



Evalvacija Osnovne šole za odrasle

ZAKLJUČNO POROČILO O REZULTATIH EVALVACIJE PROGRAMA

2011-2012

Ljubljana, 2012

Naslov projekta: Evalvacija Osnovne šole za odrasle 2011-2012
Naročnik: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport
Financer: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport
Izvajalci: Andragoški center Slovenije, Zavod RS za šolstvo

Vodja projekta: Mag. Estera Možina
Strokovni sodelavci ACS pri projektu: mag. Jasmina Mirčeva, mag. Margerita Zagamajster, Natalija Žalec, spec., Katja Vrbajnsčak

Sodelavci Zavoda RS za šolstvo pri projektu: dr. Silva Kos, dr. Amalija Žakelj, Mojca Poznanovič Jezeršek, Mag. Minka Vičar, Saša Kregar, Mag. Andreja Bačnik, Daniel Lilek, Samo Božič, Berta Kogoj

Zunanji strokovni sodelavci pri projektu: dr. Marko Radovan, mag. Marija Velikonja, mag. Milena Košak Babuder, mag. Alenka Golob, dr. Marija Kavkler, Gregor Koren, Mihaela Štukelj

Tehnična sodelavka: Anita Jurič
Uredila: Katarina Šešet

Besedilo ni lektorsko pregledano.

V Ljubljani, maj 2012

Uvod k poročilu

Evalvacija Osnovne šole za odrasle (OŠO) je bila 17 mesečna naloga, katere nosilec je bil Andragoški center Slovenije v letih 2011 in 2012. Pri projektu je sodeloval tudi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, oba javna zavoda sta nalogo vključila v svoje LDN. Oba javna zavoda sta pri izvedbi naloge sodelovala pri opredelitvi problematike programa OŠO, pri pripravi načrta evalvacije in raziskovalnega inštrumentarija, pri interpretaciji rezultatov, ter pri izvedbi fokusnih skupin za presojanje rezultatov in pri oblikovanju predlogov za prenovo programa.

Zaključno poročilo o rezultatih evalvacije programa OŠO vsebuje tri dele, povzetke ugotovitev in predlogov, splošni del ter empirični del.

Uvodoma so predstavljeni povzetki ugotovitev racionalnega in empiričnega dela evalvacije po izbranih področjih ter priporočila za posodabljanje in nadaljnje izvajanje programa OŠO.

Splošni del poročila obsega :

- strokovna in metodološka izhodišča za izvedbo evalvacije, načrt evalvacije in vzorec posameznih subjektov zajetih z evalvacijo,
- zgodovinski pregled razvoja posebnega programa osnovne šole za odrasle po 2. svetovni vojni do danes,
- mednarodne dokumente pomembne za razvoj temeljnega izobraževanja odraslih,
- primere temeljnega izobraževanja odraslih v izbranih evropskih državah,
- slovenske strateške dokumente, pomembne za razvoj programa OŠO.

V empiričnem delu, pa predstavljamo analizo in ugotovitve iz dostopnih statističnih podatkov, pridobljenih z vprašalniki, intervjuji, in sicer:

- uspešnost odraslih udeležencev v programu OŠO in doseganje programskih ciljev,
- analizo rezultatov nacionalnega preverjanja znanja v 9. razredu programa OŠO za izbrane predmete,
- socialne in demografske značilnosti udeležencev, ovire in spodbude za izobraževanje,
- značilnosti udeležencev z nizkimi izobraževalnimi dosežki,
- vključenost in uspešnost zaprtih oseb v programu OŠO,
- strokovno osebje in njihovo usposobljenost za delo v OŠO,
- sistemske, materialne in druge pogoje za izvajanje programa OŠO.

Posebno pozornost smo v evalvaciji namenili primerom dobrih praks in predlogom, ki so jih v zvezi z izvajanjem OŠO v praksi, povedali učitelji praktiki, organizatorji in direktorji OŠO, načrtovalci politik ter udeleženci programa OŠO, bodisi v osebnih intervjujih bodisi prek anketnih vprašalnikov.

KAZALO

Kazalo tabel.....	7
Kazalo slik.....	10
1. Povzetek skupnih ugotovitev Evalvacije programa OŠO	11
2. Priporočila za prenovu in izvajanje programa OŠO	27
3. Metodologija evalvacije programa OŠO.....	37
3.1. Opis predmeta in ciljev evalvacije.....	37
3.2. Načrt evalvacije programa OŠO	38
3.3. Vzorec subjektov evalvacije in izvedba evalvacije	40
4. Strokovne podlage in izhodišča Evalvacije programa OŠO.....	42
4.1. Razvoj programa osnovne šole za odrasle skozi čas – zgodovinski pregled	42
Osnovnošolsko izobraževanje po 2. svetovni vojni.....	44
Prvi učni načrt za osnovne šole za odrasle 1958.....	47
Smernice za prilagoditev predmetnika in učnega načrta osnovne šole možnostim in potrebam izobraževanja odraslih 1966	49
Nova zasnova osnovnega izobraževanja odraslih 1976.....	52
Program osnovne šole za odrasle leta 1989	58
Program osnovne šole za odrasle 2003	62
4.2. Mednarodni dokumenti o temeljnem izobraževanju odraslih	72
4.3. Temeljno izobraževanje odraslih v izbranih državah	75
Irska.....	76
Danska.....	77
Hrvaška.....	79
Makedonija	82
4.4. Program OŠO v slovenskih strateških dokumentih.....	85
OŠO v predlogu Resolucije nacionalnega programa o izobraževanju odraslih 2012-2015 ...	85
OŠO v predlogu Bele knjige za izobraževanje odraslih	87
5. Doseganje programskih ciljev programa OŠO	88
5.1. Uspešnost udeležencev programa OŠO	88
Socialne in demografske značilnosti udeležencev programa OŠO	92
Portreti udeležencev programa OŠO	96
Obseg osipa in analiza razlogov za osip po mnenju udeležencev, učiteljev in organizatorjev	101
5.2. Ustreznost programa OŠO glede na potrebe odraslih vpisanih v program OŠO	108

Uporabnost znanja pridobljenega v programu OŠO za življenje in delo	108
Življenjski in učni pogoji udeležencev OŠO	109
Prilagajanje programa OŠO v izvedbi potrebam udeležencev.....	111
Motivi	113
5.3. Analiza nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v programu OŠO	114
Matematika.....	115
Slovenščina.....	117
Biologija.....	120
Geografija.....	121
Fizika	123
Kemija	126
Angleščina	128
6. Ustreznost programske zasnove OŠO	133
6.1. Programa OŠO glede na sodobno kurikularno teorijo.....	133
6.2. Ustreznost programa OŠO z vidika izhodišč in metodologije za sestavljanje programov namenjenih odraslih	140
6.3. Organizacijski in izvedbeni vidiki na ravni organizacije.....	152
Pomen raznolikosti skupin odraslih v programu OŠO.....	152
Pogoji in izvajanje - izvedbeno načrtovanje programa	153
Zagotavljanje splošne temeljne izobraženosti odraslim v programu OŠO	156
Pogoji za karierni razvoj osebja v okviru organizacije.....	159
7. Posebne ciljne skupine v programu OŠO.....	163
7.1. Odrasli z nizkimi izobraževalnimi dosežki	164
Socialna inkluzija in socialna izključenost	165
Inkluzivno izobraževanje in pismenost	166
Izobraževanje oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki preteklosti	169
Odrasle osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki	170
Predstavitev nekaterih značilnosti oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle	172
Posebne potrebe mladostnikov in odraslih s težavami pri učenju	176
Pomen prehoda iz šole v službo.....	178
Splošne in specifične učne težave.....	179
Učna neuspešnost kot posledica manj spodbudnega okolja zaradi revščine.....	183
Učna neuspešnost oseb s priseljskim ozadjem.....	187
Specifične učne težave.....	190

Diagnosticiranje specifičnih učnih težav	193
Strategija reševanja problemov na delovnem mestu	193
Specifične učne težave, ki vplivajo na raven pismenosti	194
Strategije poučevanja odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki.....	215
Usposabljanje strokovnih delavcev.....	218
7.2. Zaprte osebe v programu OŠO	220
Izobraževanje zaprtih oseb	221
Izobraževalni programi za zaprte osebe	223
Vključenost v izobraževalne programe (osnovno šolo)	224
Portreti udeležencev programa OŠO med zaprtimi osebami	226
Izvajanje programa OŠO v ZPKZ Dob – primer dobre prakse.....	230
Ugotovitve.....	232
8. Učitelji v programu OŠO	233
8.1. Socio-demografske in zaposlitvene značilnosti ter izkušnje učiteljev v izobraževanju odraslih.....	233
8.2. Usposobljenost učiteljev, poznavanje programa OŠO	234
8.3. Izpeljava programa, prilagajanje posamezniku.....	238
9. Financiranje OŠO in materialni ter drugi pogoji dela v OŠO.....	244
Financiranje programa OŠO	244
Problematika financiranja OŠO	249
Materialni in drugi pogoji dela v OŠO	252
Financiranje pravic in podpornih dejavnosti udeležencem programa OŠO	257
10. Literatura in viri.....	260
11. Izbrane preglednice s statističnimi podatki o Osnovni šoli za odrasle.....	274

Kazalo tabel

Tabela 1: Problemska področja in raziskovalna vprašanja.....	38
Tabela 2: Subjekti evalvacije in načini pridobivanja podatkov.....	40
Tabela 3: Število ur po posameznih predmetih za prvo in drugo obdobje osnovnošolskega izobraževanja odraslih.....	80
Tabela 4: Število ur po posameznih predmetih za tretje, četrto, peto in šesto obdobje osnovnošolskega izobraževanja odraslih	80
Tabela 5: Udeleženci v programih osnovne šole za odrasle.....	85
Tabela 6: Izračun	86
Tabela 7: Prebivalstvo 15+ po doseženi stopnji izobrazbe.....	90
Tabela 8: Vpisani v program osnovne šole za odrasle 2004-2010	91
Tabela 9: Značilnosti vpisanih v program osnovne šole za odrasle.....	91
Tabela 10: Izbrane socio-demografske značilnosti udeležencev v programu OŠO (odgovori udeležencev)	92
Tabela 11: Odrasli s posebnimi potrebami v programu OŠO (odgovori učiteljev).....	94
Tabela 12: Zaposlitev in delovni status udeležencev (odgovori udeležencev)	95
Tabela 13: Končana šola matere/skrbnice oziroma očeta/skrbnika udeležencev programa OŠO	96
Tabela 14: Uspešnost odraslih vpisanih v program osnovne šole, v obdobju od 2003/2004 do 2009/2010	101
Tabela 15: Razlogi za osip iz redne osnovne šole (odgovori udeležencev)	102
Tabela 16: Težave pri izobraževanju (mnenje udeležencev in mnenje učiteljev)	104
Tabela 17: Učne težave udeležencev, mnenje udeležencev	106
Tabela 18: Prispevek programa k urejanju posameznikovega življenja in načrtovanja poklicne kariere: mnenje udeležencev, mnenje učiteljev.....	109
Tabela 19: Kdo največ udeležencem pomaga pri reševanju učnih težav, mnenje udeležencev.....	110
Tabela 20: Katere podporne dejavnosti so vam na voljo v okviru izobraževalne organizacije, mnenje udeležencev.....	110
Tabela 21: Ali je izobraževalna organizacija poskrbela za gradivo za učenje, mnenje udeležencev... ..	111
Tabela 22: Prilagajanje programa OŠO potrebam udeležencev, mnenje učiteljev.....	111
Tabela 23: Motivi za vključitev v izobraževalni program (odgovori udeležencev).....	113
Tabela 24: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike po letih	115
Tabela 25: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike	116
Tabela 26: Zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj na nacionalnih preverjanjih znanja pri matematiki	117
Tabela 27: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po letih	117
Tabela 28: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine	118
Tabela 29: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije v letih 2006, 2009 in 2011	120

Tabela 30: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije.....	120
Tabela 31: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije v letih, ko je bila geografija izbrana za Nacionalno preverjanje znanja	122
Tabela 32: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije	122
Tabela 33: Zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj na nacionalnih preverjanjih znanja pri geografiji.....	123
Tabela 34: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike v letih 2007 in 2008.....	123
Tabela 35: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike	124
Tabela 36: Zastopanost taksonomskih ravni po številu točk v posameznem preizkusu na nacionalnih preverjanjih znanja pri fiziki	125
Tabela 37: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije v letih 2007 in 2010.....	126
Tabela 38: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije.....	126
Tabela 39: Udeležba odraslih kandidatov na NPZ iz angleščine v letih 2007, 2009 in 2011	128
Tabela 40: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine.....	128
Tabela 41: Organizacijske oblike pri vašem predmetu (učitelji)	154
Tabela 42: Prispevek predmeta k uresničevanju prednostnih ciljev OŠO.....	156
Tabela 43: V kolikšni meri program OŠO razvija posamezne temeljne zmožnosti (učitelji)	157
Tabela 44: Razlike pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri predmetu, ki ga učitelj poučuje v OŠO in v OŠ (učitelji)	158
Tabela 45: Vsebine, ki jih udeleženci že poznajo (učitelji)	159
Tabela 46: Najpogostejši razlogi, da odrasli v Programu OŠO/OŠ ne dokončajo šolanja (učitelji)	160
Tabela 47: Izobrazba matere/skrbnice osebe vključene v Osnovno šolo za odrasle	172
Tabela 48: Izobrazba očeta/skrbnika osebe vključene v Osnovno šolo za odrasle.....	172
Tabela 49: Materni jezik oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle	172
Tabela 50: Težave pri učenju odraslih oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle, ko so obiskovali OŠ	173
Tabela 51: Težave pri učenju oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle	173
Tabela 52: Spol oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle.....	173
Tabela 53: Starost oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle	173
Tabela 54: Status zaposlitve oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle	174
Tabela 55: Število dokončanih razredov osnovne šole oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle...	179
Tabela 56: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in ne razumejo dobro slovenskega jezika	189
Tabela 57: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in imajo še vedno določene težave z računanjem.....	197
Tabela 58: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in imajo določene težave z branjem in pisanjem	204

Tabela 59: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in se težko osredotočijo na učenje	209
Tabela 60: Izobrazbena struktura zaprtih oseb v slovenskih zaporih v letu 2010.....	223
Tabela 61: Izobraževalne potrebe zaprtih oseb	224
Tabela 62: Število zaprtih oseb vključenih v izobraževanje leta 2010	225
Tabela 63: Število zaprtih oseb v ZPZK Dob, vključenih v program OŠO 2007-2010	230
Tabela 64: Značilnosti učiteljev v OŠO glede na delovno dobo, položaj v organizaciji (učitelji)	234
Tabela 65: Usposobljenost in spolnjenje učiteljev v OŠO (učitelji)	235
Tabela 66: Poznavanje programa, priprava na poučevanje, elementi letne priprave	236
Tabela 67: Načini učenja v šoli in prevladujoče metode poučevanja (udeleženci in učitelji)	238
Tabela 68: Pogostost sodelovanja in poučevanja z drugimi učitelji in strokovnjaki (odgovori učiteljev)	239
Tabela 69: Potrebna in zagotovljena pomoč posameznikom (udeleženci in učitelji)	240
Tabela 70: Prilagajanje učenja posamezniku (učiteljev).....	242
Tabela 71: Preverjanje in ocenjevanje (odgovori učiteljev)	242
Tabela 72: Načrtovana in realizirana proračunska sredstva za dejavnost OŠO v letih od 2007 do 2010 (v EUR)	244
Tabela 73: Zadovoljstvo s pogoji dela v OŠO (učitelji).....	255
Tabela 74: Vrste učnega gradiva, ki ga uporabljajo udeleženci (učitelji)	256
Tabela 75: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju po starosti, konec šolskega leta, 1993-2010 ..	274
Tabela 76: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju, delež uspešnih v 9. razredu, število organizacij, oddelkov in učiteljev	275
Tabela 77: Rezultati NPZ zadnja triada, po izbranih predmetih, redni rok 2011	276
Tabela 78: Število vključitev brezposelnih oseb v program OŠO, 2006-2011	277
Tabela 79: Prebivalstvo, staro 15 ali več let, po izobrazbi in spolu, Slovenija, Popis 2002 in 1. januar 2011.....	278
Tabela 80: Prebivalstvo, staro 15 ali več let, po izobrazbi in spolu, Slovenija, Popis 2002 in 1. januar 2011.....	279

Kazalo slik

Slika 1: Izobrazbena struktura slovenskega prebivalstva starega 25 let in več 2000-2009 po letih	89
Slika 2: <i>Izobrazbena struktura slovenskega prebivalstva, starega 15 let in več, po regijah, 2008</i>	89
Slika 3: Število odraslih vključenih v OŠO, št. uspešnih odraslih in število učiteljev v OŠO, 2004-2010	92
Slika 4: Povprečno število odstotnih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike	116
Slika 5: Povprečno število odstotnih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine.....	118
Slika 6: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike	124
Slika 7: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije.....	127
Slika 8: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2007, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov	129
Slika 9: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2009, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov	129
Slika 10: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2009, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov	130
Slika 11: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2011, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov	130
Slika 12: Povprečno število zaprtih oseb v letih 2000-2010.....	221
Slika 13: Delež zaprtih oseb z nedokončano osnovno šolo v primerjavi z ostalo izobrazbeno strukturo v letu 2010.....	223
Slika 14: Izobrazbena struktura zaprtih oseb v obdobju 2005-2010.....	223
Slika 15: Delež zaprtih oseb vključenih v OŠO v primerjavi z drugimi vključitvami leta 2010.....	225
Slika 16: Število zaprtih oseb vključenih v OŠO v obdobju 2005-2010	225

I. UGOTOVITVE IN PREDLOGI

1. Povzetek skupnih ugotovitev Evalvacije programa OŠO

Potek evalvacije programa

Za potrebe evalvacije programa Osnovne šole za odrasle (OŠO) smo izpeljali racionalno in empirično evalvacijo veljavnega programa OŠO, ki je potekala od januarja 2011 do marca 2012. V sklopu racionalne evalvacije smo preučili veljavno zakonodajo in predpise v zvezi z izvajanjem programa OŠO, relevantne mednarodne in nacionalne strateške in razvojne dokumente, zbrali nekaj primerov temeljnega izobraževanja v tujini ter preučili razvoj programa osnovnošolskega izobraževanja v obdobju po vojni. Analiza je pripomogla k razumevanju stanja in rezultatov sedanjega programa OŠO in k oblikovanju predlogov in smernic za nadaljnji razvoj programa.

V okviru empirične evalvacije smo izbrali kvantitativni in kvalitativni pristop zbiranja podatkov. Analize in ugotovitve, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, tako slonijo na podatkih iz ankete z udeleženci programa OŠO v drugem semestru šol.l. 2010/2011 (N= 377, od skupaj vpisanih 900 udeležencev), na elektronski anketi z učitelji v OŠO (N=185, od skupaj 300 delujočih učiteljev), na osebnih intervjujih s skupaj 35 udeleženci, učitelji, organizatorji, direktorji OŠO in predstavnikom načrtovalcev politik, na sklepih razprav v fokusnih skupinah z načrtovalci politik, direktorji, učitelji, organizatorji, svetovalci v izobraževanju odraslih (N=40). Posebej smo zbirali podatke, ki jih za OŠO zbira SURS, Zavod za zaposlovanje, Republiški izpitni center ter Uprava za izvrševanje kazenskih sankcij. V strokovnih izhodiščih smo v zvezi s problematiko izvajanja in premajhno učinkovitostjo programa OŠO postavili nekaj hipotez, na podlagi katerih smo oblikovali tudi raziskovalna vprašanja. Naša glavna hipoteza je, 'da program OŠO še ni zadosti prilagojen potrebam odrasle populacije, še posebej ne zadosti potrebam nekaterih ranljivih ciljnih skupin in ne dosega zastavljenih programskih ciljev'. Uspešnost programa OŠO lahko presojamo s kvantitativnimi (npr. gibanje števila vključenih v program, število udeležencev na učitelja, povprečen čas vključenosti v program, število ur organiziranega izobraževanja, število udeležencev, ki uspešno končajo program, vrednost dela strokovnega osebja in materialni stroški izvedbe, ipd.), ter s kvalitativnimi kriteriji (npr. kakovost doseženega znanja udeležencev, ustreznost učnih metod za odrasle udeležence, primernost učnih gradiv, ustreznost kurikula, ipd.).

Domnevali smo, da k neustrezni učinkovitosti in kakovosti programa OŠO prispevajo še nekateri drugi vidiki izvajanja programa, in sicer: pretogi normativi, ki premalo upoštevajo specifične življenjskih in delovnih položajev posameznih skupin odraslih; neenakovredni pogoji za izvajanje OŠO v primerjavi s pogoji izvajanja programa osnovne šole (materialni, prostorski, kadrovske); zagotovljena finančna sredstva ne zadostujejo za razvoj, dodatno usposabljanje in s tem doseganje višje kakovosti izobraževanja; pogoji za vpis v OŠO upoštevajo le formalne pogoje in ne predvidevajo dejanskih predznanj in spretnosti posameznih udeležencev (počivajo le na pogojih, ki jih udeleženci izkazujejo s formalnimi dokazili); vsebina programa OŠO ni zadosti prilagojena

življenjskim in delovnim izkušnjam udeležencev ter njihovim življenjskim okoliščinam; učitelji so premalo usposobljeni za delo s populacijo odraslih in sploh ne za delo z nekaterimi ranljivimi skupinami (npr. s posamezniki z disleksijo, zaporniki, priseljenci, ldr.).

Raziskovalna vprašanja smo oblikovali z vidika naslednjih vsebinskih področij: doseganje programskih ciljev, uspešnost in učinkovitost programa in zadovoljevanje potreb ciljne skupine, ustreznost programske zasnove programa, ustreznost strokovnega osebja, organizacijski in strokovno-izvedbeni vidik na ravni organizacije ter materialni pogoji izvedbe.

O razvoju programa osnovne šole za odrasle

Osnovna šola je prebivalcem Slovenije zagotovljena kot ustavna pravica. Ustava Republike Slovenije zagotavlja pravico do osnovne šole¹ ne glede na starost. V skladu s to pravico imajo vsi odrasli državljani pravico do brezplačne vključitve v program OŠO. Program je verificiran in za udeležence brezplačen. Sedanji program OŠO je bil pripravljen v okviru kurikularne prenove VIZ², sprejel ga je minister za šolstvo in šport, maja 2003. Temeljni cilji prenove OŠO so izhajali iz ciljev kurikularne prenove in predvsem prenove izobraževanja odraslih. Program OŠO je eden redkih programov formalnega izobraževanja, ki je pripravljen posebej za odrasle, izvaja pa se v sistemu IO. Praktično vse osnovnošolsko izobraževanje odraslih izvajajo ljudske univerze. Program je normativno podrejen zakonodaji za otroke in mladino, izvaja pa se v sistemu izobraževanja odraslih. Od uvedbe programa še ni bila opravljena temeljita študija ustreznosti in učinkovitosti programa. Pobude za evalvacijo programa ter tudi za reševanje problemov povezanih z nekaterimi ciljnimi skupinami (npr. Romi, priseljenci) so sicer prihajale vrsto let iz izvajalskih organizacij OŠO. Andragoški center Slovenije pa je nanjo opozoril v Analizi izvajanja ReNPIO 2005-2008 in v predlogu nove ReNPIO 2011-2015.

Zadnje desetletje prejšnjega stoletja in prvo v novem je zaznamovala osamosvojitve Slovenije in kmalu še popolna kurikularna prenova celotnega šolstva. Osnovna šola je postala devetletna, nov program osnovne šole za odrasle (2003) je bil osnovan na enakovrednem standardu znanja, spodbujal naj bi razvoj temeljne pismenosti in usposabljal za samostojno učenje. Med cilji, ki so bili prednostni tudi v osnovnem izobraževanju odraslih, so bili zlasti:

- doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda, kot ga zagotavlja vzgojno-izobraževalni program OŠ,
- razvijanje temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter védenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- razvijanje védenja o zgodovinski, naravni in kulturni dediščini italijanskega oz. madžarskega naroda in italijanske oz. madžarske narodne skupnosti v Sloveniji v šolah na narodno mešanih območjih,
- usposabljanje odraslih za samostojno in vseživljenjsko učenje in izobraževanje,

¹ »Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev.« (Ustava RS, 57. člen)

² Program OŠO je bil obravnavan na seji SSIO, 2.4.2003 in na seji SSSI, 17.4.2003. Sprejel ga je minister za šolstvo in šport, 19. maja 2003.

- spodbujanje in omogočanje osebnostnega razvoja udeležencev in izboljševanja kakovosti življenja,
- usmerjanje za dejavno načrtovanje življenjskih ciljev in poklicne kariere,
- razvijanje delovnih navad,
- pripravlanje za nadaljnje (formalno in neformalno) izobraževanje.

Program sta prvič sprejemala dva strokovna sveta: Svet za izobraževanje odraslih je dal mnenje k programu, potrdil in sprejel pa ga je Svet za splošno izobraževanje. Zaznamovalo ga je dolgo nastajanje. Od prvih priprav do sprejema je minilo kar sedem let (1996-2003). Poudariti velja, da so bili učni načrti vsaj v izhodiščih zastavljeni učno-ciljno in procesno-razvojno. Učitelji načrtujejo in spremljajo doseganje zapisanih standardov znanja.

Analiza razvoja osnovnošolskega izobraževanja odraslih je dala naslednje poudarke (poglavje 4.1.):

- 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) 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) je zahtevala, 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 leta 1957 in 1976.
- 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 jo je do izobraževanja odraslih nasploš izražala vsakršna oblast in deloma tudi vsa družba.
- 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 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 (sredi 80ih let). **Te so v skoraj treh desetletjih razvile sodobne in učinkovite doktrine dela z ekonomsko in socialno najbolj ranljivimi skupinami odraslih, ter s tem prevzele posebno družbeno odgovornost ter skrb za njihovo socialno vključenost.**
- **K temu je pripomoglo tudi dejstvo, da se odrasli niso vračali v okolja, kjer so bili neuspešni, temveč v novo okolje, kjer so enakovredni vsem drugim udeležencem izobraževanja.** V nacionalni evalvaciji javno veljavnih programov 2009-2010 smo nesporno ugotovili, da ranljive skupine odraslih, ki imajo težave z vključevanjem v kakršnokoli izobraževanje, »trpijo« **zaradi negativne izobraževalne izkušnje,** ki ima najpogosteje izvor iz časa njihovega formalnega izobraževanja. Evalvacija je pokazala, da je bistven pogoj za doseg dolgoročnejših učinkov kakršnegakoli izobraževanja sprememba izobraževalne izkušnje. Praksa kaže, da je ta sprememba mogoča le s

pazljivim, andragoško utemeljenim pristopom, ki zahteva dobro usposobljene učitelje in prilagojene metode dela (Javrh, 2011).

- **Praksa animacijskega dela (angl. 'outreach activities') temelji na partnerskem sodelovanju in povezovanju različnih lokalnih ustanov in je na tem področju prehitela teorijo, ki je lahko zgled tudi v evropskem prostoru.** Delo z izobrazbeno prikrajšanimi skupinami odraslih zahteva veliko strokovnega dela, partnersko povezovanje z različnimi ustanovami v okolju (uradi za delo, centri za socialno delo, delovne organizacije, svetovalne in zdravstvene ustanove) tržno pa ni zanimivo. Tudi ne za šole, ki sicer tržijo izobraževanje odraslih in si s šolninami ustvarjajo dobiček.
- Več desetletna praksa **izvajanja programa OŠO v izključno izobraževalnih organizacijah za odrasle** je tudi pokazala, da se na ta način ustvarjajo pogoji za **vključevanje udeležencev v socialno okolje.**
- Ob uvedbi sedanjega programa OŠO po letu 2003 se je zgodilo prvič, da so izvajalske organizacije - ljudske univerze - ostale praktično brez vsakršne strokovne, usmerjevalne, ter razvojno raziskovalne podpore, čeprav gre za program za pridobitev formalne stopnje izobrazbe na ravni osnovne šole. Za učitelje in strokovno osebje se ni organiziralo in izvajalo profesionalno usposabljanje. Kljub odsotnosti razvojnega dela in strokovno usmerjevalne podpore, ter ob dejstvih, da gre za izobraževanje odraslih z nizkimi predhodnimi izobraževalnimi dosežki in da predmetnik OŠO obsega dobro tretjino ur v primerjavi z osnovno šolo, pa se pričakuje, da odrasli udeleženci dosegajo enakovreden standard znanja (zaključno nacionalno preverjanje znanja je obvezno tudi za odrasle).
- 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) 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 dotedanjega programa, ki je bila hkrati izhodišče za prenovo. **Zadnji program (2003) je grajen po klasičnih usmeritvah izobraževalnega programa za osnovno šolo, opuščene so sestavine, predpisane za programe izobraževanja odraslih.**³
- Kljub številnim poskusom v zadnjih desetletjih **ni bilo mogoče doseči povezovanja, združevanja predmetov (npr. v družboslovje, naravoslovje).**
- 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 vodenege 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.**

³ V Izhodiščih za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih, 1997.

- Praksa v preteklosti je pokazala, da je bil **interes za izobraževanje v OŠO pri odraslih 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 ali t.i. temeljnega 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 s strokovnim znanjem tudi osnovno izobrazbo.
- **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 sestavljavci predpostavljajo, da so današnji organizatorji izobraževanja in učitelji že primerno andragoško usposobljeni. Nekatera pojasnila so potrebna le, ko gre za posebnosti izpeljave pri posameznih predmetih. Kljub temu povzemamo nekaj poudarkov iz analize izvajanja OŠO, ki je bila opravljena že leta 1996, pred pričetkom priprave sedanjega programa, za katere ugotavljamo, da so se ohranile tudi v sedanji praksi dela v OŠO, in sicer: **uporaba pretežno tradicionalnih organizacijskih oblik izobraževanja (večerna oblika, razredno predmetni sistem), preveč klasično poučevanje s pretežnim poudarkom na prenosu znanja (učitelj ni organizator in spodbujevalec pri učenju, pomanjkljivo usposabljanje udeležencev za samostojno učenje, nadaljnje izobraževanje), odraslim neprilagojen sistem preverjanja in ocenjevanja znanja, pomanjkanje učnih gradiv in gradiv za izobraževalno tehnologijo ter nezadostna andragoška usposobljenost učiteljev.**

Doseganje programskih ciljev, učinkovitost in uspešnost programa ter prilagajanje potrebam ciljnih skupin

Potrebe po OŠO

Po podatkih SURS se število prebivalcev z nedokončano osnovno šolo postopoma zmanjšuje, ob popisu 2002 je bilo med prebivalci nad 15 let odraslih brez dokončane osnovne šole še 155.556, na dan 1.1.2011 pa je po oceni to število okoli 77.000 (glej tabelo 79).

Opazne so precejšnje razlike v izobrazbeni strukturi prebivalstva po regijah, pri čemer izstopajo nadpovprečni deleži oseb brez končane osnovne šole v nekaterih statističnih regijah, predvsem v jugovzhodni Sloveniji, zasavski regiji, notranjsko kraški regiji ter koroški regiji (glej slika 2). Ni realno pričakovati, da se bodo razmere izboljšale brez dodatnih spodbud za izboljševanje izobrazbe srednjih in starejših generacij.

Z vidika načrtovanja vključevanja odraslih v program OŠO lahko odrasle brez končane osnovne šole razdelimo v dve starostni skupini, in sicer v skupino od 15 do 44 leta starosti, v kateri je po statističnih podatkih 12.000 oseb in v starostno skupino od 45 do 64 let v kateri je 22.000 odraslih oseb. Tako dobimo skupino **34.000 odraslih** oseb brez končane osnovne šole **v starosti od 15 do 64 let**, za katero je treba v prihodnosti poiskati ustrezne možnosti in spodbude za pridobitev

osnovnošolske izobrazbe. Pri čemer je treba računati na veliko geografsko razpršenost te populacije.

Razen starosti se kot pomemben demografski dejavnik kažejo tudi nekatere druge podrobnosti, ki delajo skupino odraslih v OŠ izrazito heterogeno. **To je etnično oz. kulturno poreklo – npr. Romi (avtohtoni in priseljeni), nacionalna pripadnost (priseljeni iz slovansko govorečih držav in albansko govoreči), spol v povezavi s socialno-ekonomskim statusom (gospodinje in brezposelne ženske), obiskovanje OŠO v času prestajanja zaporne kazni, itn.** Vsi ti dejavniki pri posameznem udeležencu lahko delujejo v sinergiji in imajo na njegovo šolanje različno pomemben vpliv.

Vse to opozarja, da moremo tudi v prihodnosti pričakovati zelo heterogeno populacijo, pri kateri diferenciacija na podlagi nekaterih skupinskih opredelitev (npr. starost) ne bo več zadostna, da bi jim nudili ustrezno izobraževanje, temveč je bolj smiselno in tudi učinkoviteje vpeljati prijeme, ki bodo v večji meri omogočali individualizacijo učnega procesa (obvezno je treba vpeljati osebni izobraževalni načrt, odraslim je treba prilagoditi preverjanje in ocenjevanje npr. s pomočjo mape učnih dosežkov, ipd.). V nasprotnem primeru tvegamo, da učenje ne bo uspešno, s tem pa tudi naložbe v izobraževanje nerentabilne.

Vključenost in uspešnost udeležencev v programu OŠO

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 vključeno 1084 udeležencev, že naslednje leto 2003. Leta 1966/67 se je udeležba zmanjšala na 1394 udeležence, zatem pa se je dvigala in leta 1969/70 dosegla 4185 udeležencev (poglavitni razlog: Zakon o osnovni šoli za odrasle, večji družbeni pomen izobraževanju 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 znašalo 2192 udeležencev, po rahlem dvigu pa leta 1982/83 1444 udeležencev. Najnižja udeležba je bila leta 1987/88, 730 udeležencev, zatem se je v naslednjih letih ohranjala na okrog 1000 udeležencev. Nekoliko večjo udeležbo v osnovni šoli za odrasle je zaznati leta 2000/01, 2153 udeležencev, **kasneje je udeležba konstantna okrog 1500 udeležencev, leta 2010/11 celo pade na npr. 1369 udeležencev. Število se zmanjšuje tudi zato, ker je v osnovni šoli le neznamenit generacijski osip (1,3% leta 2011, SURS).**

Podatki o uspešnem zaključevanju programa osnovne šole za odrasle kažejo tendenco padanja, sorazmerno z upadanjem števila vpisanih. V šolskem letu 2003/04 je program uspešno zaključilo 653 odraslih udeležencev, naslednje šolsko leto 556, v letu 2005/06 290, v šolskem letu 2010/2011 pa le 256. V ReNPIO je bilo za cilj opredeljeno, da se bo do leta 2010 število odraslih z nedokončano osnovno šolo zmanjšalo za polovico. Podatki o vpisu in številu tistih, ki so uspešno dokončali program osnovne šole, kažejo, da ta cilj ni bil dosežen. **V obdobju uresničevanja ReNPIO (2005-2010) je program OŠO uspešno končalo skupaj 2102 odraslih,** kar je glede na ocenjene potrebe, preskromen dosežek.

Z vidika uspešnosti udeležencev in s tem učinkovitosti programa OŠO je pomemben podatek, da je bil **med tistimi, ki so vpisani v 9. razred, delež uspešnih v različnih obdobjih vedno malo nad 40%. Če vzamemo v obzir samo neenakovredne pogoje, v katerih se izvaja program OŠO po letu 2003 (ne da bi navedeno število uspešnih presojali tudi z vidika ustreznosti programa OŠO za odrasle), potem lahko z gotovostjo rečemo, da je program uspešen.**

Analiza strukture in uspešnosti vključenih v program OŠO, pokaže, da je delež prvič vpisanih okrog 35-40%, kar pomeni, da je okoli kar 60-65% ponavljavcev, oziroma takih, ki so vpisani bodisi večkrat v isti razred bodisi, da redno izdelujejo posamezne razrede. Med vpisanimi prevladujejo mlajši odrasli do 30 let (takih je 70%), okrog 35% pa je mlajših od 20 let. Med vsemi vpisanimi, kot med prvič vpisanimi prevladujejo moški udeleženci (65%).

Med udeleženci programa OŠO je okoli **30% brezposelnih**, napotnih s strani uradov za delo. Večina brezposelnih udeležencev je iz starostne skupine od 18 do 25 let, oziroma iz širše starostne skupine od 25 do 40 let. Zavod RS za zaposlovanje spremlja tudi zaposlovanje udeležencev programa OŠO (glej tabelo 78). Podatki za zadnjih nekaj let razkrivajo, da **najde delo med obiskovanjem programa oziroma po zaključku programa OŠO zelo malo, in sicer manj kot 10% brezposelnih udeležencev.**

V zadnjih letih se je povečeval tudi **delež zaprtih oseb**, ki obiskujejo program OŠO v zaporu ali zunaj njega, njihov delež se giblje **okoli 5%** (okoli 100 udeležencev na leto). V program OŠO se vključi večina zaprtih oseb, ki so popolnoma nepismeni, ne znajo pisati, brati in računati, takih udeležencev od 15 do 20.

Med udeleženci programa je okoli **15% Romov**, gre za povečini brezposelno populacijo, med njimi so tudi zaprte osebe, priseljene osebe iz območij bivše Jugoslavije. Med temi udeleženci so posamezniki, ki ne znajo brati, pisati in računati, zato se vpisujejo v oddelke opismenjevanja.

Priseljenci predstavljajo pomemben delež populacije programa OŠO, saj dobra šestina odraslih v vzorcu je bila rojena v drugih državah, še višji pa je odstotek tistih, ki so kot materni jezik izbrali srbščino, bosanščino, makedonščino, albanščino ali kakšen drug jezik. Med njimi je bilo veliko takih, rojenih v Sloveniji, ki so doma in celo pri delu povečini komunicirali v maternem jeziku. Izidi te analize so pokazali, da so to praviloma odrasli, ki imajo težave pri razumevanju, izražanju in pisanju v slovenskem jeziku. Gre tudi za posameznike, ki precej pasivno preživljajo prosti čas in so izolirani ter stigmatizirani v družbi.

Struktura udeležencev programa OŠO nakazuje, da se v program vključujejo izobraževalno, socialno in ekonomsko najbolj ranljive skupine odraslih. Pri teh odraslih lahko poleg nizkih izobraževalnih dosežkov, opazamo še izrazito negativne zgodnje izkušnje s poprejšnjim učenjem in šolo. V nadaljevanju nekoliko podrobneje opredeljujemo te skupine odraslih z vidika dejavnikov uspešnosti in prilagajanja programa njihovih potrebam.

Doseganje enakovrednih standardov znanja

Analiza rezultatov nacionalnega preverjanje znanja pri odraslih⁴ pri **predmetih fizika, kemija, geografija, biologija, slovenski jezik in angleški jezik ter matematika** je pokazala, da praktično pri vseh predmetih odrasli dosegajo podpovprečne rezultate v primerjavi z osnovnošolci (poglavje 5.3). Čeprav iz razpoložljivih podatkov, ki so bili dosegljivi, ni razvidno, pri katerih vsebinah so bili odrasli uspešni, lahko praktično **pri vseh opazovanih predmetih že iz doseženega števila točk sklepamo, da v povprečju vsa leta dosegajo manj kot polovico minimalnih standardov znanj.**

Na podlagi analize stanja, se je večkrat pojavilo vprašanje, **ali so naloge, ki so pripravljene za učence rednih osnovnih šol primerne tudi za odraslo populacijo.** Glede na to, da veljavni program OŠO v poglavju tudi predvideva, da so 'osnova za zaključno preverjanje znanja standardi znanj, ki so zapisani v učnih načrtih. Vsebine nalog izražajo spoznavni in izkušnjski svet odraslih. /.../ Ker je pogoj za nadaljevanje izobraževanja uspešno opravljeno preverjanje znanja, se odraslim že med potekom programa strukturirajo položaji, ki so identični izpitnemu položaju zaključnega preverjanja znanja.' Čeprav se ta navodila niso v praksi nikoli izvajala, pa podatki o dosežkih odraslih kažejo, da bi bilo smiselno preverjanje prilagoditi odrasli populaciji, seveda pa ob tem ohraniti merjenje standardov znanja osnovne šole. Predvsem pa bi bilo smiselno na podlagi nadaljnjih raziskav natančneje raziskati dejavnike, ki vplivajo na vključenost in uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Tudi o vzrokih za to lahko postavljamo le hipoteze. Pri nekaterih predmetih je zagotovo pomemben **vpliv jezikovnega pouka** (slovenščina, tuji jeziki). 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 slušatelji premalo vaj iz kompleksnejših jezikovnih zmožnosti. **Vpliv sporočanje zmožnosti v materinščini (zlasti branje in pisanje oziroma temeljna pismenost)** pa zagotovo vpliva tudi na zmožnost učenja in pomnjenja pri vseh drugih predmetih. Sporočanje strategije so v veliki meri prenosljive med jeziki in med predmeti. Rezultati pri slovenščini (učnem jeziku) so večinoma do četrte možnih odstotnih točk (od največ 27,6% leta 2008 do najmanj 17,7% leta 2010, vse v obdobju 2007-2011). Odrasli udeleženci programa OŠO, katerim slovenščina ni materni jezik (npr. priseljenci, Romi) pa nimajo možnosti, da bi opravljali zaključno preverjanje iz slovenščine kot tujega jezika. Nadalje se lahko vprašamo o metodiki pouka in potrebah odraslih udeležencev. Domnevamo, da **didaktika pouka in podpora odraslim slušateljem največkrat ni v skladu z njihovimi potrebami.** Oseb z različnimi učnimi primanjkljaji oz. težavami pa je med njimi precej, kar ugotavljata tudi Kavkler in Babuder (tu).

4 Do sprejetja Zakona o uravnoteženju javnih financ, 11.5.2011 (Št. 411-01/12-13/104), je veljalo, da je nacionalno preverjanje znanja obvezno za učence 6. in 9. razreda in za odrasle. 67. člen omenjenega zakona določa, da je za učence 6. in 9. razredov NPZ obvezno. Za odrasle je nacionalno preverjanje znanja prostovoljno (str. 26).

Dejavniki uspešnosti udeležencev v programu OŠO

Posledice izobraževalne neuspešnosti so socialno in ekonomsko pogojene. Rezultati številnih tujih in domačih raziskav kažejo povezanost stopnje pismenosti s stopnjo izobrazbe, možnostjo zaposlitve in posledično socialno-ekonomskim statusom posameznika in družine. **Brezposelnost in posledično revščina je tesno povezana s stopnjo dosežene izobrazbe posameznika, saj je najpomembnejši mehanizem za pojav pomanjkanja in prikrajšanosti ter pomembno vpliva na posameznikovo uspešnost na trgu dela. Danes pomeni sistem formalnega izobraževanja glavno sredstvo socialnega vključevanja, izobraževalni dosežki pa pomembno vplivajo na zaposlitvene možnosti posameznika.** Nizka stopnja izobrazbe in brezposelnost vodita posameznika v revščino in le z ustrežno politiko izobraževanja in usposabljanja oseb, ki so izpadle iz formalnega sistema izobraževanja bomo pretrgali začaran krog revščine (Kavkler in Babuder, tu).

Poseben problem je tudi to, da odrasli, ki ponovno vstopajo v te oblike izobraževanja težko nadomestijo izobrazbene primanjkljaje iz mladinskega izobraževanja ter da so odrasli, ki si niso pridobili pozitivnih izobraževalnih izkušenj v mladosti, le redko motivirani za izobraževanje v odraslosti. V neformalne oblike izobraževanja in učenja se pogosteje vključujejo odrasli, ki imajo popolno srednješolsko izobrazbo (Kavkler in Babuder, tu).

Analiza socio-demografskih, zaposlitvenih in drugih značilnosti udeležencev programa OŠO je pokazala (poglavje 5.1), da so **udeleženci programa v povprečju posamezniki, ki imajo manj spodbudne socialno-demografske in zaposlitvene značilnosti za učenje, živijo v okolju, kjer so učni dosežki staršev, skrbnikov, partnerjev nižji, imajo relativno nizek delovni položaj oziroma so brezposelni ali opravljajo poklice za preprosta dela.** Med udeleženci je veliko takih, ki jih zakonodaja opredeljuje kot ranljive zaradi manjšinske, etnične in kulturne pripadnosti ter posameznikov s posebnimi potrebami - posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, posamezniki z motnjami vedenja in osebnosti ter tudi z motnjami v duševnem razvoju.

V raziskavi *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere* (2006) je izpostavljeno, da pri premagovanju problema nezadostne izobraževalne vključenosti teh dejavnikov ne smemo obravnavati izolirano, temveč povezano in v pogojenosti drug z drugim. **Prevlada udeležencev iz t.i. marginaliziranih in ranljivih skupin pa terja individualno obravnavo in načrtovanje izobraževalne dejavnosti in procesa, ki upošteva življenjske okoliščine in potrebe udeležencev.** 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.

Dejstvo je, da so razlogi za predčasno prekinitev rednega šolanja povezani z aktualnimi težavami pri učenju v osnovni šoli za odrasle. Tako se npr. situacijska težava, povezana s pomanjkanjem pogojev za učenje pogostokrat omenja pri razlogih za osip iz redne osnovne šole *'doma ni bilo pogojev za učenje'* kot tudi kasneje pri programu OŠO *'premalo posluha na delovnem mestu za učenje'*. Situacijska ovira *'pomanjkanje časa'* bolj onemogoča odrasle udeležence programa kot mladostnike v obdobju rednega šolanja.

Učitelji pogosto vidijo probleme pri organizaciji učnega procesa v oblikovanju razredov oziroma skupin udeležencev različne starosti. Te so posledica razlik v predhodno pridobljenem znanju in izkušnjah, motiviranosti in prizadevnosti udeležencev v odnosu in stališčih do učenja.

Dispozicijske težave, povezane z nemotiviranostjo, negativnimi stališči, napačnimi vrednotami ali pomanjkanjem interesov so bolj značilne za starostno skupino po 15. letu starosti.

Dispozicijske težave, povezane z zdravstvenim stanjem, s pomnjenjem in razumevanjem učnih snovi pa bolj pestijo višje starostne kategorije. Zato se izpostavlja, da je kombiniranje starostnih kategorij izjemno težavno in negativno vpliva na kakovost in učni uspeh udeležencev.

Ne gre zanemariti tudi dejstva, da ima slaba **petina udeležencev težave z odvisnostjo in pogosto je tudi nasilje v družini.** To hkrati opozarja na potrebo po intenzivnejšem sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki in ustanovami, ki se s to problematiko primarno ukvarjajo.

Prilagojenost programa potrebam in značilnostim odraslih udeležencev

Splošna ugotovitev je, da se namen, poslanstvo in vloga OŠO v današnjem času kažejo v dveh ciljnih udeležencev, nadaljevanje šolanja (bodisi v rednem, bodisi v IO) na eno strani ter pridobitev temeljnih zmožnosti za vključevanje na trg dela ali ohranitev zaposlitve na drugi. Prvi cilj je bolj povezan s potrebami mlajših oz. aktivnih odraslih do 44 let. Vključitev v program OŠO je pri tej skupini povezana tudi s pridobitvijo spričevala. Drugi cilj pa je bližji starejšim odraslim, tistim nad 44 let, pridobitev spričevala je pomembna za ohranitev zaposlitve in osebno potrditev.

Raznovrstnost izbranih motivov za izobraževanje kaže, da je motivacija za izobraževanje kompleksna, da je težko ločiti le med zunanjimi in notranjimi vidiki ter da gre za povezanost različnih komponent (poglavje 5.2). V primeru, ko je primarni namen udeležbe povezan s pridobitvijo ali ohranjenjem delovnega mesta, je ob tem tudi nek notranji nagib, npr. več izvedeti o stvareh, ki so zanimive, veselje do pridobivanja novega znanja itn. **Zato je pri snovanju in izvedbi programa smiselno, da se izpostavijo različni vidiki in vsebine učenja, ki so povezane tudi s potrebami osebnega razvoja, aktivnejšega sodelovanja v skupnosti itn.**

Razprava je posebej izpostavila tudi potrebe različnih ciljnih skupin odraslih, ki se vključujejo v OŠO in sicer mladih med 16 in 21 letom, ki so nemotivirani za kakršnokoli izobraževanje in imajo vzgojne težave, čustvene in psihične težave, povezane tudi z odvisnostjo; specifične potrebe priseljencev in Romov, ki imajo težave pri sporazumevanju, saj slovenščina ni njihov materni jezik.

Posebne ciljne skupine v programu OŠO

Odrasli z nizkimi izobraževalnimi dosežki

Problem učnih težav in šolske neuspešnosti ima daljnosežne posledice tako za posameznikovo funkcioniranje in kvaliteto življenja kot tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti. Učna neuspešnost za posameznika lahko usodnejša od nekaterih drugih motenj (Kavkler in Babuder, po Tomori, tu). Šolski neuspeh je namreč dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj, poveča pa tudi sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive. Zelo jasno pa je navedeno v številnih domačih in tujih dokumentih,

da je to rizična populacija, ki ji je potrebno nameniti posebno pozornost, pomoč in podporo, saj le na ta način lahko zmanjšamo začaran krog revščine, ki se drugače prenaša iz roda v rod.

V posebnem prispevku (poglavje 7.1) smo se ukvarjali z nizkimi izobraževalni dosežki, ki so opredeljeni s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami in se razprostirajo na kontinuumu. V prispevku je poudarek na ekstremnem delu populacije z izrazitimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. 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. Pri vsaki skupini so nanizane tudi bolj specifične strategije pomoči in podpore, ki so pomembne za različne vidike življenja in dela posameznika. Specifične učne težave na področju branja in pisanja se pogosto povezujejo s težavami jezikovnega izražanja in razumevanja in imajo pomemben vpliv na posameznikovo učno uspešnost.

Analiza je pokazala, da se je tri četrtine vprašanih udeležencev OŠ za odrasle v OŠ soočalo z izrazitimi specifičnimi primanjkljaji na področju branja in pisanja, pri slabi tretjini odraslih slušateljev OŠO 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 četrtini udeležencev ugotavljajo statistično pomembno povezanost s težavami koncentracije in pomnjenja. V anketi, ki so jo izpolnjevali odrasli udeleženci programa OŠO v pomladanskem semestru šol.l. 2010/2011, so bile ugotovljene težave pri rednem šolanju v naslednjih deležih: problem razumevanja šolske snovi – 23,3 %; težave z računanjem – 16,4 %; težave pri branju in pisanju – 15 %; težave s koncentracijo in pomnjenjem – 10,3 %; težave pri govorjenju – 8,3 %; težave z ročnimi spretnostmi – 1,4 %. Odrasli navajajo težave pri sedanjem šolanju v OŠO v naslednjih deležih: težave z računanjem – 15,5 %; težave pri branju in pisanju – 13,3 %; težave z osredotočenjem – 11,8 %.

V posebnem delu so zbrane še splošne strategije, ki naj bi jih upošteval učitelj, ki poučuje odrasle osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki. Seveda pa za učinkovito in dovolj prilagojeno poučevanje potrebuje znanje in veščine, ki naj bi jih pridobil v različnih oblikah izobraževanja, tudi profesionalnega izobraževanja.

Ugotovili smo, da program OŠO le delno upošteva značilnosti in potrebe udeležencev s posebnimi potrebami. Kljub temu, da se določene dejavnosti lahko izvajajo z izbiro drugačnih metod, oblik, organizacijo, pa na splošno ni velikega odmika od OŠ za otroke. V programu predlagane rešitve, ki ustrezajo potrebam, izkušnjam ipd. odraslih se zaustavijo pri normativnem delu, saj se izobraževalne organizacije srečujejo s premalo usposobljenimi učitelji, manj ustreznimi materialnimi pogoji ter neuporabnimi normativi.

Ustreznost programske zasnove OŠO

Ugotavljamo, da sestava sprejetega Programa OŠO ni povsem skladna z Izhodišči za kurikularno prenovo IO in tudi ne s sodobnimi ugotovitvami kurikularne teorije (poglavje 6).

Nekatere pomembne sestavine programa, kot so utemeljitev in ciljna skupina, organizacija izobraževanja so izpuščene, ali pa jim ni namenjeno dovolj prostora. Brez tega, 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 in različnih življenjskih kontekstov in izkušenj odraslih udeležencev. 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 IO in skladno s sodobnimi procesno-razvojnimi opredeljenimi kurikulumi.

Razloge za to vidimo predvsem v tem, da je program skladno s 93. členom Zakona o Osnovni šoli priredba programa osnovne šole, ki pa je izrazito šolsko naravnana. **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, ki se izraža 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. Vsakdanji diskurz šole je usmerjen na razvijanje kognitivnih zmožnosti učencev, manj pa na njihov čustveni, motivacijski in etični razvoj. Narava šolskega učenja je ne glede na raven šolanja prevladujoče teoretska in v kurikularnem pogledu še zmeraj v precejšnji meri učno-snovna.

Vse zgoraj napisano pa ima le malo skupnega z udeleženci, ki se vključujejo v program OŠO zaradi različnih motivov. **Osnovnošolsko izobraževanje odraslih je po svoji naravi izrazito kompenzacijsko, kar pomeni, da gre pri odraslih za drugo priložnost, da končajo program. To pomeni, 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.** Če naj se to zgodi, je potrebno 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 na zadovoljevanje potreb, ki jih izraža okolje, ne nazadnje pa tudi na ekonomičnost (rentabilnost) izobraževanja, saj pomeni, da je bil denar dobro porabljen.

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. 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. Nikjer tudi ne razloži, kakšne so posebnosti navedenih skupin odraslih in, kako bo to vplivalo na izvajanje programa. Pri nobeni drugi sestavini kurikula posebnosti obeh opredeljenih skupin posebej ne izpostavi, niti ne opozori na morebitno diferenciacijo. 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 smo jih spraševali v evalvaciji, je predlagana razredno predmetna organizacija programa, ki je hkrati tudi osnova za financiranje programa, in naj bi jo izvajalci izpeljali v 18 tednih. Razprave v vseh treh fokusnih skupinah, pa tudi nekateri odgovori učiteljev na anketni vprašalnik in v intervjujih, enoznačno ugotavljajo, da je opredeljeni čas prekratek, pa tudi sama zasnova, ki temelji na razredno predmetni ureditvi ni primerna za tako heterogene skupine odraslih. Prav drugačna organizacija, kot jo predvideva sedanjí kurikulum in je podlaga za opredelitev obstoječih normativov, je pomemben vidik, ki bi ga bilo potrebno v OŠO spremeniti, saj so se pomembno spremenile tudi razmere na tem področju. Spreminja 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 odraslimi in starejšimi, priseljenci in etničnimi skupinami in podobno.

Izpostaviti velja problematiko oddelkov opismenjevanja, v katere se vpisujejo predvsem nepismeni Romi oziroma v nekaterih primerih priseljenci in celo azilanti. Učna načrta za matematiko in slovenščino predvidevata alfabetsko opismenjevanje le v izjemnih primerih. Pri čemer je predvideno, da naj bi nepismeni odrasli osvojili učne cilje do vključno 4. razreda že v 18 tednih, kar pa je povsem nerealno postavljen cilj in ga v praksi odrasli praviloma ne dosegajo. Naj povemo z besedami učiteljice v oddelkih opismenjevanja: *'Okorno roko odraslega vzpodbujati pri pisanju je tako kot nekoga, ki leta in leta ni hodil in mu je treba pri hoji pomagati na vse možne načine, od utrjevanja mišic, zaupanja, moči ... tako je pri naših slušateljih. Neizmerno se veselijo, ko usvojijo vsaj eno od abeced, ko zmorejo prebrati celo besedo, celo poved ...'* Tudi v oddelkih 6. in 7. razreda OŠO prevladuje romska populacija, in sicer udeleženci, ki iz oddelkov opismenjevanja napredujejo z zares minimalnim znanjem, pogosto se jim pridružijo še Romi osipniki. Zaradi slabega predznanja, se v teh dveh razredih, kjer je predmetov več (10 predmetov v 6. in 10 predmetov v 7. razredu) in so vsebine zahtevnejše, za veliko Romov izobraževanje tudi konča, saj niso sposobni učnega preskoka na zahtevnejšo raven. Kljub temu pa so na eni od fokusnih skupin poudarili, da se mnogi od teh vrnejo v izobraževanje po določenem času, ko pri njih dozori potreba po novem učenju. V tem smislu vidijo program OŠO, kot program, ki spodbuja k vseživljenjskemu učenju.

Izpostavljen je tudi problem vključevanja priseljence v program OŠO in sicer v primerih, ko vključeni udeleženci slovenščine ne razumejo in govorijo. V programu OŠO so imeli priseljenci največ težav s predmetom slovenski jezik, hkrati pa so zaradi slabega razumevanja težko spremljali pouk pri drugih predmetih. V praksi izvajalci in učitelji sami iščejo rešitve problema, ko do njega pride, saj za odrasle drugih sistemskih rešitev ni na voljo. Splošno mnenje izvajalcev je, da cilj programa OŠO ni poučevanje slovenskega jezika kot tujega jezika. Za učenje slovenskega jezika so priseljencem na voljo posebni izobraževalni programi.

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

Strokovno osebje v programu OŠO

Program osnovne šole za odrasle določa, da morajo imeti strokovni delavci, ki sodelujejo pri izpeljavi programa OŠO izobrazbo, ki je ustrezna zahtevam 3. in 5. člena Odredbe o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni OŠ⁵. Strokovni delavci v OŠO morajo imeti tudi temeljno znanje o izobraževanju odraslih pridobljeno v različnih programih strokovnega spopolnjevanja. V naši študiji 64 odstotkov učiteljev svojo usposobljenost za delo ocenjuje z ocenama zelo dobro ali odlično (poglavje 8). Podatki evalvacije programa kažejo, da se **jih za delo v OŠO posebej usposablja le 37 odstotkov, ter da je za njihovo redno spopolnjevanje relativno slabo poskrbljeno. Nekaj več kot polovica učiteljev izraža potrebo po spopolnjevanju za delo v OŠO, čeprav pa se jih manj kot polovica tudi spopolnjuje v organiziranih oblikah izobraževanja, ali v okviru organizacije, ki izvaja OŠO.** Vzroki za to so pomanjkanje časa, ali pa odsotnost ustrezne ponudbe oziroma neskladnost izobraževalne ponudbe z njihovimi potrebami. Večina navaja, da se izobražuje samostojno. **Prevladujoči način spopolnjevanja za delo v OŠO je pri 77 odstotkih samoizobraževanje.** Nihče pravzaprav ne skrbi za posebne izobraževalne potrebe učiteljev v OŠO. Ker gre večinoma za mlajše učitelje, je vprašljiv tudi transfer znanja, ki izhaja iz njihovih izkušenj. **Več kot 40 odstotkov vseh učiteljev ima namreč manj kot pet let delovnih izkušenj pri poučevanju odraslih, drugi pa imajo od pet do 40 let izkušenj dela z odraslimi.**

Ugotavljamo, da je večina učiteljev v OŠO ženskega spola. Ugotavljamo, da je večina - **87 odstotkov učiteljev v OŠO zaposlena honorarno, od tega brezposelni predstavljajo 12 odstotkov, 10 odstotkov upokojeni učitelji OŠ, največ, 43 odstotkov sicer redno poučuje v OŠ.** Čeprav večina od teh pri usklajevanju dela na OŠ in OŠO ne zaznava težav, nam tiste, ki jih navajajo učitelji, ki se z njimi srečujejo govorijo o tem, da je delo v OŠO podrejeno rednim delovnim dejavnostim in obveznostim v OŠ. Večinoma navajajo težave pri časovnem usklajevanju. **Učitelji praviloma v okviru predmetnih skupin ne izpostavljajo problematiko, povezano z izvajanjem predmeta v programu OŠO.**

Pri učiteljih, ki so redno zaposleni v OŠ opozarjamo še na problem učne obveznosti, ki po 120. členu ZOFVI določa zgornjo mejo tedenske učne obveznosti za učitelje v OŠ to je največ 22 ur, ki jo lahko ravnatelj v skladu s 124. členom ZOFVI poveča za največ 5 ur. Preostanek 40 urnega tedenskega delovnika učitelj nameni pripravi na poučevanje, interesnim in drugim dejavnostim, ki jih izvaja šola. Če učitelj poučuje še v OŠO za odrasle, se njegova neposredna učna obveznost lahko znatno poveča nad zgornjo mejo, ki jo opredeljuje zakon. Ta obseg dela povečajo tudi priprave na delo v OŠO, za katere porabijo po njihovih navedbah v naši študiji med 30 in 70 odstotki časa neposrednega andragoškega dela z udeleženci. Učitelji so manj ali nezadovoljni s plačilom priprav za delo v OŠO. Vse to lahko spodbuja izgorevanje učiteljev in posledično vpliva na kakovost učiteljevega dela v OŠO. Če k temu dodamo še podatek, da učitelji delo v OŠO podrejajo delu v OŠ, lahko razumemo, da to slabo vpliva tudi na njihovo identifikacijo z vlogo učitelja v OŠO.

Da je identifikacija z delom učitelja v OŠO relativno šibka, opozarja kar nekaj indicev: učitelji se slabo povezujejo z drugimi učitelji v OŠO, prav tako jih relativno malo - okrog 20 odstotkov pozna program OŠO v celoti. To je lahko vzrok ali pa posledica šibke vpetosti učiteljev v

⁵ Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni OŠ, Ur. List RS št. 57-2721/1999.

izvajalsko organizacijo, ki se posredno kaže tudi v slabem poznavanju celostne andragoške dejavnosti na ravni izvajalske organizacije pa tudi širšega področja IO in posledično slabšega povezoovanja in vključevanja udeležencev v te dejavnosti (npr ISIO, središča za samostojno učenje in podobno).

Tudi samo izpeljevanje programa poteka zelo tradicionalno – najsi bo v pogledu metod poučevanja, ali načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Čeprav večina učiteljev trdi, da učenje prilagaja tudi posameznikom (načrtovanje ciljev, nalog, učno gradivo ipd.) pa smo bili v povezavi s tem nekoliko presenečeni, da je le okrog 20 odstotkov učiteljev odgovorilo, da v okviru letne priprave opravi tudi analizo učne skupine in opredeli evalvacijo izobraževalnega procesa. Več kot 20 odstotkov pa letno pripravo pripravi tako, da prilagodi tisto, ki so jo že pripravili za redno delo v OŠ. **Manj kot 10 odstotkov učiteljev na začetku preverja znanje udeležencev, kar napeljuje na misel, da je individualna obravnava posameznika v OŠO manj načrtna in premišljena, pač pa bolj priložnostna in naključna.**

Kakorkoli že, iz odgovorov učiteljev moremo razbrati, da je pomoč udeležencem največkrat ponujena v obliki dodatne razlage težjih delov učne snovi, z večjim deležem ponavljanja in utrjevanja ter tako, da izvedejo dodatne ure pouka pri posameznem predmetu, kar znova kaže na to, da je **prilagajanje učenja posamezniku bolj priložnostno oz. se odvija nenačrtovano v procesu pouka ali ob preverjanju in ocenjevanju, ko učitelj opazi, da ima udeleženec težave pri učenju, manj pa načrtno, poglobljeno in v sodelovanju z drugimi učitelji strokovnjaki v programu OŠO, kot smo že zapisali.**

Ta slika o izpeljevanju programa OŠO se do neke mere zrcali tudi v odgovorih udeležencev. Iz teh lahko razberemo, da med najustreznejše načine učenja v šoli uvrščajo iste metode, kot jih prevladujoče uporabljajo učitelji pri poučevanju. Največ udeležencev je izbralo pasivne metode učenja kot sta predavanje in razlaga, v manjšem deležu tudi aktivne - pogovor in razprava ter pisno oz. praktično reševanje nalog. Razmisliti bi morali, kako povečati in spodbuditi vključenost in identifikacijo učiteljev z vlogo, ki jo opravljajo v OŠO in ustvarili boljše pogoje za uvajanje sodobnejših načinov učenja v OŠO.

Materialni in drugi pogoji za izvajanje programa OŠO

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

V OŠO uporabljajo udeleženci 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 prirejani za odrasle, saj menijo, da so osnovnošolski učbeniki za mladino (ki so prilagojeni določeni starostni stopnji otrok) neprimerni za odrasle.** Problem je, ker se razvita učna gradiva pripravljajo v okviru posameznih izvajalskih organizacij in niso dostopna drugim izvajalcem. **Izvajalske organizacije opozarjajo, da ni urejeno financiranje učbeniškega sklada za OŠO oz. financiranje učnih pripomočkov.**

Učno pomoč brezposelnim osebam (preko javnih del), vključenim v srednješolsko izobraževanje so z dovoljenjem Zavoda RS za zaposlovanje (preko ukrepov APZ) omogočili tudi udeležencem OŠO.

Brezposelne osebe napotene s strani ZRSZ predstavljajo za organizacijo lahko dodatno delo (poročila o prisotnosti, uspešnost, spremljanje), niso pa organizacije opravičene do povračila teh stroškov.

Podporne dejavnosti ISIO in CVŽU so na voljo tudi udeležencem OŠO. Problem 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 dejavnost in pristojnosti LU.

Nekateri udeleženci so vpisani v OŠO predvsem zaradi statusa in s tem povezanimi ugodnosti. 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 predvidenih standardov znanja. Počasnejši napredek pri teh skupinah pa se ne upošteva, zaradi materialne stiske, se pogosto udeležba pri teh skupinah prekine oziroma konča.

Eden od pogojev za kakovost in učinkovitost OŠO je urejeno financiranje, vendar ne edini. Pomembno je še strokovno izpopolnjevanje učiteljev in njihovo medsebojno povezovanje, razumevanje ciljnih skupin vključenih v OŠO in njihovih potreb. Na področju financiranja OŠO se kaže vrsta problemov:

- **Zakonske določbe v zvezi s financiranjem OŠO niso nedvoumno jasne oziroma so premalo podrobne opredeljene za financiranje.** Izvedbo programa OŠO načeloma financira MIZKŠ v celoti. Standardi in normativi, ki so podlaga za financiranje programskih stroškov OŠO, 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 –t.j. 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 namenjeno za OŠO. Višina sredstev ni določena po oddelku ali na posameznika.
- **Za izvedbo programa OŠO ni sistemiziranih delovnih mest, večina učiteljev pa dela v OŠO honorarno, kar lahko slabo vpliva na njihovo identifikacijo s programom OŠO, kakovost njihovega dela in karierni razvoj.**

2. Priporočila za prenovu in izvajanje programa OŠO

Program osnovne šole za odrasle je za zdaj edini program in edina pot, ki odraslim omogoča pridobitev formalne stopnje izobrazbe na ravni končane osnovne šole (če izvzamemo možnosti vpisa v nekatere programe nižjega poklicnega izobraževanja tudi s končano šolsko obveznostjo). Druge poti za pridobitev osnovnošolske izobrazbe niso razvite. Izobrazba na ravni končane osnovne šole zagotavlja temeljni izobrazbeni standard in temeljno pismenost. Različne študije pa seveda kažejo, da osnovnošolska izobrazba ni zadosten temelj za vseživljenjsko učenje in socialno vključenost. Je le temelj, na katerem je treba graditi na naslednji, srednješolski stopnji.

Pomena ustrezne temeljne izobraženosti in pismenosti se zavedajo v mnogih državah in poudarjajo, da omogoča na eni strani učinkovit ekonomski razvoj družbe, na drugi strani pa ima pomembno socialno integracijsko funkcijo, saj olajšuje socialno vključenost posameznikov v družbo. Pismene družbe naj bi omogočile posameznikom in skupinam, da bi dosegli, razvili, ohranjali in uporabljali ustrezne veščine pismenosti skozi kakovostno osnovno izobraževanje, skozi programe in v okoljih, v katerih je pismenost cenjena. Leta 2002 so Združeni narodi proglasili obdobje od 2003-2012 za Desetletje pismenosti Združenih narodov. V svoji resoluciji postavljajo pismenost v središče vseživljenjskega učenja, saj trdijo, da je pismenost za vsakega otroka, mladostnika in odraslega ključna za doseganje bistvenih življenjskih veščin, ki jim omogočajo soočanje z izzivi v življenju ter da pismenost predstavlja bistven korak v osnovnem izobraževanju, ki je **nepogrešljivo sredstvo za učinkovito vključevanje posameznika v družbo in ekonomijo 21. stoletja**. Resolucija vključuje tudi socialno razsežnost pismenosti, s tem ko prepoznava, da so ustvarjena pismena okolja in družbe ključnega pomena za doseganje ciljev za izkoreninjenje revščine (Kavkler in Babuder, 2012, tu).

Evropska unija je strategijo razvoja Evropa 2020 in Agendo nove spretnosti za nova delovna mesta tesno povezala s Priporočilom o ključnih kompetencah iz leta 2006. Evropsko priporočilo navaja, da so ključne kompetence tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev v družbi znanja. Koncept se nanaša na prerekvizite, ki jih potrebuje posameznik ali skupina za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami (Drofenik, 2011). **Postavlja se vprašanje o tem, kako zagotoviti odraslim brez končane osnovne šole (in tudi tistim z zgolj končano osnovno šolo) dostop in kakovostno izobraževanje, za pridobitev ključnih kompetenc in temeljnih znanj za potrebe današnjega časa**, ki ga med drugim zaznamujejo znanstveni in tehnološki napredek, globalizacija gospodarstva, informatizacija, spremembe v organizaciji delovnega in zasebnega življenja ter javne sfere.

Glede na povedano, bo potrebno za področje osnovnošolskega izobraževanja odraslih postaviti nove smernice in ga konceptualno na novo opredeliti kot področje **temeljnega izobraževanja odraslih z enakovrednim standardom znanj in enako ravnijo zahtevnosti kot jo predvideva stopnja osnovnošolskega izobraževanja**. Rezultati evalvacije programa OŠO kažejo, da z enim programom ne moremo rešiti vseh problemov šolske neuspešnosti pri tako raznoliki ciljni populaciji, kot so odrasli brez osnovnošolske izobrazbe. **V okviru področja temeljnega izobraževanja odraslih bo potrebno upoštevati in razviti različne načine in poti za doseganje enakovrednih standardov znanja**.

V tem okviru bo potrebno veljavni program OŠO prenoviti in posodobiti tako, da bo odraslim omogočil pridobitev ustreznega splošno izobraževalnega temelja, ki bo vključeval tudi razvoj temeljnih zmožnosti oziroma ključnih kompetenc. Glede vloge in poslanstva OŠO je smiselno razmišljati o mladih, ki jim je treba zagotoviti pogoje (v procesu učenja) za doseganje enakovrednih standardov znanj za nadaljevanje šolanja. Razmisliti je treba tudi o vlogi in namenu programa za starejše odrasle (npr. temeljne zmožnosti za osebni razvoj, socialno vključenost, aktivno državljanstvo, zaposljivost).

Priporočila, ki sledijo bi lahko razdelili na tista, ki so uresničljiva v okviru obstoječega programa OŠO in bi pripomogla k višji kakovosti izvajanja in večji učinkovitosti programa. Ter na tista, ki niso uresničljiva v okviru obstoječega programa in terjajo določene sistemske in normativne rešitve ter tudi temeljito prenavo obstoječega programa OŠO.

Priporočila za sistemsko umeščanje in izvajanje programa OŠO v nacionalnih razvojnih dokumentih

V tem segmentu smo zbrali predloge iz aktualnih nacionalnih razvojnih dokumentov v zvezi z izvajanjem programa OŠO, in sicer iz Bele knjige in predloge Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih. Rezultati evalvacije programa OŠO in izkušnje iz dosedanje prakse izvajanja programa OŠO v celoti podpirajo te predloge.

- **Za odrasle in starejše odrasle, ki so dalj časa izven izobraževanja, se razvijejo izobraževalne oblike, način in poti za postopno pridobivanje standarda osnovne šole.** (Bela knjiga o IO, 2011).
- **Pri načrtovanju izobraževalnih programov in njihove izvedbe se učne vsebine, ki vodijo k standardu osnovne šole, v čim večji meri integrirajo v programe poklicnega usposabljanja in usposabljanja za trg dela ali programe za razvoj spretnosti, potrebnih za vsakdanje življenje.** (Bela knjiga o IO, 2011).
- **Standarde osnovne šole za odrasle se opredeli na način in postopnost pridobivanja, ki bo upošteval značilnosti in zmožnosti potencialnih udeležencev.** (Bela knjiga o IO, 2011).
- **Za odrasle, ki nimajo končane osnovne šole, se opredeli dva cilja, ki se med seboj razlikujeta glede na starost udeležencev. V prvo starostno skupino so uvrščeni odrasli, stari med 15 in 44 let, v drugo pa odrasli med 45 in 64 leti starosti.** Za prvo skupino se prednostno zagotovi vključitev v prenovljeni program osnovne šole za odrasle, za drugo pa se zagotovijo možnosti za doseganje enakovrednega standarda znanj. Pri tem se zagotovi tudi odprtost in prehodnost v izobraževalnem sistemu. Obema skupinama se za doseganje standarda znanja na ravni osnovne šole omogočijo različne poti (samoizobraževanje, izpitni sistem, e-izobraževanje, ugotavljanje in potrjevanje znanja, pridobivanje in priznavanje znanja po delih v različnih javnoveljavnih programih (npr. prek UŽU, SIMO ipd) (ReNPIO 2012-2013, predlog).

V zvezi z uresničevanjem zgornjih predlogov v zvezi z nadaljnjim razvojem programa OŠO, bo treba zagotoviti določene pogoje, in sicer:

- pridobitev osnovnošolske izobrazbe je mogoča samo prek programa OŠO. Ob uvajanju različnih programov za pridobivanje enakovrednega standardov znanj bo potrebno

sedanjo zakonodajo ustrezno spremeniti in odpreti možnosti za pridobivanje in potrjevanje pridobivanja enakovrednih standardov znanja po različnih poteh.

- odpira se tudi vprašanje zagotavljanja enakovrednih standardov znanj, pri čemer se **omogoči odraslim obe poti: tako zunanje preverjanje enakovrednosti standardov znanj prek pooblaščenih ustanov kot tudi pridobitev javne listine prek (prenovljenega) akreditiranega programa OŠO.**
- **za izvajalce programa OŠO je treba zagotoviti avtonomijo v načinih doseganja enakovrednih standardov znanja pri odraslih:** pri čemer mislimo na izvedbeno načrtovanje, različne metode dela, različne programe in poti za doseganje enakovrednih standardov znanja (prek postopkov vrednotenja in priznavanja), diagnosticiranje učnih in drugih težav, individualizacija.
- **za izvajalce programe je potrebno vpeljati standarde kakovosti,** npr. prek akreditacije ali ustrezne verifikacije.
- **program OŠO je potrebno normativno in izvedbeno umestiti v področje IO,** pri čemer velja, da o njem odločajo pristojna telesa, v katerih so prevladujoče zastopani predstavniki oz. strokovnjaki s področja IO.

Priporočila za posodabljanje programa OŠO

Kurikularni načrt bi morali zasnovati skozi učno-ciljne, predvsem pa procesno-razvojne strategije. Glede na ugotovljene slabosti obstoječega programa OŠO in upoštevajoč sodobno kurikularno teorijo na področju izobraževanja odraslih, Izhodišča za kurikularno prenovu izobraževanja odraslih ter predloge fokusnih skupin, ki so diskutirale o teh vprašanih v sklopu evalvacije programa, bi bilo program potrebno prenoviti, kakor navajamo v nadaljevanju.

Program OŠO bi moral biti modularno zastavljen, ne predmetno, tako kot je sedaj. Razen tega bi v metodološkem pogledu morali vpeljati individualizirane pristope, ki se uresničujejo kot osebni izobraževalni načrti (OIN) udeležencev. **Pri načrtovanju je potrebno izhajati iz ciljev in standardov programa, vendar je pri njegovem načrtovanju v večji meri uporabiti tudi procesno-razvojne strategije, ki omogočajo, da se pri načrtovanju in izpeljevanju programa v večji meri upošteva potrebe udeležencev (razlika med že pridobljenim znanjem in opredeljenim standardom znanja v programu OŠO) in posebnih skupin odraslih, ki se udeležujejo programa.**

Drugače kot so sedaj, bi morali opredeliti standarde znanja, ki so enakovredni s standardi v programu OŠ in obravnavani na dveh nivojih, pri čemer pa je potrebno na prvi nivo razvrstiti standarde, ki povzemajo standarde pismenosti na nivoju, ki omogoča samostojno življenje in vključenost v družbene dejavnosti, na drugem nivoju pa so opredeljeni standardi, ki omogočajo vključevanje v nadaljnje izobraževanje in so primerljivi s standardi OŠ.

V povezavi s prejšnjo točko je pri odraslih potrebno **vpeljati drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki bodo razen potrjevanja že pridobljenega znanja, udeležencem omogočala, da izkažejo znanje, ki so si ga pridobili v programu.** Prav tako bi bilo potrebno vpeljati postopke za priznavanje že pridobljenega znanja, ki izhaja iz življenjskih izkušenj ali in neformalno pridobljenega znanja. Vpeljati bi bilo potrebno tudi dodatna – javna potrdila, s katerimi udeleženci, ki sicer niso dosegli standardov znanja OŠO, vendarle lahko izkažejo znanje in usposobljenost, ki so si jo v programu pridobili. To je še posebej pomembno pri aktivnih in

starejših odraslih, ki morda šolanja ne bodo nadaljevali. Vzporedno z vpeljevanjem sodobnejših didaktičnih in učnih metod, je potrebno opredeliti tudi sodobnejše oblike in postopke ocenjevanja znanja: priprava projektov, ali delov projekta, priprava seminarskih nalog, ki lahko poteka individualno ali pa tudi skupinsko (ocenjevanje), ocenjevanje drugih izdelkov, ki jih pripravijo udeleženci. Pri ocenjevanju, ki lahko poteka skozi daljši čas, tudi z metodo opazovanja in konzultacije je potrebno opredeliti katalog znanja, ki bo slonel na ustrezno opredeljenih kompetencah, ki naj bi jih udeleženci razvili skozi program.

Opredeliti je potrebno dokumentacijo programa OŠO, ki bo izhajala iz opredelitve OIN, ki ga mora izvajalec pripraviti skupaj z vsakim udeležencem. Pripraviti je potrebno strukturo OIN za OŠO.

Potrebno bi bilo **definirati tudi vsebino izvedbenega načrta in letno pripravo učitelja ter usposobiti izvajalce, za pripravo**. Podobno kot so opredeljena Navodila za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja.⁶

Prenova OŠO je povezana s spodbujanjem motivacije pri udeležencih OŠO za izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ponudbo programa OŠO je potrebno na ravni izvajalske organizacije ali lokalne skupnosti /regije dopolniti s podpornimi dejavnostmi, ki bodo odraslemu pomagale pri učenju in pri načrtovanju kariere ali pri reševanju drugih težav s katerimi se srečujejo, predvsem mlajši odrasli.

V zvezi s tem je potrebno opredeliti podporno mrežo, ki jo sestavljajo različni programi in dejavnosti svetovanja in vodenja oz. učne pomoči, socialne in finančne pomoči, ki bo udeležence podpirala pri doseganju zastavljenih ciljev. Pri oblikovanju mreže gre izhajati iz dejavnosti in programov, ki so se v Sloveniji na tem področju že razvile – npr. ISIO, CVŽU, središča za samostojno učenje, PUM, programi UŽU, povezovati pa se je potrebno tudi z drugimi sektorji – npr. psihoterapija, zdravstvo, socialno varstvo in drugi.

Program OŠO je potrebno umestiti v sistem izobraževanja odraslih ter ga premisliti tudi z vidika povezav in prehodnosti med programi in priznavanje enakovrednega standarda znanja ali že pridobljenega znanja. V zvezi s tem pa bi bilo potrebno identificirati različne programe in možnosti, kjer bi si odrasli lahko – npr. tudi v okviru poklicnega izobraževanja pridobili standard znanja OŠO. V tem kontekstu bi bilo na podlagi učne pogodbe potrebno opredeliti OIN udeleženca, ki ga v okviru npr. poklicnega izobraževanja izpelje OŠO. Tovrstna partnerstva programa OŠO z drugimi programi povečujejo motivacijo najmanj izobraženih odraslih za izobraževanje, racionalizirajo čas, pa tudi sredstva, ki so potrebna za poklicno usposobljenost posameznikov. Razen tega pa umeščajo OŠO s čemer se obogati učno okolje in zagotovi sinergija med deležniki v IO.

OŠO bi morala biti normativno umeščena v sistem izobraževanja odraslih. Na zadnji stopnji ga mora potrditi Strokovni svet za IO. Sedaj je OŠO umeščena v Zakon o OŠ, pri čemer je andragoška doktrina podrejeni pedagoški. To ima slabe posledice pri snovanju kurikula in se kaže v 'pošolanosti' predmetnikov, organizacije učnega procesa, ocenjevanja (predvsem NPZ), saj so povezane s šolskim delom in svetom otrok in mladine, hkrati s tem pa zelo oddaljene od življenjskega in delovnega konteksta odraslih.

⁶ Navodila za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur.l. RS 8/2008 z dne 25.1.2008).

Priporočila za usposabljanje učiteljev in drugih kadrov v OŠO

Pri pristojnih ustanovah je potrebno določiti nacionalnega koordinatorja za področje osnovnošolskega izobraževanja odraslih, ki bo skrbel za obveščenost, razvoj in strokovno spopolnjevanje andragoških delavcev na tem področju.

Ob prenovi programa OŠO je potrebno opredeliti tudi začetni program andragoškega spopolnjevanja andragoških delavcev v OŠO (učitelji, organizatorji pri ljudskih univerzah), ki bo izhajal iz notranjih kvalitiet andragoških delavcev in bo usmerjen na pridobivanje ustreznih kompetenc za delo v OŠO.

Skladno z izkušnjami andragoške prakse je potrebo na novo opredeliti tudi poglavje o Znanju, ki ga morajo imeti izvajalci programa OŠO. Odredba o smeri strokovne izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli je lahko osnova, ki pa jo je potrebno dopolniti z vidika andragogike, tako v smislu definiranja posebnih strokovnih kompetenc, kot v smislu dopolnjevanja seznama izobrazbenih smeri andragoških delavcev, ki lahko sodelujejo pri učnem procesu. Pri izvajanju tega je potrebno opredeliti tudi različne vloge, med katerimi je vloga razrednika (ali svetovalca v programu) najpomembnejša.

Učiteljem je potrebno organizirati različne oblike profesionalnega usposabljanja s poudarkom na upoštevanju treh ključnih komponent, ki omogočajo oblikovanje in uporabo različnega znanja in veščin pri odraslih, kot so kontekst, vsebina in čustvene komponente. Komponente se med seboj prepletajo in imajo pomembno vlogo tako v procesu diagnostičnega ocenjevanja težav kot pri poučevanju, z njihovim upoštevanjem pa dosežemo napredke v poučevanju odraslih.

Večjo pozornost pri usposabljanju nameniti posebnim potrebam, predvsem je treba vplivati na spremembo metod in pristopov učenja pri odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki (večja individualizacija, diferenciacija, ustreznna izbira tem, razumevanje in upoštevanje perspektive in vrednot ter socio-kulture udeležencev). Izhajati je treba iz vseživljenjskosti posebnih potreb, ki zahteva drugačen pristop k poučevanju. Vsebine usposabljanja bi kazalo povezati z metodami prepoznavanja učnih težav in učinkovitimi metodami dela, oblikami pomoči in podobnim. Temu pritrjujejo tudi odgovori učiteljev v anketnem vprašalniku, na vprašanje, na katerih področjih bi se želeli usposabljeti za svoje delo v programu OŠO.

Posebno pozornost se nameni organizatorjem v OŠO, pri čemer se jih enakopravno informira o navodilih in spremembah v zvezi z izvajanjem programa, v zvezi s financiranjem programa ter standardi in normativi. Omogoči se jih stalen strokovni razvoj kot pedagoške vodje programa, ter se jih usposablja za delo s asocialnimi udeleženci, odvisniki, psihičnimi bolniki, odrasli s posebnimi potrebami.

Prav tako je potrebno opredeliti strategijo in metode za pridobivanje in izbiro učiteljev za delo v OŠO, koordiniran način njihovega strokovnega spopolnjevanja in kariernega razvoja znotraj obstoječega – dela predmetnih in študijskih skupin ter že razvitega andragoškega spopolnjevanja, razmisliti pa je potrebno, kako izobraževanje za andragoško delo pripeljati tudi v začetno izobraževanje učiteljev na kadrovske fakultetah.

K prenovi programa OŠO je razen sestavljavcev, ki so opredeljeni tudi v obstoječem programu potrebno povabiti tudi konzultente, ki zastopajo področja (okolje), s katerimi OŠO sodeluje - predstavniki partnerjev v potencialni mreži, ki lahko sodeluje z OŠO.

Priporočila za boljše prilagajanje programa potrebam in značilnostim odraslih udeležencev in večjo uspešnost odraslih udeležencev v programu OŠO

Problem izobraževalne neuspešnosti ni le problem posameznika, ampak je kompleksen družbeni problem, ki terja sistematično, sistemsko in poglobljeno iskanje učinkovite strategije reševanja. Posledice izobraževalne neuspešnosti so namreč socialno in ekonomsko pogojene. Problem izobraževalne neuspešnosti je premalo preučevan in tudi premalo upoštevan v smislu vseživljenjske perspektive. Rešitve moramo začeti iskati že v osnovni šoli z uresničevanjem hierarhičnega modela diagnostičnega ocenjevanja in pomoči.

Kontinuum posebnih potreb terja tudi kontinuum oblik pomoči in podpore v vseh življenjskih obdobjih. Ne le izobraževalnim, ampak tudi zaposlitvenim in socialnim posebnim potrebam moramo nameniti pozornost. Pri čemer mislimo na sistematično in učinkovito izvajanje prehodov iz sistema izobraževanja v delo (tranzicija).

Več pozornosti bo treba nameniti **večjemu sodelovanju udeležencev pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja.** V izobraževalnih organizacijah bi bilo smiselno razviti bolj kakovostne mehanizme za pridobivanje podatkov o udeležencih in njihovo spremljanje ter jih bolj pritegniti pri pripravi izobraževalnega procesa.

Za udeležence OŠO se zagotovi individualizacija izobraževanja, pripravljajo se individualni izobraževalni načrti. Pri tem se namenja posebna pozornost ne le izobraževalnim, ampak tudi zaposlitvenim in socialnim potrebam. Proces poučevanja se prilagaja rizičnim skupinam odraslih (splošne in specifične učne težave, drugojezično okoljem drugačno kulturno in socialno okolje) ter starosti udeležencev.

Popoln premik v pojmovanju bi bilo potrebno narediti z uvedbo novih metod izobraževanja, kot je projektno učenje, ustrezno vodeno samostojno učenje, uporaba IKT, priprava učnih gradiv v lahko berljivi/razumljivi različici ali e-gradivo, uporaba prejšnjega znanja, izkušenj, preferenc udeležencev kot motivacijskega sredstva ipd. Ponovno bi bilo potrebno premisliti vprašanje o enakovrednih standardih znanja, kateri so ali so res avtentični, smiselni in potrebni, glede na življenjske in učne okoliščine posameznika.

Priporočila za izbrane ciljne skupine v OŠO

Zaprte osebe

Udeleženci programa OŠO med zaprtimi osebami so odrasli z zelo raznolikimi potrebami, med njimi najdemo pripadnike etničnih skupin, priseljence, ljudi s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ljudi, ki ne znajo pisati, brati in računati, ipd. Za večjo uspešnost in učinkovitost

programa osnovnošolskega izobraževanja, bi bilo potrebno vsebino in izvajanje programa precej prilagoditi specifičnim pogojem in potrebam te populacije. Priporoča se priprava učnega gradiva v pisni obliki in na elektronskih medijih.

Pri izvajanju bi bilo treba omogočiti več samoizobraževanja in samostojnih priprav na določene izpite. Celotna predavanja se omogoči le pri splošnih predmetih (slovenščina, matematika, tuj jezik, fizika, kemija), v zaporednih predavanjih, ki si sledijo. S tem omogočimo manj pozabljanja in boljše pomnjenje. Ostale predmete bi lahko izvajali tudi preko projektnih nalog in seminarskih nalog, saj bi lahko uporabili predznanje in izkušnje, ki bi jih povezali z učno snovjo. Poleg tega bi likovno in glasbeno dejavnost lahko kombinirali s prostočasnimi dejavnostmi v zavodih (likovno, modelarsko, glasbeno ...). Vključitev se posamezniku omogoči med letom, manjkajočo snov pa posameznik nadoknadi s samostojno pripravo ali dodatnimi nalogami.

Posebna skupina so zaprti Romi, ki potrebujejo še več spodbude in motivacije. Primerni zanje bi bili prilagojeni programi, saj imajo dodatne težave z jezikom. Prav tako bi kazalo razrede 1-4 (to je sedANJI program opismenjevanja) združiti v enoten program, po katerem bi se posameznik lahko vključil v peti razred OŠ. S tem, da bi seveda morali upoštevati, da nekateri večšine branja, pisanja in računanja obvladajo, drugi pa dejansko ne.

Nacionalna preverjanja znanja bi se lahko opravljala tudi v vmesnem obdobju. Zaprte osebe, ki izpolnijo pogoje do konca koledarskega leta, čakajo na nacionalno preverjanje do junija in se šele jeseni lahko vključijo v nadaljevanje izobraževanja npr. v poklicni šoli.

Smiselno bi bilo razmišljati o denarnih stimulacijah (nagradah) obsojencem, ki se vključijo v izobraževanje. Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij predpisuje, da je delo v zaporu izenačeno z izobraževanjem, vendar to v zakonu in podzakonskih aktih ni dovolj konkretizirano. Potrebna je tudi zunanja motivacija, da se odrasla oseba, ki ji je odvzeta prostost, vključi v izobraževanje, ker še toliko bolj potrebuje tovrstno stimulacijo, saj je to mogoče edini način, da bo prišla do poklica, do novih spoznanj, do sprememb in do osebnostnega napredka.

Pristojnosti za izvajanja izobraževanja v zaporih bi bilo potrebno prenesti na Ministrstvo za izobraževanje, pri čemer bi bilo Ministrstvo za izobraževanje, kulturo znanost in šport zadolženo tudi za opremo učilnic, nabavo učnih gradiv, učnih pripomočkov in drugih sredstev za izvajanje izobraževanja. Ministrstvo za pravosodje namreč sedaj iz proračuna ne zagotavlja finančnih sredstev potrebnih za izobraževanje obsojencev. Prav tako bi bilo treba režime in pogoje bivanja zaprtih oseb prilagoditi za tiste zaprte osebe, ki so vključene v izobraževanje, predvsem v tem smislu, da se nameni več časa za izobraževanje, zdaj se le izobraževanje prilagaja obstoječemu redu in razpoložljivemu času.

Priseljenci

Za priseljence brez končane osnovne šole se omogočiti najprej vključitev v program učenja slovenskega jezika in po tem vpis v program OŠO. Tudi za priseljence, tako kot za ostale udeležence programa, je smotrno upoštevati življenjske okoliščine in v proces izobraževanja vključiti njihove izobraževalne potrebe, interese in možnosti. Pri preverjanju znanja se slovenski jezik upošteva kot tuji jezik.

Romi

Opismenjevanje se izpelje po individualnem učnem načrtu glede na zmožnosti in potrebe posameznika in ni omejeno s številom ur. Po izkušnjah v oddelkih opismenjevanja, v katerih so pretežno ROMI, bi morale biti v oddelkih opismenjevanja odraslih je največ 5 posameznikov.

Število ponavljanje se ne sme omejiti, saj praviloma udeleženci ne dosegajo standardov znanj za napredovanje v višji razred, razredna šolska oblika je zanje neprimerna. Napredovanje se spremlja s pomočjo individualnega učnega načrta in mape učnih dosežkov. Ocenjevanje na tej stopnji je izključno opisno.

Posameznikom se omogoči in ustrezno organizira individualna vključitev v program OŠO. Individualne vključitve se izpeljejo zaradi zmanjšane vpisa, pa tudi zaradi različnega predznanja in različnih sposobnosti.

Izpitna vprašanja se prilagodi izkušenskemu in spoznavnemu svetu odraslih, prav tako tudi izvedba preverjanja in ocenjevanja znanja.

Preuči se možnost, da Romi opravljajo preverjanje in ocenjevanje iz Slovenščine kot tujega jezika.

Omogoči se vpis v OŠO za odrasle ko je izpolnjena šolska obveznost, kar lahko pri Romih pomeni pred dopolnjenim 15. letom starosti.

Priporočila za zagotavljanje ustreznih materialnih pogojev za izvajanje programa OŠO

Učna pomoč ter podporne dejavnosti naj bodo zagotovljene vsem udeležencem, ki jih potrebujejo (za brezposelne udeležence preko 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, ki jih pripravljajo učitelji, 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. Uredi 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 preko 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, med in po končanem programu OŠO.

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 in socialne zadeve za brezposelne in za zaposlene). **Pristojna ministrstva 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 potrebno **vzpostaviti centralni register vpisanih udeležencev OŠO. Pravica do pridobitve kakovostne osnovnošolske izobrazbe oziroma enakovrednega izobrazbenega standarda je vseživljenjska in neodtujljiva pravica. To je minimalni (ne pa optimalni) izobrazbeni standard, ki ga prebivalec Slovenije zagotavlja država. Posamezne individualne omejitve vpisa v organizirane in brezplačne oblike izobraževanja za pridobitev osnovnošolske izobrazbe za odrasle je potrebno vpeljati samo v primeru ugotovljenih zlorab.**

Na podlagi proučevanja problematike financiranja OŠO, rezultatov analize odgovorov kvalitativnih intervjujev direktorjev, organizatorjev in razprave v treh fokusnih skupinah so predlagamo naslednje:

1. **Pravne podlage za financiranje OŠO naj bodo umeščene v zakonodajo za izobraževanje odraslih.**
2. 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 upoštevajo specifične potrebe ciljnih skupin⁷.** 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 obliko⁸ - za razredno oz. skupinsko delo na oddelek, za individualne oblike dela in izpitni sistem, pa financiranje »po glavi«.
3. Opredeliti je potrebno tudi bolj **fleksibilno verifikacijo** v primerih ko se izvajajo npr. vodeno samoizobraževanje, seminarska oblika, razredna oblika. Še posebno, če se izvajajo v zaporih, Romskih naseljih, itn).
4. **V primeru kombiniranih oddelkov je treba določiti število ur,** ki se izvedejo za posamezne predmete.
5. **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 prispevale

⁷ 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 oddelku 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).

⁸ To je predlagala že ZLUS leta 2006 na podlagi Analize odprtih vprašanj in problematike v programu OŠO.

nekaj sredstev tudi druge občine, saj udeleženci OŠO ne prihajajo le iz občinstva ustanoviteljic. Zakon naj se dopolni z obveznostjo prispevka za OŠO za vse občine.

6. **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.

II. SPLOŠNI DEL

3. Metodologija evalvacije programa OŠO

3.1. Opis predmeta in ciljev evalvacije

Projekt Evalvacija Osnovne šole za odrasle (OŠO) sta vključila Andragoški center Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo v letne načrte dela 2011. Sprejet je medsebojni dogovor, da pri izvedbi naloge oba javna zavoda sodelujeta, in sicer pri pripravi načrta evalvacije, raziskovalnega inštrumentarija, pri interpretaciji rezultatov, izvedbi fokusnih skupin za presojanje rezultatov in predlogov za prenovo programa. Namen naloge je bil presoditi:

- kurikularno in konceptualno ustreznost programa OŠO,
- sistemske in izvedbene pogoje izvajanja programa,
- razloge za nizko vključenost in nizko uspešnost odraslih v programu OŠO,
- socialne in demografske značilnosti odraslih vključenih v program OŠO,
- motive in ovire za vključevanje odraslih v OŠO,
- uspešnost pri posameznih predmetih,
- trajanje vključenosti in uspešnost,
- prehodnost v nadaljnje izobraževanje in trg dela.

V okviru posebne naloge Evalvacija učinkov vključevanja odraslih s posebnimi potrebami in zaprtih oseb v program OŠO pa sta bila opredeljena še dva kazalnika:

- analiza vključenosti in uspešnosti odraslih s posebnimi potrebami v OŠO,
- analiza vključenosti in uspešnosti zaprtih oseb v program OŠO.

Naloga je obsegala zbiranje in analizo empiričnih podatkov in racionalno evalvacijo. Pri pripravi predlogov za izboljšave so bili uporabljeni primeri dobrih praks iz tujine. Metodologija evalvacije je zasnovana tako, da omogoča zbiranje kvalitativnih in kvantitativnih podatkov. Na podlagi rezultatov evalvacije, analize dobrih praks iz tujine, smernic ključnih dokumentov za področje izobraževanja odraslih, ter razmisleka o vlogi in pomenu OŠO za današnji čas, bomo predlagali izboljšave in prenovo programa. Prenova in posodabljanje programa OŠO bo vključena v nov projekt.

OŠO je predstavljala enega od operativnih ciljev drugega prednostnega področja ReNPIO – dvig izobrazbene ravni odraslih. V obdobju 2004-2010 je bil zastavljen cilj, da bo vsaj polovica prebivalcev brez osnovnošolske izobrazbe zaključila OŠO, ki pa ni bil dosežen. Po podatkih zadnjega popisa prebivalstva, je bilo leta 2002 v Sloveniji 115.556 prebivalcev starih 15 let in več brez osnovnošolske izobrazbe, kar predstavlja 7% popisanih. Podatki o vključenosti odraslih v OŠO in o njihovi uspešnosti kažejo, da se število z leti manjša. V šolskem letu 2003/04 je program uspešno zaključilo 653 odraslih, v šolskem letu 2010/1011 pa le 256 odraslih. Glede na število odraslih brez OŠO, ocenjujemo, da je delež vključenih in uspešnih odraslih, odločno premajhen in

ne zagotavlja doseganja zastavljenega cilja ReNPIO in tako rekoč ne prispeva k zmanjšanju deleža odraslih brez končane OŠ.

3.2. Načrt evalvacije programa OŠO

Za izvedbo evalvacije programa OŠO je bil v začetku projekta pripravljen raziskovalni načrt, ki je obsegal uvodno predstavitev problematike programa OŠO in razloge za začetek evalvacije, raziskovalni pristop k evalvaciji, hipoteze, na podlagi katerih smo zasnovali glavna raziskovalna vprašanja, opredelitev subjektov in ravni evalvacije, raziskovalnih pristopov za zajem podatkov ter okvirni časovni načrt izvedbe naloge.

Postavili smo glavno hipotezo, ki izhaja iz našega sedanjega razumevanja problematike premajhne učinkovitosti programa OŠO in nizke uspešnosti odraslih v tem programu, in sicer trdimo, da: Program Osnovne šole za odrasle še ni zadosti prilagojen potrebam odrasle populacije, še posebej ne zadosti potrebam nekaterih ranljivih ciljnih skupin in ne dosega zastavljenih programskih ciljev. Domnevali smo tudi, da k neustrezni učinkovitosti in kakovosti programa OŠO prispevajo še nekateri drugi vidiki izvajanja programa, in sicer:

- 1) Normativi OŠO so pretogi in premalo upoštevajo specifične posebnosti posameznih skupin (npr. glede števila vključenih, glede heterogenosti/homogenosti).
- 2) Pogoji za izvajanje OŠO niso enakovredni/primerljivi pogojem izvajanja programa redne OŠO (materialni, prostorski, kadrovski).
- 3) Zagotovljena finančna sredstva ne ustvarjajo pogojev za razvoj, dodatno usposabljanje in doseganje višje kakovosti izobraževanja.
- 4) Pogoji za vpis upoštevajo le formalne pogoje in ne predvidevajo dejanskih predznanj in spretnosti posameznih udeležencev (počivajo le na pogojih, ki jih udeleženci izkazujejo s formalnimi dokazili).
- 5) Vsebina programa OŠO ni zadosti prilagojena življenjskim in delovnim izkušnjam udeležencev ter njihovih življenjskih okoliščinam.
- 6) Učitelji so premalo usposobljeni za delo s populacijo odraslih in sploh ne za delo z nekaterimi ranljivimi skupinami, npr. posamezniki z disleksijo, zaporniki, priseljenci. idr.

Evalvacijo programa OŠO bomo izvajali z vidika naslednjih vsebinskih področij, okoli katerih smo oblikovali tudi glavna raziskovalna vprašanja: doseganje programskih ciljev in uspešnost in učinkovitost programa, ustreznost programske zasnove programa, zadovoljevanje potreb ciljnih skupine, ustreznost strokovnega osebja, organizacijski in strokovno-izvedbeni vidik na ravni organizacije ter materialni pogoji izvedbe.

Tabela 1: Problemska področja in raziskovalna vprašanja

Doseganje programskih ciljev in uspešnost – učinkovitost programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kakšna je uspešnost udeležencev v programu in pri posameznemu predmetu OŠO? 2. Koliko časa so v povprečju odrasli, ki končajo OŠO, vpisani v program? 3. Kateri so razlogi za osip iz redne OŠ? 4. Kateri so razlogi za osip iz OŠO? 5. Kako se posamezni deli programa podpirajo (so koherentni) pri
---	--

	doseganju ciljev?
Ustreznost programske zasnove programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kako je program zasnovan z vidika kurikularne teorije? 2. Ali je zasnovan v skladu z izhodišči za kurikularno prenavo IO? 3. Koliko cilji na predmetni ravni prispevajo k doseganju programskih ciljev? 4. Ali so standardi znanja ustrezno opredeljeni (raven zahtevnosti, relevantnost za odrasle, možnost preverjanja in ocenjevanja, ...)? 5. Koliko je program OŠO uresničuje temeljne cilje in filozofijo zagotavljanja solidne splošne temeljne izobrazbenosti pri odraslih?
Zadovoljevanje potreb ciljnih skupine na ravni posameznika	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ali bi udeleženci potrebovali kakšne oblike pomoči, da bi bili bolj uspešni v programu? 2. Katere oblike pomoči so zagotovljene za udeležence? 3. Kakšna je uporabnost znanja pridobljenega v OŠO za življenje in delo? 4. Katere so življenjske in učne težave, s katerimi se srečujejo udeleženci OŠO in vplivajo na njihovo uspešnost? 5. Katere so ovire za udeležbo in vztrajanje v programu pri udeležencih OŠO?
Ustreznost učiteljskega /strokovnega kadra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kako dobro učitelji poznajo program OŠO? 2. Kako ga upoštevajo pri pripravi učnega načrta za svoj predmet? 3. Kako za udeležence OŠO prilagajajo učno gradivo? 4. Kako poteka preverjanje in ocenjevanje? 5. Ali so se strokovni delavci usposabljali za izobraževanje odraslih (kaj, kdaj in koliko)? 6. Katero znanje in kompetence bi pomagalo pri izpeljavi programa, pa ga še nimajo? 7. Katere so najpogostejše težave, ki jih rešujejo skupaj z udeleženci? 8. Katere so največje ovire za delo v programu OŠO? 9. S katerimi strokovnjaki in ustanovami sodelujejo / se povezujejo pri izpeljavi programa? 10. Katere oblike in metode uporabljajo/katere se v praksi bolje obnesejo?
Organizacijski in strokovno-izvedbeni vidik na ravni organizacije	<ol style="list-style-type: none"> 1. Po katerih značilnostih udeležencev bi morali oblikovati skupine za večjo učinkovitost programa (starost, predznanje, število, ni pomembno)? 2. Katere pogoje bi bilo potrebno zagotoviti za izvajanje take diferenciacije? 3. Kako poteka izvedbeno načrtovanje (sodelovanje med učitelji, sodelovanje učitelj - izvajalska organizacija, OŠO druge dejavnosti izvajalske organizacije, izvajalska organizacija - druge ustanove ...) sodelovanje izvajalska organizacija - učitelj, izvajalska organizacija - zunanje ustanove? 4. Kako zagotavljate karierni razvoj za udeležence v okviru organizacije (svetovanje za izobraževanje, vključevanje v druge programe izvajalske organizacije)?
Materialni pogoji izvedbe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ali so normativi in standardi za izvajanje OŠO ustrezni in podpirajo doseganje programskih ciljev? 2. Ali so materialni pogoji za izvajanje programa ustrezni: izvedbeno načrtovanje, delo učiteljev, učna pomoč, prostori, učni pripomočki,...)? 3. Kateri so viri financiranja OŠO (MŠŠ, ZRSZ, lokalna skupnost)? 4. Ali izvajalci pridobivajo tudi druga sredstva za OŠO in za katere

	dejavnosti? 5. Kje so še možnosti za sofinanciranje, zakaj se ne izkoristijo? 6. Katere so prednosti in pomanjkljivosti umeščenosti OŠO v LU? 7. Učitelji v OŠO so zunanji honorarni sodelavci, ki izpolnjujejo pogoje za delo v OŠ. Katere so prednosti in pomanjkljivosti te ureditve?
--	---

Določili smo več ravni evalvacije, ki smo jih upoštevali pri pripravi metodologije zbiranja podatkov ter interpretaciji rezultatov, evropske razsežnosti in nacionalna/sistemska raven, raven načrtovalcev politik, programska raven (raven strokovnih delavcev, ki program izvajajo), raven udeležencev, raven izvajalske organizacije in raven lokalnega okolja in ostalih zainteresiranih skupin. Subjekti evalvacije, ki smo jih obravnavali v podprojektu kot informatorje so:

- a) Na nacionalni/sistemski ravni in ravni načrtovalcev politik (predstavniki naročnika evalvacije, predstavniki javnih zavodov)
- b) Na programski ravni (udeleženci, strokovnjaki in snovalci programa, učitelji v programu OŠO)
- c) Na ravni izvajalske organizacije (organizatorji izobraževanja OŠO, direktorji izvajalskih ustanov)

V evalvaciji smo uporabili kvalitativne in kvantitativne pristope zbiranja podatkov, tem metodam smo prilagodili tudi inštrumentarij.

Tabela 2: Subjekti evalvacije in načini pridobivanja podatkov

Subjekt evalvacije	Kvalitativni	Kvantitativni
Udeleženci	a) Polstrukturirani intervju (avtobiografska metoda)	Anketa
Učitelji	b) Polstrukturirani intervju c) Fokusna skupina	E-anketa
Organizatorji izobraževanja	d) Polstrukturirani intervju e) Fokusna skupina	
Direktorji	f) Polstrukturirani intervju g) Fokusna skupina	
Snovalci programa	h) Polstrukturirani intervju i) Fokusna skupina	
Načrtovalci politik	j) Fokusna skupina k) Polstrukturirani intervju	

Vzorec zajetih subjektov in čas zbiranja podatkov

3.3. Vzorec subjektov evalvacije in izvedba evalvacije

Vzorci subjektov za kvantitativni in kvalitativni zajem podatkov smo določili na podlagi števila vpisanih v drugem semestru šolskega leta 2010/2011 in podatkov o številu učiteljev ter na osnovi števila izvajalskih organizacij programa OŠO.

Preglednica 6: Vzorec anketiranih udeležencev in učiteljev v programu OŠO

Število vpisanih 2. sem 2010/2011	Število anketiranih	%
980	377	38,47
Število učiteljev 2. sem 2010/2011	Število anketiranih	%
343	185	53,94

Elektronska anketa za učitelje v programu OŠO je potekala med junijem in avgustom 2011. Na elektronsko anketo se je odzvalo več kot polovica učiteljev OŠO, kar ocenjujemo kot zelo dober odziv na anketo. Udeležence smo anketirali individualno in skupinsko v sodelovanju z organizatorji OŠO junija in julija 2011. Anketa z udeleženci je potekala na sedežih izvajalskih organizacij, na anketo se je odzvalo skoraj 40% udeležencev vpisanih v program OŠO v drugem semestru šol.l. 2010/2011.

V elektronsko anketo za učitelje smo vključili nekaj vprašanj povezanih z preučevanimi ciljnim skupinami (odrasli s posebnimi potrebami ter zaprte osebe). Posebej smo se obrnili na zavode za prestajanje kazni v Sloveniji, v katerih poteka program OŠO, tako smo od zaprtih oseb dobili vrnjenih okoli 30 izpolnjenih vprašalnikov.

Vzorec za kvalitativni zajem podatkov smo določili na podlagi kriterijev: značilnosti vpisanih odraslih (Romi, zaprte osebe, priseljenci, mešana populacija), status udeležencev v OŠO (vpisani, končal program, opustil program OŠO), značilnosti ter predmetno področje učiteljev. Na podlagi teh kriterijev smo izbrali 5 izvajalskih organizacij in subjekte, s katerimi smo opravili polstrukturirane intervjuje. Vzorec za kvalitativno analizo je obsegal:

- 5 izvajalskih organizacij izvajalk programa OŠO,
- 15 udeležencev,
- 10 učiteljev v programu OŠO,
- 5 organizatorjev,
- 5 direktorjev,
- 1 intervju z načrtovalcem politik.

Tako smo dobili 35 polstrukturiranih intervjujev, ki smo jih snemali in pripravili transkripte za nadaljnje analize. Intervjuje smo izpeljevali novembra in decembra 2011.

Marca 2012 pa smo izpeljal še strokovne razprave v 3 fokusnih skupinah, dve v razpravi sta bili organizirani v Ljubljani in sicer na Ministrstvu za izobraževanje, znanost kulturo in šport in CDI Univerzum, ena razprava pa je potekala na AZM Maribor. Namen razprav je bil predstavitev rezultatov evalvacije programa OŠO in presojanje predlogov možnih rešitev za izboljšanje učinkovitosti programa in uspešnosti odraslih udeležencev v programu OŠO. Uvodoma so bili na razpravah predstavljeni izbrani rezultati evalvacije programa in značilnosti ter izobraževalne potrebe odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki. Razprav se je udeležilo prek 40 povabljenih, med katerimi so bili direktorji oziroma organizatorji izobraževanja iz ljudskih univerz, izvajalk programa OŠO, učitelji, predstavniki Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavoda RS za šolstvo, Zavoda RS za zaposlovanje, Uprave RS za izvrševanje kazenskih sankcij,

Zveze ljudskih univerz Slovenije, Pedagoške fakultete v Ljubljani, Središča za informiranje in svetovanje ter Andragoškega centra Slovenije. Povzetki razprav in predlogov v zvezi z izvajanjem programa OŠO so upoštevani v zaključnem poročilu o Evalvaciji programa OŠO.

4. Strokovne podlage in izhodišča Evalvacije programa OŠO

4.1. Razvoj programa osnovne šole za odrasle skozi čas – zgodovinski pregled⁹

V današnjem času, v 21. stoletju, je nekako razumljivo predvidevati, da so naši državljani pismeni. Statistični podatki in raziskave pa nam žal ne potrdijo našega optimističnega predvidevanja. Sprašujemo se lahko o vzrokih in načrtujemo, kako doseči zadovoljivo pismenost Slovencev. Seveda, eden od 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 sploh razumemo pod pojmom pismenost.

Iz Krajevnega leksikona LR Slovenije¹⁰ in podatkov Zavoda RS za statistiko povzemamo, da je bila v drugi polovici 19. stoletja nepismena v Sloveniji še polovica prebivalstva. Tedaj se je s splošno šolsko obveznostjo nepismenost začela zmanjševati in podatki zaporednih ljudskih štetij so pokazali te odstopke nepismenih:

Leto	Odstotek
1880	45,9
1890	28,5
1900	18,2
1910	10,2
1921	8,9
1931	6,0
1948	2,4
1953	2,2
1961	1,6
1971	1,0
1981	0,7

⁹ Besedilo je v celoti povzeto po mag. Marija Velikonja, Razvoj programa OŠO po letu 1945.

¹⁰ Krajevni leksikon LR Slovenije, Ljubljana 1954, str. 8 in Statistični letopisi Slovenije.

1991

0,5

Kot kažejo podatki, se je število nepismenega prebivalstva po letu 1945 še nadalje zmanjševalo. Dandanes bi lahko trdili, da v Sloveniji nepismenost ni omembe vredna. 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 odstotkov prebivalstva, starega več kot 15 let, nepismenih, 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, t.j. od šestega do osmega razreda (Velikonja, 1987). K nekoliko 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 odstotkov nepismenega prebivalstva, starega nad 10 let; nepismenih je bilo 14,7 odstotkov žena; na nekaterih področjih v državi je bilo celo 17,7 odstotkov nepismenih (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 odstotkov) 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 Slovenije¹¹. Ugotovitve raziskave so pokazale, »da je poglobitveni 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 predstavljamo v študiji, 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.

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

Osnovnošolsko izobraževanje po 2. 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 neznanca¹². 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, prenatrpane otrok. Delavski in kmečki otroci pa tudi niso imeli časa za učenje, ker so jih doma starši 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. V šolski kroniki osnovne šole na Primorskem smo o organizaciji šolskega dela takoj po vojni in prvih vtisih učiteljev prebrali med drugim tole:

»Pri razporeditvi učencev v razrede se je upoštevala učenčeva starost in znanje iz prejšnjih let. Otroci so se v zelo slabem stanju znašli pred slovensko šolo. Niso znali slovenščine, tudi v računstvu so bili slabi, mišljenja sploh niso bili vajeni. Mnogo truda so morali vložiti v delo učenci in učiteljstvo, da so med letom premostili največje prepade neznanja.¹³ In kasneje (prav tam): »Za mlade, ki so imeli le italijanske šole, sem imela večerni pouk.«

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

Pravilnik in učni načrt za izobraževalne tečaje na vasi¹⁴ je leta 1948 sprejel Izvršni odbor Ljudske prosvete Slovenije. V brošuri so zapisali, da so to splošnoizobraževalni in strokovni tečaji na vasi.

12 Povzeto po F. Capuder Marginalije k študiju slovenščine v dopisni osemletki.

13 Šolska kronika Osnovne šole Ledine, šolsko leto 1945/46.

14 Izdala Mladinska knjiga. Ljubljana, 3000 izvodov.

Njihov namen je bil »poglobljati splošno osnovnošolsko znanje in ga razširiti s strokovnim znanjem iz kmetijstva in zadružništva, da bodo tečajniki spoznali socialistično gospodarstvo in se zanj usposabljali.« Tečaje je najpogosteje organiziralo kulturno-prosvetno društvo v kraju, delo pa je nadzoroval razširjeni okrajno 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, zadružnih domovih ipd. Obiskovali pa so jih vaščani od 15. leta dalje. Izobraževalni program so izpeljali pozimi, in sicer trikrat na teden, priporočili 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
- zadružništvo 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 zadružni strokovnjaki. Predavatelji so vodili »delovni dnevnik« po zgledu zapisov v strokovnih šolah. Poročila o delu so pošiljali razširjenem Okrajnem ljudsko-prosvetnem svetu in Poverjeništvu za prosveto.

Drugi dokument iz tega obdobja je Učni program za izobraževalne tečaje v letu 1949/5015. Izdala ga je Ljudska prosveta Slovenije v Ljubljani. Gre za razširjen model izobraževanja na podeželju, kot smo ga že predstavili. Učni načrt je obsegal predmete, kot so:

- zadružništvo
- zgodovina NOB in FLRJ
- slovenski jezik
- naravoslovje
- računstvo
- zdravstvo
- ljudska tehnika
- gospodinjstvo.

V uvodnem delu dokumenta avtorji (Izvršni odbor Ljudske prosvete Slovenije) zapišejo o uspehu izobraževalnih tečajev v preteklem letu, saj se jih je udeležilo okrog 11.000 oseb. Izvršni odbor Ljudske prosvete želi povečati število tečajnikov, saj 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 doseči pri posameznem vsebinskem sklopu. 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:

- 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 zadrugi;
- Predavatelj, ki bo razlagal tehniko, naj pokaže razliko med zaostalo staro Jugoslavijo in velikimi današnjimi uspehi, ki jih dosegamo prav na tehničnem področju;
- S poudarjanjem znanstvene osnove zdravilstva bomo skušali odstraniti še zelo razširjeno prepričanje v uspešnost mazaških posegov; itn.

Družba tako »oblikuje tudi človeka višjih umskih in fizičnih sposobnosti - kulturnejšega človeka«. Predavatelj še ni mnogo opravil, če je povedal, kar mu predpisuje učni načrt. Preverjati mora neprestano, ali je njegova beseda tečajnike prepričala, ali ga 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. Tečaji so bili razporejeni v 20 tednov pouka, vsak teden dvakrat s po štirimi urami predavanj, skupaj 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 imenovala krajevne komisije za izobraževalne tečaje. Učnemu načrtu je bil priložen tudi seznam priročnikov za udeležence tečajev. Besedilo omenja tudi republiško (in zatem okrajno) »komisijo za analfabetne tečaje«.

V povojnem času (1947) je bil sprejet tudi **Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije** (za šolsko leto 1947/48)¹⁶, kar je omogočalo zlasti odraslim v urbanih okoljih 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 je bil :

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

16 Vestnik Ministrstva za prosveto LRS., Letnik II, priloga 1 k 13. številki z dne 2. oktobra 1947.

Skupaj število ur na teden	16	17	17
----------------------------	----	----	----

V opombah je zapisano med drugim (citiram):

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, fizikultura, filozofija se ne bodo predavali in ne izpraševali.
5. Predmeti srbski ali hrvatski jezik in zemljepis se poučujejo po učnem načrtu za gimnazije.

V nadaljevanju so razčlenjeni učni načrti za posamezen 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 šolanje¹⁷. 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, njeni predstavniki so sodelovali v 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**, ki ga je sprejel Svet za šolstvo LR Slovenije na svoji 14. redni seji dne 10. novembra 1958. 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. V predmetniku so bili:

¹⁷ V letu 1958/59 je bil generacijski osip 62,3 odstotkov.

- | | |
|---|----------------|
| - 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 |

V Pojasnilu k učnemu načrtu za višje razrede osnovnih šol za odrasle¹⁸ 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 obravnavala večkrat 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 individualni 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«. Upoštevana naj bo zrelost in življenjske izkušnje kandidatov. » 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 obvezno izbere eno izmed teh:

Skupina A. Snov obsega v celoti pomembnejše teme iz biologije, fizike in kemije, temeljne osnove iz teh področij.

Skupina B. Obravnavana je učna snov iz biologije. Izbrali jo bodo tisti, ki želijo nadaljevati šolanje na kmetijskih ali gozdarskih šolah.

Skupina C. Obsega snov iz kemije in jo bodo izbrali vsi, ki jim bo v nadaljevanju šolanja potrebno večje znanje s tega področja.

Skupina Č. Predpisuje snov iz fizike (mehanike, električne energije itn.). Izbrali si jo bodo kandidati, ki so »zaposleni v naši industriji in si žele izpopolniti svoje znanje ali si pridobiti višjo kvalifikacijo ali nadaljevati šolanje na ustrezni strokovni šoli«.

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 tedaj 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

18 Učni načrt višjih razredov osnovne šole za odrasle. Izdal Zavod za proučevanje izobraževanja odraslih LRS, Ljubljana, 1958.

niso bili uspešni v rednem šolanju. Dopisna osnovna šola je začela delovati v šolskem letu 1960/61 in v prvih sedmih letih je po dopisni poti končalo šolanje 510 dopisnikov. V prvih letih se je starost vpisanih gibala med 25. in 40. leti, kasneje so se po tej poti izobraževali tudi mlajši¹⁹. Dopisna osnovna šola še vedno uspešno deluje.

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 šolo²⁰. 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 ravniyo odraslih«. Zatem je zapisano še, da »se odrasli ne ocenjujejo iz predmetov tehnični pouk, gospodinjstvo in telesna vzgoja. Tuji jezik za odrasle ni obvezen.« Republiški sekretariat za prosveto in kulturo izda na predlog Zavoda za šolstvo SRS smernice za uskladitev učnega načrta z ravniyo odraslih. Po smernicah uskladijo učni načrt 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 proučevanje zakonskih in drugih predlogov Prosvetno-kulturnega zbora je na posebni seji²¹ obravnaval poročilo skupine poslancev o izobraževanju odraslih in med drugim sklenil, naj z denarnimi sredstvi podpirajo »dejavnosti, ki so širšega družbenega pomena«, 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.
- 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.

¹⁹ Dopisnik, leto V, številka 3.

²⁰ Predmetnik in učni načrt je sprejel Pedagoški svet SRS na seji dne 1. junija 1966. Objave RSPK, št. 2,3,4,5/1966

²¹ Seja je bila 19. novembra 1965.

- 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**²² (Uradni list SRS, št. 5-45/1966). 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 izda 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 **Smernice za prilagoditev predmetnika in učnega načrta osnovne šole možnostim in potrebam izobraževanja odraslih**²³. 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. Obvezni predmetnik je torej obsegal predmete: slovenski jezik, fizika, kemija, biologija, matematika, zemljepis, zgodovina, likovni in glasbeni pouk, moralna vzgoja. Občutno je torej povečanje učnih predmetov, če program primerjamo s prejšnjim (1958).

Predmetnik za osnovno izobraževanje odraslih 1966

Predmet					Ure	Ure
	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	teden	skupaj
Slovenski jezik	6	6	4	4	20	340
Fizika	-	-	3	3	6	102

²² Objave RSPK, št.1/1966.

²³ Objave RSPK, 7,8/1966.

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 odraslih²⁴ 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 prosvetno pedagoško službo; učna načrta za osnovno izobraževanje odraslih Socialistične republike 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 močneje 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 ...«

²⁴ Objave RSPK, št. 7,8/1966, str.30.

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 učna 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, t.j. 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, pa se izobraževanje ustrezno podaljša,
- možno je poučevati samo en predmet ali skupino predmetov na teden,
- šole lahko organizirajo konzultacije o učni snovi iz enega ali več predmetov v določenih rokih. Slušatelji dobivajo pri konzultacijah navodila za študij, razložijo se težja poglavja učne snovi, razčistijo nejasnosti in pregledajo morebitne domače naloge. Tako se lahko povezujejo konzultacije 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 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«.

Nova zasnova osnovnega 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 1972²⁵. Izhodišče prenove programa osnovne šole je bilo, kako razbremeniti predmetnik in učne načrte, posodobiti učno snov, odpraviti prevlado enciklopedičnosti in historicizma, faktografije, prenatrpanosti itn. Potrebna je modernizacija oblik in metod dela in sodobnejše vrednotenje učenčeve rasti in napredka v učnem delovnem procesu (Lipužič, 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 odraslih (vodil ga je mag. Jože Valentinčič) 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 osvobojena tradicionalnih vzorcev pouka.

Analiza stanja v osnovnih šolah in enotah za odrasle leta 1974

²⁵ Predlog je strokovni svet sprejel julija 1972. Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela, 1973. Ljubljana. Zavod SRS za šolstvo

Načrtovalci novega programa osnovnega izobraževanja odraslih so leta 1974 preverjali stanje in z anketiranjem zajeli izbrane osnovne šole in enote za odrasle²⁶ (Cigut, 1978, str. 199-205). Zanimala jih je struktura odraslih v osnovni šoli, njihova uspešnost v obvezni osnovni šoli, motivi, ki so jih privedli v osnovno šolo za odrasle in morebitne težave v sedanjem izobraževanju. Vprašali so jih tudi za mnenja, kako izboljšati tedanji način izobraževanja v osnovni šoli za odrasle. 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 nadaljevati šolanje v srednjih šolah. Snovalci programa so morali upoštevati še nekatere druge dejavnike, in sicer:

1. Po podatkih Zavoda SRS za statistiko (statistični popis prebivalstva iz leta 1971) je bilo v Sloveniji med prebivalstvom nad 15 let starosti 29,9 % ali 392 000 takih, ki niso imeli končane osnovne šole. V starosti med 15. in 40. letom je bilo kar 221 000 takih. (Valentinčič, 1976).

2. V tem obdobju je bil v osnovni šoli še vedno visok osip, v letu 1973/74 npr. kar 23,5 %. Zakon o osnovni šoli²⁷ (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) podaljšano šolanje v osnovni šoli je bilo brezplačno, učenec se je moral podrediti režimu in zahtevam redne šole, v enem letu je lahko izdelal samo en razred.

b) večerno šolanje je bilo treba večinoma plačati²⁸, predmetnik in učni načrt sta bila skrajšana, udeleženci so lahko izdelali dva razreda v enem šolskem letu, pa čeprav so bili poleg študija tudi zaposleni.

Dualizem rednega (zahtevnejšega) ter večernega (skrajšanega) programa je povzročil, da so nekateri predlagali ukinitve večernega šolanja za mlade do 17. leta, kar pa se ni zgodilo.

3. 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 odstotkov starih med 25 in 34 let ter 6 odstotkov med 35 in 44 leti starosti. Starejših nad 45 let je

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

27 Združeno besedilo Zakona o osnovni šoli – prečiščeno besedilo. Uradni list SRS, št. 9-51/68 in Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. Uradni list SRS, št. 14-108/69.

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

bilo le za vzorec (0,1 %)²⁹. V Dopisni osnovni šoli³⁰ je bilo v tem času v posameznem šolskem letu vpisano 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).

4. 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 izobrazbe³¹ (o tem tudi Mohorčič Špolar, 1999, str. 15). Tako so se lahko verificirale za izvajanje programa 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 tudi na povečanje udeležbe.

5. Glede na starost se je v osnovne šole za odrasle v začetku sedemdesetih let že vpisovalo velik del 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.

6. 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 odstotkov udeležencev programa. Višji je bil osip v dopisni osnovni šoli, in sicer v letu 1964/65 okrog 50-odstotni (Zupančič, 1965).

7. V osnovni šoli sprejet novi 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

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

30 Tedaj Dopisna delavska univerza v Ljubljani

31 Zakon o delavskih univerzah, izobraževalnih centrih in drugih organizacij, ki se poleg šol ukvarjajo z izobraževanjem. Uradni list SRS. Št. 4/71.

Programsko in organizacijsko zasnovo osnovnega izobraževanja odraslih je sprejel Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje SRS na seji dne 21. januarja 1976. Osnovne šole in enote za odrasle so jo uvedle s šolskim letom 1976/77.

Predmetnik za osnovno izobraževanje odraslih 1976

Predmeti		Skupno		število ur		
		Prva stopnja	Druga stopnja	6. razred	7. razred	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 predmetniku³²:

1. 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 ravna po ravni in učnem tempu skupine. Zaradi manjših skupin naj bo delo pretežno inštrukcijsko, težišče dela naj bo pod učiteljevim neposrednim vodstvom.

2. 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,

³² Povzeto po publikaciji Osnovno izobraževanje odraslih. 1978. DDU, Ljubljana

organizacije izobraževanja in drugih dejavnikov. Tudi na tej stopnji je bil predviden inštrukcijski pouk s težiščem na učenju pod učiteljevim neposrednim vodstvom.

3. 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 samoupravljanja in je bil obvezen za vse. Na tretji stopnji je bilo izobraževanje organizirano kot večerno šolanje, inštrukcijski pouk ali dopisno-konzultativno (seminarsko) izobraževanje.

4. 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.

5. 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 prožnost in diferenciacijo. »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 izbirajo tisto, ki jim najbolj ustreza glede na okoliščine. Te poti so:

1. Večerna šola, v kateri poteka učni proces v skupini pod neposrednim učiteljevim vodstvom. Tudi večerna šola se prilagaja razpoložljivemu času udeležencev, prilagaja pa se tudi obseg pouka in trajanje izobraževanja.

2. Kombinirano šolanje in samoizobraževanje. Obseg pouka je skrčen v korist vodenega samoizobraževanja, ki je mogoče ob ustreznih učbenikih in priročnikih. Ta pot je primerna za odrasle, ki so se zmožni samostojno učiti, ki zaradi različnih okoliščin ne morejo obiskovati večerne šole ali pa jim ta ne ustreza.

3. Vodeno samoizobraževanje. Udeležencem takega izobraževanja pomagajo učitelji kot mentorji bližnje šole ali na daljavo, v obliki dopisno-konzultativnega študija. Ta oblika študija je primernejša za zrelejši in sposobnejši del udeležencev, omogočena pa je tudi vsem, ki se ne odločijo za večerno šolo ali šolanje, kombinirano s samoizobraževanjem.

V preteklosti so imele izobraževalne organizacije v praksi osnovnega izobraževanja odraslih s temi oblikami izobraževanja 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 razvrščene po pomembnosti na snov, ki zahteva temeljito obravnavo in tisto, ki jo kaže predelati samo pregledno. V novi organizacijski zasnovi osnovnega izobraževanja odraslih so že nadomeščali tradicionalni razredno-predmetni sistem s tečajnim sistemom. Na urniku naj bi bila stalno le predmeta slovenski jezik in matematika, drugi predmeti so se zvrstili kot vzporedni 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 tudi bolj ustrezajo daljše, 90-minutne ure (blok-ure), kjer je snov lahko 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 načrtali sestavljavci programa?

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

Uresničevanje

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 in učiteljev. Delo pa se

je ustavilo pri pripravi ustreznih učbenikov, priročnikov in drugih pripomočkov. Nov zakon o osnovni šoli (1980) je znova onemogočil delavskim univerzam, ki so bile ves čas temeljne nosilke osnovnega izobraževanja odraslih, da še nadalje samostojno organizirajo in izvajajo program osnovne šole za odrasle, rednih osnovnih šol 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**³³ 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 za 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 za 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 težje sledijo pouku. Šola je dolžna posvečati skrb 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 posodobljati 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). Tudi **Pravilnik o ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli**³⁴ v nekaj členih opozori na odrasle v osnovni šoli.

Določbe o preverjanju in ocenjevanju znanja ter o napredovanju učencev se primerno uporabljajo tudi, ko gre za odrasle, razen če ni s pravilnikom določeno drugače (26. člen). Preverjanje in ocenjevanje odraslih se izvaja v skladu s sodobnimi andragoškimimi spoznanji. Vedenje odraslih in njihov splošni uspeh se ne ocenjujeta (27. člen). Izpiti za odrasle so: razredni izpiti, izpiti iz posameznih razredov za posamezen razred ali za več razredov in popravni izpiti. (28. člen). Izpiti za odrasle opravljajo lahko tudi občani, ki so si pridobili ustrezno znanje s samoizobraževanjem (30. člen). Zadnji (31.) člen zapiše možnosti odraslih o opravljanju popravnih izpitov.

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

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

*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). Večina osnovnega izobraževanja odraslih so tedaj organizirale delavske univerze. Med udeleženci je bilo v tem času največ odraslih med 28. in 44. letom (41,4 %), tem 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. Prevladovale so tri organizacijske oblike izobraževanja. Večerna oblika s tečajno razvrstitvijo predmetov, popoldansko ali večerno šolanje v obliki klasično 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 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. Ko je v maju 1988 o izhodiščih za prenovu razpravljala tudi Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje, se je izoblikovala dokončna podoba prenovljenega programa osnovne šole za odrasle. Od programa iz leta 1976 se je razlikovala v zgradbi predmetnika in v sami vsebini učnih načrtov za posamezne predmete.

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	1. stopnja	2. stopnja	6. razred	7. razred	8. razred	Skupaj 6.- 8.
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 zgrajen tudi predmetnik in učni načrt osnovne šole za odrasle. Zajemal je tri področja, in sicer: jezikovno-umetnostno, družbenoekonomsko in naravoslovno-matematično.

Jezikovno-umetnostno področje so sestavljali predmeti slovenski jezik, tuj jezik, likovna vzgoja in glasbena vzgoja. Vsebine predmeta slovenski jezik so bile posodobljene zlasti tako, da so bile v večjem obsegu kot poprej v predmet vgrajene gledališka, filmska in televizijska vzgoja. Tuj jezik je ostal za odrasle še vedno fakultativen, šola pa je morala udeležencem, ki so to želeli, omogočiti pouk predmeta in jih tudi spodbujati, da bi se čim več odraslih učilo tujega jezika. Iz prejšnjega predmeta estetska vzgoja sta nastala nova predmeta glasbena vzgoja in likovna vzgoja. Praksa je pokazala, da sta že doslej poučevala obe področji po dva učitelja, likovni in glasbeni, zato je bilo predmet estetska vzgoja najbolje ločiti tudi s predmetnikom.

V družbenoekonomskem področju programa je nastalo nekaj sprememb pri predmetih zemljepis in zgodovina, povsem na novo je bil oblikovan predmet osnove družbene ureditve SFRJ, ki je izhajal iz predmeta temelji samoupravljanja. Družbenomoralna 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«³⁵. 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, ki bi sicer še lahko dokončali osnovno šolo v oddelkih za mladino, ker pa v teh niso bili uspešni, so se raje usmerili v osnovno šolo za odrasle. Učitelji naj pri preverjanju znanja upoštevajo še, da mladostniki nimajo večjih delovnih in življenjskih izkušenj. 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 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 jo morajo odrasli temeljito obvladati, in opozarja na znanje, ki je lahko le informativne vrednosti. / .../ Pri izboru in določanju prednostne učne snovi upoštevamo načelo 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 s strokovnim znanjem tudi osnovno izobrazbo«. (Velikonja, 1987)

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

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 za odrasle 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 šoli³⁶ in Zakon o izobraževanju odraslih³⁷.

Zakon o osnovni šoli je v 93. členu določal, da se izvaja osnovnošolsko izobraževanje odraslih 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. Za vodenje prenove izobraževanja v Sloveniji je bil imenovan Nacionalni kurikularni svet s številnimi delovnimi telesi. Le-ta je predstavil osnovna izhodišča reforme in se spraševal, kaj naj bi se v izobraževanju zares spremenilo (Svetlik, 1997, str. 14). Načrtovali so nekatere temeljne cilje, in sicer:

- povečati avtonomno in strokovno odgovornost šol in učiteljev,
- doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji,
- spodbujati skladen telesni in duševni razvoj posameznika,
- preprečiti preobremenjenost in utrujenost učencev.

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 ga zahteva program osnovne šole,
- izboljšati funkcionalno pismenost prebivalstva,
- usposobiti odrasle za samostojno in vseživljenjsko učenje,
- pripraviti jih za nadaljnje (formalno ali neformalno) izobraževanje.

36 Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS št. 12/1996.

37 Zakon o izobraževanju odraslih. Uradni list RS št. 12/1996.

Vlada Republike Slovenije je ob Nacionalnem kurikularnem svetu med drugimi³⁸ imenovala tudi Področno kurikularno komisijo za izobraževanje odraslih in znotraj 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 pomenilo to tretji celovit 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.

Stanje

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 do 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. Nekateri učenci so ponavljali razred ter nato uspešno končali osnovno šolo v devetem ali desetem letu šolanja. Večina pa se v osnovno šolo ni vračala.

Struktura odraslih, ki so se vpisovali v osnovno šolo za odrasle, je bila vse mlajša. V letu 1995/96 je npr. končalo razred osnovne šole za odrasle 72,08 % mladih med 15. in 18. letom starosti. Približno 20 % populacije v osnovnem izobraževanju je bila skupina med 19. in 27. leti starosti. Zlasti ti so pričakovali, da se bodo po pridobljeni osnovnošolski izobrazbi vpisali v kak srednješolski program. Manjši del odraslih, kakih 10 %, so bili 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 neuspešni v posamezni generaciji in so povzročali tako imenovani osip.

Ugotovitve Programske kurikularne komisije za osnovno izobraževanje odraslih.

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 nekvalificirana delovna sila, v tem času to ni bilo več mogoče. Za kakršnokoli zaposlitev je bila potrebna vsaj osnovnošolska izobrazba. Mladim torej ni preostalo

38 Imenovanje dne 14. februarja 1996.

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. Čeprav je tedaj uradno veljal posebni predmetnik in učni načrt osnovne šole za odrasle iz leta 1989, so številni učitelji v odgovorih na vprašalnik navajali, da so uporabljali v osnovni šoli za odrasle kar učni načrt za mladino (40 % odgovorov), učni načrt za odrasle pa je uporabljalo manj učiteljev (32,6 % odgovorov). Učitelji so presojali, da je sedanji učni načrt na splošno zastarel (28,4%) ali da ne ustreza odraslim (12,6 %). Presenetilo pa je mnenje kar 27,4 % učiteljev, da prenova programa ni potrebna. Učitelje so vprašali še, ali bi poučevali predmet družboslovje (učitelje zgodovine, zemljepisa ipd.) ali naravoslovje (učitelje biologije, kemije, fizike ipd.), če bi predmet vpeljali. Takim povezovanjem so bili manj naklonjeni (od 50 odgovorov je bilo 27 učiteljev za povezavo predmetov) 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 redno dajalo udeležencem 34,83 % učiteljev, kar glede na to, da je bila populacija udeležencev zelo mlada, ne preseneča. Učbenikov za odrasle še vedno ni bilo, torej so uporabljali učbenike za mladino.

Organizacija izobraževanja je potekala še vedno pretežno v razredno predmetnem sistemu, pouk posameznega predmeta so izpeljali za vsak posamezni razred posebej. Le manjši del učiteljev, okrog četrtnine vprašanih, je uporabljal tečajno razvrstitev predmetov.

Med udeleženci osnovnega izobraževanja odraslih so učitelji zaznali veliko razliko v poprejšnjem znanju udeležencev. Po večini so preverjali prejšnje znanje in na različne načine upoštevali to znanje in izkušnje odraslih. Odrasli so preverjali svoje znanje na preskusih 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.

Nastajanje programa

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 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 dal 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. V enem od prvih strokovnih gradiv, namenjenih v obravnavo Področni kurikularni komisiji za izobraževanje odraslih³⁹ je programska komisija povzela nekatera odprta vprašanja in dileme, ki so se pokazale že pred prenovo, med njimi:

- ali naj bo tuji jezik v osnovni šoli za odrasle še vedno neobvezen predmet,
- kako vgraditi v program 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.

Več je bilo razlogov, da je bilo delo končano šele leta 2003. Pozitivno mnenje k Programu osnovne šole za odrasle je dal Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih na 21. seji dne 2. aprila 2003, program pa je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 57. seji dne 17. aprila 2003.

Predmetnik devetletne osnovne šole za odrasle

(pripravljen na podlagi predmetnika devetletne osnovne šole)

A Obvezni program

Predmet	Razred					
	1. – 4.	5.	6.	7.	8.	9.
Število ur						
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
Zgodovina			25	25	25	25
Državljska vzgoja in etika					12	12
Fizika					25	20
Kemija					25	20

³⁹ Prenova programa osnovne šole za odrasle. Stanje in problemi. Datum: 12. 11. 1996. Interno gradivo (ACS)

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	427

B Razširjeni program

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

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, 10. členom Zakona o izobraževanju odraslih, 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 predmetnik 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 inštruktažno obliko, s kombinacijo naštetih oblik ali drugače«. (prav tam) Med **prednostne cilje** so v programu 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, v tem času je mogoče izpeljati posamezni letnik. Drugačne oblike, bolj oprte na vodeno samoizobraževanje in konzultacije, zahtevajo manj neposrednega pouka.

Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Če je bilo doslej zaključno preverjanje znanja ob koncu osnovne šole za odrasle prostovoljno, je s tem izobraževalnim programom obvezno, je pogoj za nadaljevanje izobraževanja. Razlika je le v okolju, kjer naj bi potekalo zaključno preverjanje. 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 italijanskim učnim jezikom na mešanem območju Slovenske Istre in za odrasle za dvojezično osnovno šolo na narodno mešanem območju Prekmurja. Priloženi so učni načrti.

Posebnosti pri pripravi izobraževalnega programa

1. Doslej veljavne izobraževalne programe za odrasle je potrjeval en zakonodajni organ, običajno strokovni svet za vzgojo in izobraževanje. Zadnji izobraževalni program osnovne šole za odrasle pa **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. Med obema telesoma so v zasnovi nastajale razlike v načrtovanju zgradbe izobraževalnega programa. Prav zato so se razlike kazale tudi med nastajanjem in potrjevanjem programa. Ker je zadnji potrjeval program Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, je bilo odločilno prav mnenje tega organa. Delovna gradiva programa osnovne šole za odrasle so presojali tudi predstavniki Ministrstva RS za šolstvo in šport⁴⁰.

V skladu z dokumentom **Izhodišča za kurikularno prenavo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih**⁴¹ je imel **izobraževalni program osnovne šole za odrasle tele sestavine** (prav tam, str. 22):

- ime programa
- utemeljenost programa
- ciljna skupina
- cilji vzgoje in izobraževanja oz. izobraževalnega programa
- trajanje izobraževanja

40 Interni dokument z dne 30. 04. 2002 hrani arhiv ACS.

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

- obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja
- pogoji za vključitev v izobraževanje
- pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja
- organizacija izobraževanja
- predmetnik
- učni načrti, predmetni katalogi znanj in izpitni katalogi (z vsebino predmetov oz. predmetnih področij in izbirnih vsebin, standardi znanja oz. cilji pouka in znanje, ki se preverja ob koncu obdobj v osnovni šoli)
- znanje, ki ga morajo imeti izvajalci posameznega predmeta
- listina
- sestavljavci programa, predlagatelj programa, datum sprejema, kdo ga je sprejel.

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

Pomemben **odmik od predloga programa**, ki ga je prvotno (december 2001) poslala v obravnavo strokovnima svetoma 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 prenovo izobraževanja odraslih (1997).

V poglavju **Utemeljitev** sestavljavci programa utemeljijo, »zakaj je treba oblikovati poseben ali nov izobraževalni program« (prav tam, str. 24): Pri utemeljitvi je treba izhajati iz potreb po izobraževanju in interesov odraslega, skupnostnih potreb, opredeljenih družbenih potreb, itn. Utemeljitev je med drugim potrebna vsem, ki program presojujejo, to so npr. oba pristojna strokovna sveta, minister, pa tudi izvajalcem programa itn. Pripravi jo predlagatelj izobraževalnega programa.

Po dokumentu Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih je treba v splošnem delu programa opredeliti še, kateri **ciljni skupini** na splošno je program namenjen. Opisane značilnosti predvidene ciljne skupine sestavljavcem programa pomagajo pri opredeljevanju drugih sestavin, izvajalcem pa pri operativnem načrtovanju izpeljave programa.

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 %), slaba pismenost prebivalstva (na podlagi raziskave Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju, ACS, 1998 ter raziskave Pismenost odraslih v Sloveniji, ki je del mednarodne raziskave o pismenosti prebivalstva, 2000) ipd. Slaba pismenost prebivalstva se je kazala zlasti med odraslimi prebivalci brez končane osnovne šole in poklica. 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 mlajši odrasli med 15. in 18. letom starosti, druga skupina 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 odraslih⁴²le-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).

2. 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 dosegajo učenci, udeleženci izobraževanja, in proces, po katerem dosegajo novo znanje. Teoretična spoznanja o učno ciljnem in procesno-razvojnem načrtovanju kurikula je bilo treba izpeljati v praksi, v izobraževalnem programu. To zahtevo so sestavljavci učnih načrtov izpeljali tako, da so v posebnem poglavju opredelili minimalne in temeljne standarde učnega predmeta.

3. Pri nastajanju programa osnovne šole 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, najpogosteje, ker člani niso uvideli ali razumeli posebnosti odraslih v tem programu. Menili so, naj bo program po zgradbi in vsebinah čim bližje tistemu za mladino. Tudi zaradi neuskkljenosti le-teh se je sprejem programa zavlekel v leto 2003.

Tako je v predmetniku osnovne šole za odrasle načrtovan npr. čas za oddelčno skupnost. Predmetna skupina za osnovno izobraževanje odraslih je izdelala priporočila za delo v oddelčni skupnosti⁴³, ki 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. Omenjene usmeritve naj bi bile dodane programu kot priloga. V zadnjih štirih razredih devetletke so v programu predvideni po trije izbirni predmeti. Tudi za to področje je predmetna skupina ocenila, da organizatorji izobraževanja in učitelji v osnovni šoli za odrasle potrebujejo usmeritve za načrtovanje in izpeljavo le-teh. Napotila⁴⁴ naj bi bila priloga k programu. Gradivi nista bili sprejeti in dodani k programu.

4. Med sestavino učnih načrtov ob vsakem predmetu sodi tudi poglavje Specialno didaktična priporočila. Sestavljavci (predmetne skupine) so dokaj skopo navedli nekatere usmeritve za pouk

42 Strokovno mnenje o predlogu programa osnovna šola za odrasle. ACS, 7. maj 2001. Arhiv ACS

43 Oddelčna skupnost – svetovanje. Usmeritve za izpeljavo tega dela programa. (16. 02. 2001). Arhiv ACS.

44 Obvezni izbirni predmeti. (15. 02. 2001). Arhiv ACS.

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. V zadnjih desetletjih namreč mnogi učitelji niso pridobili dovolj znanja s področja izobraževanja odraslih, da bi jim ob prebiranju učnega načrta za predmet zadostovalo besedilo brez sugestij, kako podrobneje načrtovati delo in kako izbirati najprimernejše metode in sredstva, ko poučujemo odrasle.

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

Ugotovitve

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

1. Po drugi svetovni vojni je bila po vsej državi poudarjena skrb za izobraževanje. Vojna je prekinila šolanje mladih, zlasti na podeželju je bilo še veliko slabo pismenih prebivalcev. V Sloveniji so bili organizirani tečaji za kmečko prebivalstvo, program je bil kombinacija opismenjevanja in izobraževanja ter praktičnih nasvetov za boljše kmetovanje. V mestih so v posebne oddelke (nižjih) gimnazij vključevali tudi odrasle, ki so med vojno prekinili študij. Predmetnik je bil nekoliko prilagojen potrebam odraslih, tudi navodila k posameznim predmetom so učitelje usmerjala, kako poučevati odrasle.

2. V petdesetih letih smo po obsežni jugoslovanski reformi šolstva dobili osemletno osnovno šolo (1957) in kmalu zatem tudi prvi učni načrt za osnovno šolo za odrasle, za višjo stopnjo, ki ni izhajal iz programa osnovne šole. Program je obsegal dva tečaja: za peti in šesti razred ter za sedmi in osmi razred. Poleg slovenščine in matematike je zajel še predmeta spoznavanje družbe in spoznavanje prirode ter tuji jezik (po izbiri). Tečaj je trajal 24 tednov. Avtorji so v Pojasnilih opozorili na različne izobrazbene ravni kandidatov in zapisali, »naj učitelji upoštevajo njihovo zrelost in izkušnje, gradivo pa osvetle s konkretnimi primeri«.

3. Program osnovne šole je bil v šestdesetih letih prenovljen. Predmetnik in učni načrt je bilo treba uskladiti »z ravni odraslih«. Izdelan je bil poseben predmetnik za osnovno izobraževanje odraslih z devetimi predmeti. Organizacija pouka je bila enaka kot v prejšnjem obdobju: dva tečaja na višji stopnji s po 34 tedni, za vsak razred po 17 tednov, kar je občutno več kot pred tem. V republiški skupščini so razpravljali o izobrazbi zaposlenega prebivalstva in zahtevali večjo pozornost izobraževanju odraslih. Na zahtevo o posebnem predpisu, ki bi urejal izobraževanje odraslih, je nastal Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v osnovnih šolah (1966). Močna je bila zahteva po enakovrednosti ravni izobrazbe.

Osnovnim šolam za odrasle so bile matične šole osnovne šole. Izobraževanje je bilo plačljivo.

4. Sedemdeseta leta so prinesla v osnovnošolsko izobraževanje odraslih pomembne spremembe. V začetku desetletja je bilo financiranje osnovne šole za odrasle še vedno neurejeno in temu primerno je bil tudi vpis dokaj nizek. Mlajši odrasli so po končani osnovnošolski obveznosti lahko do 17. leta starosti ostali v osnovni šoli in jo tam uspešno zaključili kot redni učenci. Kasneje (1973) je tudi osnovna šola za odrasle postala brezplačna. Leta 1976 je bila sprejeta nova zasnova osnovnega izobraževanja odraslih, ki je v skladu s sodobno andragoško teorijo predstavila novo organizacijsko in metodično zasnovo te šole. Poleg večerne šole je poudarila pomen kombinacije pouka in (vodnega) samoizobraževanja. Šola naj bo zasnovana na demokratičnih odnosih, razvija naj sposobnost samostojnega učenja in oblikuje sodoben učni proces. Program naj bo aplikativno usmerjen. Za realizacijo je pomembna dobra usposobljenost učiteljev in primerni materialni pogoji.

5. V osemdesetih letih je bila zakonodaja za odrasle znova vključena v Zakon o osnovni šoli (1980). Matične šole osnovnim šolam za odrasle so znova postale osnovne šole z oddelki za odrasle, tudi pri delavskih univerzah. Kasneje (1986) so lahko delavske univerze to nalogo izpeljevale samostojno. Prenova izobraževalnega programa osnovne šole za odrasle (1989) je sledila prenovi v osnovni šoli. Predmetnik je zajel 11 predmetov. Načrtovana je bila posebna organiziranost programa za mladostnike do 17. leta starosti.

6. Zadnje desetletje prejšnjega stoletja in prvo v novem je zaznamovala osamosvojitve Slovenije in kmalu še popolna kurikularna prenova celotnega šolstva. Osnovna šola je postala devetletna, nov program osnovne šole za odrasle (2003) je bil osnovan na enakovrednem standardu znanja, spodbujal naj bi razvoj temeljne pismenosti in usposabljal za samostojno učenje. Program sta prvič sprejemala dva strokovna sveta: svet za izobraževanje odraslih je dal mnenje k programu, potrdil in sprejel pa ga je svet za splošno izobraževanje. Zaznamovalo ga je dolgo nastajanje. Od prvih priprav do sprejema je minilo kar sedem let (1996-2003). Poudariti velja, da so bili učni načrti zastavljeni učno-ciljno in procesno-razvojno. Učitelji načrtujejo in spremljajo doseganje zapisanih standardov znanja.

Ob pripravi pregleda razvoja programa OŠO 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 drugim med mnenji načrtovalcev zasledili:

- 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. Kaže jim prisluhiniti, ko se bo načrtoval naslednji program osnovne šole za nove generacije odraslih.

4.2. Mednarodni dokumenti o temeljnem izobraževanju odraslih

Pridobivanje temeljnih znanj in spretnosti je pomemben poudarek skoraj vseh dokumentov, ki usmerjajo razvoj izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja v evropskih državah in širše. V gradivih se izpostavlja, da imajo vlaganja v pridobivanje temeljnih znanj in spretnosti javno in zasebno korist, kajti omogočajo večjo zaposljivost, povečano produktivnost in bolj kakovostno zaposlitev, zmanjševanje socialnih transferjev ter večji družbeni izkupiček v smislu izboljšanja državljske udeležbe, doseganja boljšega zdravja, zmanjševanja kriminalitete ter povečanja individualnih koristi in zadovoljstva.

Dokument *Za učenje ni nikoli prepozno* (Sporočilo komisije iz leta 2006) obravnava izobraževanje odraslih kot ključno sestavino vseživljenjskega učenja. Gradivo se osredotoča predvsem na tiste, ki so prikrajšani zaradi slabe pismenosti, neustreznih spretnosti ter sposobnosti za uspešno vključitev v družbo. Kot najbolj prikrajšani v izobraževanju se v dokumentu omenjajo priseljenci, starejši, ženske in posamezniki s posebnimi potrebami. Poudarja se, da si bo morala Evropska skupnost prizadevati k zmanjševanju problema revščine in socialne izključenosti marginalnih skupin. Izobraževanje odraslih pa lahko izboljša usposobljenost ljudi in jim pomaga, da v družbi postanejo dejavni ter bolj samostojni.

V nadaljevanju se v gradivu opozarja na nesorazmerje med potrebami evropskih trgov dela in usposobljenostjo delovne sile. V Evropi je približno 72 milijonov nizko usposobljenih delavcev, kar predstavlja tretjino delovne sile, medtem ko ocene kažejo, da je bilo za nizko usposobljene do leta 2010 samo 15 % na novo ustvarjenih delovnih mest. Ob tem se v dokumentu 'Za učenje ni nikoli prepozno' navaja, da pomemben delež evropskega prebivalstva v vsakdanjih opravilih ni sposoben pridobiti ali razumeti in uporabiti potrebne informacije. Zagotavljanje pridobivanja ključnih znanj, spretnosti in kompetenc naj bi tako ostalo izziv za vse države članice EU. Za njihovo uresničevanje na ravni posameznih držav pa se predlaga določitev prednostnih nalog, razvijanje dosledne politike, ki jo spremljajo zakonske reforme, in zagotavljanje njihovega izvajanja. Da bi dosegli tiste, ki so jim sistemi izobraževanja in usposabljanja v preteklosti služili najslabše, je treba vzpodbuditi ciljno javno vlaganje.

V dokumentu za izboljševanje ključnih znanj, spretnosti in kompetenc je predstavljenih pet glavnih sporočil:

- *Odprava ovir za sodelovanje*, kar je pogoj za zagotavljanje enakomernejšega dostopa vsem ciljnim skupinam. Javni organi morajo prevzeti vodilno vlogo pri odstranjevanju ovir in spodbujanju povpraševanja. Posebno vlogo pa je treba nameniti zlasti nizko usposobljenim.
- *Zagotavljanje ustrezne kakovosti izobraževanja odraslih*. Za okrepitev kulture kakovosti izobraževanja odraslih naj bi države članice povečale vlaganje v izboljševanje učnih metod in gradiv, ki bodo prilagojena odraslim v učnem procesu, in vzpostavile dodatne in nadaljnje ukrepe za strokovni razvoj zaposlenih v izobraževanju odraslih.
- *Sporočilo priznavanje in potrjevanje rezultatov izobraževanja* se nanaša na države članice, ki bi morale v naslednjem razvojnem obdobju uvesti sisteme potrjevanja in priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, ki temeljijo na skupnih evropskih načelih na tem področju.
- *Povečano vlaganje v starajoče se prebivalstvo in priseljence* je sporočilo za zagotavljanje izobraževanja in usposabljanja po meri ciljnih skupin, ki pogosto pogrešajo ravno temeljna znanja in spretnosti. Opozarja se tudi, da je treba okrepiti ozaveščenost o pomembni vlogi priseljencev in starejših v družbi in gospodarstvu.
- Zadnje sporočilo se nanaša na *merjenje pokazateljev in meril uspešnosti*. To pomeni tudi boljše razumevanje prednosti izobraževanja odraslih in poznavanje ovir, ki posameznikom onemogočajo, da se zanj odločijo.

Zagotavljanje priložnosti za pridobivanje ključnih znanj, spretnosti in kompetenc je rdeča nit tudi *Akcijskega načrta za izobraževanje odraslih: za učenje je vedno pravi čas* (2007). Za doseganje tega cilja so pomembne tri sestavine:

- *sprejemanje politike* za zadovoljevanje potreb in zahtev družbe in gospodarstva. Ta bi lahko ustvarila podlago za pridobivanje znanj in kompetenc tistih, ki so zapustili šolo brez ustreznih formalnih znanj in kvalifikacij ter jim omogočila, da bi v življenju ponovno začeli in nadaljevali temeljno izobraževanje. Višja participacija najbolj izobraževalno prikrajšanih pa korelira z ustrežno kakovostjo, učinkovitostjo in zagotavljanjem pogojev za uspešnost, hkrati pa tudi z ustrežno dostopnostjo, potrjevanjem in priznavanjem rezultatov oziroma znanj in spretnosti, pridobljenih po neformalnih in priložnostnih poteh.
- *učinkovito upravljanje*, vključno s kakovostjo, učinkovitostjo in odgovornostjo sistema izobraževanja odraslih. Indikatorji dobrega upravljanja so v skladu z gradivom: usmerjenost v odrasle, ki se učijo; inovativni pristop k učenju; učinkovite analize potreb; učinkoviti sistemi upravljanja in ustreznega razporejanja virov; strokovne kadrovske strukture; mehanizmi zagotavljanja kakovosti za ponudnike izobraževanja; trdni, na izkušnjah temelječi sistemi spremljanja in vrednotenja na nacionalni ravni ter tesno sodelovanje z drugimi področji izobraževanja in ustanovami. Učinkovito upravljanje pomeni tudi načrtovan in sistematični pristop na vseh ravneh ter v okviru vseh elementov učenja, tako formalnega kot neformalnega.
- glede tretje sestavine *izvajanje procesa* velja za odrasle udeležence z najnižjim znanjem in spretnostmi podobno kot za ostale odrasle v izobraževanju. Učinkovito izvajanje učnega procesa pomeni: dobro informiranost, približevanje učenju v skupnosti in na delovnih mestih; omogočanje prožnega dostopa do ocenjevanja, potrjevanja in priznavanja rezultatov učenja, ki vodi do potrjevanja in kvalifikacije, kar naj bi bilo podprto z

usmerjanjem, širjenjem dostopnosti do izobraževanja na višjih ravneh, ter spodbujanje posameznikov, da vlagajo v svoje učenje, tako zaradi osebne izpolnitve kot zaradi zaposljivosti.

V gradivu je izražena podpora možnosti za odrasle, da napredujejo za eno stopnjo. Dvigovanje izobrazbene ravni naj bi omogočilo odraslim, da se bolje vključujejo na vsa področja življenja.

Z vidika pridobivanja ključnih znanj, spretnosti in kompetenc ter udeležbe odraslih v programu/ih osnovne šole so nedvomno temeljne smernice, podane na 6. Mednarodni konferenci za izobraževanje odraslih v Belemu (2009) ter operacionalizirane v Belemskem akcijskem načrtu (2009). Da je pravica do izobraževanja temeljna in da jo je treba zagotoviti vsem prebivalcem, je iztočnica vseh dosedanjih UNESCOvih konferenc in njim spremljajočih gradiv (*Predlog razvoja izobraževanja odraslih iz Nairobija, leta 1976, Hamburška deklaracija iz leta 1997, Belemski akcijski načrt: Izkoriščanje moči in potenciala učenja ter izobraževanja odraslih za uspešno prihodnost, 2009*). Ob tem se je v gradivih organizacije UNESCO že v sedemdesetih letih (humanistična tradicija) poudarjala potreba po povezovanju izobraževanja in učenja z življenjem, pomembnost oblikovanja okolščin, ki spodbujajo k učenju, se je nasprotovalo monopolističnemu položaju šole in se je poudarjala potreba po upoštevanju vseh poti do znanja in učenja. V omenjenih dokumentih se potencira prizadevanje po oblikovanju mostov, povezav in poti med različnimi deli obstoječih sistemov ter pomembnost, da se s tem izboljša njihova povezanost in dostopnost. Med temi je veliko alternativnih poti izobraževanja in učenja, ki se pogosto ne štejejo za sistematično in namembno izobraževanje. To vodi k iskanju sistemskih možnosti za priznavanje znanja in spretnosti ne glede na to, kako so pridobljeni.

To razmišljanje je še posebej aktualno v obdobju množične uporabe sodobne in sofisticirane informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki omogoča tako širitev dostopa kot tudi vpeljevanje raznovrstne poti učenja. Hkrati pa je uporaba IKT pomembna podpora ne le učečim se, temveč tudi strokovnim delavcem, npr. pri ocenjevanju in načrtovanju izobrazbene in poklicne poti.

Z vidika pridobivanja temeljnih znanj, spretnosti in ključnih kompetenc pa se v Belemskem akcijskem načrtu predvsem razpravlja v kontekstu pismenosti. Pismenost je opredeljena kot nepogrešljiv temelj, ki mladim in odraslim omogoča izkoriščanje učnih priložnosti v vseh fazah učnega kontinuuma. Izpostavlja se, da je ta sestavni del pravice do izobraževanja ter prvi pogoj za razvoj osebne, družbene, gospodarske in politične participacije.

Za bolj učinkovito uresničevanje teh prizadevanj so sicer nastale nekatere pobude, denimo *Desetletje pismenosti ZN (UNLD)*, *Pobuda za pismenost za moč (LIFE)* itn. V okviru Belemskega akcijskega načrta (2009) za uresničevanje sklepov, sprejetih na VI. Mednarodni konferenci za izobraževanje odraslih, so bila podana priporočila, ki se neposredno nanašajo na zagotavljanje

pogojev za pridobivanje temeljnih pisnih spretnosti⁴⁵ ali posredno prispevajo k temu s tem, ko usmerjajo razvoj celotnega izobraževanja odraslih v kontekstu vseživljenjskega učenja. Te se, sicer nanašajo na širšo populacijo odraslih, vključujejo pa politiko, upravljanje, financiranje, udeležbo, vključevanje v programih izobraževanja in usposabljanja, enakost, kakovost in spremljanje izobraževanja odraslih in določajo pogoje za boljši dostop do programov za zagotavljanje višje izobrazbene ravni najmanj izobraženih. V gradivu se poudarja, da sta zastopanost in udeležba vseh zainteresiranih udeležencev nujni, če želimo zajamčiti odzivnost na potrebe vseh učencev, zlasti najbolj zapostavljenih. Kot taki so v dokumentu opredeljeni migranti in begunci, ljudje s posebnimi potrebami in tisti, ki živijo na podeželju. Izpostavlja se, da je treba na vseh ustreznih ravneh zagotoviti tudi posebno izobraževanje.

V gradivu je poudarjeno, da so se vse sodelujoče države zavezale, da redno spremljajo uresničevanje dogovorjenih ciljev ter zbirajo ali analizirajo podatke ter informacije o udeležbi in napredovanju v programih izobraževanja odraslih.

Pravica do osnovnošolske izobrazbe, ki ima ključno vlogo za pridobivanje temeljnih znanj, spretnosti in kompetenc, je zagotovljena vsem prebivalcem v evropskih državah in širše.

Pred kratkim je bila ustanovljena evropska mreža za pridobivanje temeljnih spretnosti *European Basic Skills Network – EBSN*. Pobuda je namenjena čim bolj učinkovitemu uresničevanju Akcijskega načrta za učenje odraslih. Člani te mreže so oblikovalci izobraževalne politike (predstavniki ministrstev in nacionalnih razvojnih agencij), raziskovalne in izobraževalne ustanove. Do sedaj ima evropska mreža za pridobivanje temeljnih spretnosti 51 članic iz 31 držav (december 2011). Delovanje mreže pa je fokusirano na spretnosti branja, pisanja in računanja, digitalne kompetence, komunikacijo in jezikovne kompetence. Spekter ključnih kompetenc se bo z leti dopolnjeval.⁴⁶ Pobudo za oblikovanje mreže je dala norveška agencija za vseživljenjsko učenje.

4.3. Temeljno izobraževanje odraslih v izbranih državah

V nadaljnjem besedilu bomo prikazali, kako so nekatere evropske države uredile izobraževanje na temeljni (osnovnošolski) ravni. Zanimalo nas je predvsem, kako so uvrščeni programi, namenjeni pridobivanju osnovnošolske izobrazbe, kakšne so temeljne značilnosti učnega načrta,

⁴⁵ Priporočila, ki se nanašajo na zagotavljanje pogojev za pridobivanje temeljnih pisnih spretnosti navedene v Belemskem akcijskem (2009) načrtu so: zagotoviti, da bodo vse ankete in zbirke podatkov pismenosti obravnavane kot kontinuum; razvijati smernice z jasnimi cilji in časovnimi roki za soočanje s tem izzivom na podlagi kritičnega vrednotenja doseženega napredka, ovir, s katerimi se srečuje družba, in opaženih pomanjkljivosti; mobilizacija in povečevanje obsega notranjih in zunanjih sredstev ter strokovnega znanja, da bi programe opismenjevanja izvajali v večjem obsegu, z večjim dometom, pokrivanjem in kakovostjo, ter podprli procese za zagotavljanje, da bodo posamezniki dosegli trajno pismenost; razvijati takšno zagotavljanje opismenjevanja, ki je ustrezno prilagojeno potrebam učencev ter vodi v funkcionalno in trajno znanje, veščine in sposobnosti sodelujočih, kar jim bo omogočilo nadaljevanje procesa vseživljenjskega učenja, njihovi dosežki pa bodo priznani prek ustreznih metod in orodij ocenjevanja; akcije opismenjevanja osredotočiti na močno zapostavljeno prebivalstvo, vključno z zaporniki, poseben poudarek pa bo na podeželskem prebivalstvu; določiti mednarodne kazalnike in cilje pismenosti; vrednotenje napredka in ustrezno poročanje o tem; načrtovanje in izvajanje trajnega izobraževanja, usposabljanja in razvijanja veščin, ki presegajo veščine pismenosti, vse skupaj pa podprto z obogatenim pismenim okoljem.

⁴⁶ Člani mreže si prizadevajo oblikovati učinkovitejšo politiko in prakso za izboljševanje temeljnih spretnosti z/merjenjem nacionalnih politik in njihovih učinkov; poudarjanjem primerov učinkovitih politik in dobrih praks na nacionalni in regionalni ravni; oblikovanjem področij skupnega znanja skozi izmenjave raziskovalnih rezultatov; spodbujanjem sodelovanja med evropskimi akterji; dvigovanjem zavesti o pomenu znanja in pridobivanja ključnih spretnosti in kompetenc; skupnim naborom virov; oblikovanjem sodelovanja z relevantnimi akterji zunaj EU.

organiziranost in izvajanje pouka, alternativni načini pridobivanja znanja, prilagoditve, podobnosti in razlike v programih, namenjenih odrasli populaciji, ter primerjava s programi za mladostnike. Pri tem ima vsaka država lastno tradicijo, umeščenost pridobivanja osnovnošolske izobrazbe v širši sistem izobraževanja in tudi pojmovanje posameznih segmentov teh sistemov. Zato namen te analize ni toliko primerjava modelov, saj bi bilo to zaradi raznovrstnosti virov in pristopov pri organiziranju izobraževalne dejavnosti skoraj nesmiselno, temveč poudarjanje značilnosti posameznih sistemov in rešitev, ki lahko koristijo pri preoblikovanju in dopolnjevanju prakse v Sloveniji.

Irska

Mnogi odrasli na Irskem se odločajo za ponovno vključevanje v programe za pridobivanje izobrazbe ter temeljnih znanj in spretnosti v branju, pisanju in računanju, predvsem zato, da bi zapolnili praznine, ki so nastale zaradi nedokončane osnovnošolske izobrazbe, da bi lažje pomagali otrokom pri učenju, ter da bi se lažje znašli pri delu in v življenju.

Sicer je zviševanje (izboljševanje) temeljne izobraženosti in pismenosti odraslih v državi tudi prioriteto področje v *Beli knjigi o izobraževanju odraslih* (The White paper on adult education, 2000), saj so bili izidi mednarodne raziskave o temeljnih znanjih in spretnostih odraslih za Irsko manj ugodni. Ugotovitve Mednarodne raziskave o pismenosti so pokazale, da 25 % irske populacije oziroma približno 500.000 prebivalcev dosega le 1 raven pismenosti in 32 % drugo raven (po lestvici OECD). Tretja raven pisnih spretnosti, ki je ekvivalentna 4 ravni Irskega nacionalnega kvalifikacijskega okvira, pa naj bi bila minimum za delovanje v sodobni družbi (Report of the Taskforce on Lifelong Learning, 2002).

Nekaj let kasneje je bila na Irskem sprejeta *Nacionalna strategija spretnosti* (National Skills Strategy, 2007). Cilj te strategije je bil izboljševanje (dvig) spretnosti tistih posameznikov, ki dosegajo najnižjo raven Nacionalnega kvalifikacijskega okvira v državi.

Na Irskem ni enega (enotnega) programa za pridobivanje temeljnih znanj in spretnosti, kot je to v nekaterih drugih državah⁴⁷. Brezplačno izobraževanje, namenjeno pridobivanju temeljnih znanj in spretnosti (Adult Basic Education), se ponuja skozi 126 shem izobraževanja in učenja odraslih. Izvajanje teh programov (shem) poteka na lokalni ravni, bodisi individualno, bodisi v skupini. Odrasli udeleženci tako izpopolnjujejo spretnosti v branju, pisanju, črkovanju, matematiki in računalništvu (podatki AONTAS – National Adult Learning Organisation, 2011)⁴⁸.

Med temeljni pobudami za pridobivanje višje izobrazbe in doseganje višjih temeljnih znanj in spretnosti je pobuda 'Nazaj v izobraževanje' (*Back to education*), ki je imela kot cilj vključitev milijon (to predstavlja 40 % celotne populacije) odraslih v državi brez temeljnih znanj in spretnosti. Gre za skupni projekt socialnih partnerjev (Local authority national partnership advisory group – LANPAG) in Nacionalne agencije za pismenost odraslih, ki ga financira oddelek za izobraževanje in spretnosti. Pobuda obstaja že od leta 2000 in je namenjena mlajšim in starejšim odraslim, ki imajo manj kot zaključeno srednje šolsko izobrazbo. Cilj pobude je, da tem odraslim omogoči ponovno vključitev v sistem fleksibilnih učnih priložnosti ter izboljšanje dostopa do organiziranega

⁴⁷ Izkušnje teh držav bodo prikazane kasneje.

⁴⁸ AONTAS - <http://www.aontas.com/information/howtogetinvolved/basiced.html>

izobraževanja na najnižji ravni. V okviru pobude se največ pozornosti namenja skupinam z učnimi težavami, ki so težje dosegljive zaradi prostorskih ovir (*The Development and state of art of adult learning and education*, 2009). Izobraževanje poteka v t.i. V.E.C. središčih (Vocational Education Committees). Gre za konzorcij 53 izobraževalnih ustanov, ki deluje na lokalni ravni in ga koordinira centralna ustanova, locirana v Dublinu. Poleg temeljnega modula, ki poteka v središčih, so bili na Irskem razviti tudi drugi moduli, ki potekajo na delovnem mestu, v lokalni skupnosti ali celo v domačem okolju. Alternativni moduli zajemajo tudi izobraževanje na daljavo in preko računalnikov, določene vsebine pa se ponujajo preko radijskih in televizijskih oddaj, CD Romov itn.

V V.E.C. središčih poteka tudi program (pobuda) ITABE (pilot intensive literacy tuition project). Gre za priložnost, ki se ponuja odraslim z najnižjimi pisnimi spretnostmi, da se udeležijo 14 tednov trajajočega programa (84 ur), ki zagotavlja spretnosti kvalifikacijske ravni FETAC 3.

Poleg izobraževanja, namenjenega pridobivanju splošnih znanj in spretnosti, se v okviru omenjenih izobraževalnih shem ponujajo tudi spretnosti in kompetence za potrebe dela. Te so namenjene tistim z najnižjo izobrazbo, ki stopajo prvič ali ponovno na trg dela. V okviru tega je leta 2004 nastala pobuda 'Spretnosti za delo' (Skills for work). Cilj te pobude je predvsem izboljšati perspektivo zaposlenih na manj zahtevnih delovnih mestih in zagotoviti znanje, ki bi jim omogočilo nadaljevanje šolanja. Odziv na to pobudo je bil izjemno pozitiven – samo v letu 2010 se je programa udeležilo 1000 zaposlenih iz 130 podjetij⁴⁹. Omenjene sheme so sprejete na ravni države, njihova izvedba pa je finančno podprta.

Danska

Temeljno izobraževanje za odrasle na Danskem poteka v okviru Programa splošnega izobraževanja odraslih (AVU-Almen voksenuddannelse) in je del javnega sistema izobraževanja in usposabljanja v državi⁵⁰. Vsako leto se v program vključi približno 90.000 odraslih udeležencev, njihovo število se je v zadnjih letih bistveno povečalo. Program je namenjen tako mlajšim kot starejšim prebivalcem in prizadevajo izboljšati ali dopolniti že pridobljena predvsem splošna znanja in spretnosti. Cilji programa so izboljšati možnosti odraslih za zaposlitev in karierni razvoj in ustvariti priložnosti za nadaljevanje izobraževanja.

Program se izvaja na dveh ravneh: nižjo, ki odraslim ponuja osnovnošolsko izobrazbo, in višjo, ki je namenjena pripravi za izpite. Program splošnega izobraževanja odraslih je ekvivalenten, toda ne identičen rednemu izobraževanju mladine (Folkeskole). Razlika je predvsem v zadnji stopnji splošnega izobraževanja za odrasle, raven D, ki je za eno raven višja v primerjavi z zadnjo ravno t.i. Folkeskole. Raven D (Higher Preparatory Examination Programme HF) opremi odraslega udeleženca z bolj kritičnim (akademskim, analitičnim) mišljenjem, kar je značilnost višjih izobraževalnih programov. Program in preizkusi znanja so prilagojeni odraslim udeležencem.

Program izvajajo centri za izobraževanje odraslih – VUC (Voksenuddannelsescenter) in nekatere druge ustanove, ki so pooblašene za izvedbo. Na Danskem je 29 VUC centrov, ki sodelujejo z

⁴⁹ Vse navedene sheme niso namenjene le pridobivanju osnovnošolske izobrazbe, temveč ponujajo tudi znanja in spretnosti na višji ravni.

⁵⁰ Izvedbo Programa splošnega izobraževanja regulira Zakon o splošnem izobraževanju odraslih, št. 311. sprejet 30 aprila 2008 s strani Ministrstva za izobraževanje.

mnogimi regijskimi t.i. satelitskimi oddelki, distribuiranimi po vsej državi. Od leta 2007 je središčem VUC dodeljen status samoupravnih ustanov. Kakovost dela centri VUC izkazujejo z notranjim in zunanjim evalvacijskim postopkom.

Predmetnik temeljnega izobraževanja odraslih sestavljajo obvezni in izbirni predmeti, pri oblikovanju predmetnika se upoštevajo posameznikove zahteve in potrebe.

Obvezni predmeti so: danščina, danščina kot drugi jezik, tuji jezik (angleščina, francoščina, nemščina), zgodovina, matematika, naravoslovne in družbene vede. Vsako središče za izobraževanje odraslih mora ponuditi obvezne predmete vsaj enkrat na leto.

Izbirni predmeti so: umetnost, temeljna znanja s področja informacijske tehnologije, sodelovanje in komuniciranje, latinščina, filozofija, telesna vzgoja, psihologija, javno nastopanje. Glede nato, da gre za izbirne predmete, ni nujno, da jih ponuja vsak center, ki izvaja program osnovnošolskega izobraževanja za odrasle.⁵¹

Omenjeni predmeti se ponujajo na različnih stopnjah zahtevnosti: G, F, E in D. Za vsak predmet Ministrstvo za izobraževanje določi minimalno (najmanjše) število ur. Ob minimalnih urah se udeleženci lahko odločijo za dodatne učne ure, ki bi izpolnili individualna pričakovanja in potrebe.

Pred začetkom izobraževanja se vsako leto organizira uvodno srečanje, kjer se udeleženci seznanijo s predmetnikom, metodami in načinom dela. Na teh srečanjih imajo udeleženci priložnost, da sporočijo, kakšna so njihova pričakovanja, sposobnosti, zmožnosti, povezani bodisi s posameznim predmetom ali s celotnim programom. Posameznikove afinitete in izkušnje prihajajo predvsem do izraza na višjih ravneh izobraževanja.

Posameznik lahko odloča tudi o tem, ali bo sodeloval pri enem ali več predmetih. Zato tudi obseg učnih obveznosti varira od nekaj ur na teden do izobraževanja s polnim časom (full time hours). Pri izvedbi pouka se od udeležencev na katerikoli stopnji pričakuje samostojno delo, priprava domačih nalog, izdelkov, raziskav, priprava na izpite.

Metode dela so v centrih VUC zelo različne in se prilagajajo specifikam odraslih udeležencev, prevladujejo pa pouk, inštrukcije, ki potekajo v predavalnicah, projektno delo, delo v skupinah in priprava pisnih izdelkov. Vsako središče, ki izvaja Program splošnega izobraževanja odraslih, ima posebne študijske prostore, namenjene udeležencem. Prostori so opremljeni s študijsko literaturo ter z drugimi učnimi pripomočki, npr. kasete, video, računalnik. V primeru, ko je udeleženec programa odsoten, ima priložnost, da v omenjenih učnih prostorih izve o vsebinah, ki jih je zamudil, kot tudi o novih vsebinah, in ima možnost, da dodatno nadgrajuje svoja znanja.

Preizkus znanja je lahko pisni ali ustni. Udeleženci se lahko odločijo za zaključek programa tudi s pomočjo narejenega splošnega izpita. Za pripravo na ta izpit ima posameznik pravico, da se udeleži dveletnega tečaja. Splošni preizkus znanja (izpit) zajema pet predmetov: danščina ali danščina kot tuj jezik; angleščina; matematika (stopnja D), naravoslovne vede in en izbirni

⁵¹ V gradivu Osnovno izobraževanje odraslih na Danskem, pripravila Silva Kos, 2007 na Zavodu RS za Šolstvo se poleg obveznih in izbirnih predmetov omenjajo tudi specialni predmeti. To so lahko predmeti, ki so potrebni v okolju, kjer so središča VUC razmeščeni ter so povezani s potrebami lokalnega okolja ali ponujajo druge vsebine, npr: religija, umetnost, računalniško oblikovanje itn.

predmet (zgodovina, družbene vede, nemščina, francoščina), ki mora biti narejen vsaj na stopnji G.

Svetovanje in vodenje udeležencev je zelo pomembna sestavina VUC središč, udeležencem programa pa se mora zagotoviti tako individualno kot skupinsko vodenje, bodisi na področju splošnega ali poklicnega izobraževanja. Svetovalno dejavnost ponujajo posebna središča, predmet svetovanja je najpogosteje izbor predmetov, možnosti zaposlitve po končanem izobraževanju itn.

Za udeležbo v program splošnega izobraževanja za odrasle je določena neka nizka vsota, pri čemer imajo udeleženci možnost, da si pridobijo finančno podporo. Na državni ravni obstaja državna izobraževalna podpora, namenjena tistim z zelo nizko stopnjo izobrazbe ali tistim brez izobrazbe. Druga možnost za pridobivanje sredstev je podpora Državnega sklada za podporo izobraževanju (Danish State Education Support – SU). Brezposelni v času udeležbe v programu v centrih VUC pridobivajo podporo za brezposelne in ohranjajo status iskalcev dela.

Hrvaška

Kot del zasnove vseživljenjskosti učenja je temeljni namen osnovnošolskega izobraževanja za odrasle na Hrvaškem izboljšati raven pismenosti in temeljnih življenjskih spretnosti na vseh področjih izobraževanja. Konkretni (operativni) cilji programa 'Osnovna šola za odrasle' (OŠO) so:

- izboljšanje splošne izobrazbene stopnje odraslih (vsem odraslim naj bo omogočeno pridobivanje osnovnošolske ravni);
- usposabljanje za samostojno učenje kot temelj vseživljenjskega učenja;
- priprava za pridobitev prve zaposlitve;
- zagotavljanje pogojev za nadaljevanje šolanja.

V primerjavi s prejšnjimi programi se zadnji program OŠO odlikuje po tem, da več časa namenja (predvideva, načrtuje) za doseganje čim večje samostojnosti udeležencev pri nadaljnjem učenju, delu in v družbi. Za uresničevanje ciljev je sprejet vsebinski načrt, ki je sestavljen iz sledečih področij:

- jezikovno (hrvaščina in tuj jezik);
- umetniško (likovna in glasbena kultura);
- naravoslovno – matematično – tehnično (biologija, fizika, kemija, zemljepis, matematika, tehnična kultura in informatika);
- družbeno (zgodovina, temelji državljske vzgoje);
- zdravstveno (telesna in zdravstvena kultura).

Program osnovnošolskega izobraževanja za odrasle ima na Hrvaškem šest izobraževalnih obdobij (sklopov), vsako od teh traja osemnajst tednov, celotni program osnovne šole za odrasle pa tri leta. Prvo in drugo obdobje izobraževanja sta namenjeni odrasli populaciji brez končane štiriletne osnovnošolske izobrazbe in analogno temu ustrezata ravni izobraževanja, ki jo dosega mladina v rednem izobraževanju od prvega do četrtega razreda osnovne šole. Prvo izobraževalno obdobje je namenjeno udeležencem, ki ne obvladajo temeljnih spretnosti branja, pisanja in računanja. Tisti,

ki so te spretnosti pridobili, a četrtega razreda osnovne šole niso uspešno zaključili, se udeležujejo drugega vsebinskega sklopa. Tej zasnovi sledi vsebina, ki za prvi dve obdobji vsebuje le dva predmeta.

Tabela 3: Število ur po posameznih predmetih za prvo in drugo obdobje osnovnošolskega izobraževanja odraslih

Št.	Predmeti	Število ur v izobraž. Obdobjih	
		I.	II.
1.	Hrvaški jezik	120	108
2.	Matematika	60	72
Skupaj		180	180

Vir: Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih, Ministarstvo prosvjete i športa

Izobraževanja med tretjim in šestim obdobjem se udeležujejo odrasli, ki so prekinili redno izobraževanje v času med petim in osmim oziroma devetim razredom.

Udeleženci se vpisujejo v posamezno izobraževalno obdobje na podlagi izkazanega potrdila o zaključenem zadnjem razredu rednega osnovnošolskega izobraževanja ali po opravljenem preizkusu znanja. A neodvisno od formalnega izkaza se izobraževalni proces in delo v veliki meri prilagajata predhodnemu znanju in izkušnjam odraslih udeležencev.

Tabela 4: Število ur po posameznih predmetih za tretje, četrto, peto in šesto obdobje osnovnošolskega izobraževanja odraslih

Št.	Predmeti	Št. ur v izobraževalnem obdobju			
		III.	IV.	V.	VI.
1.	Hrvaški jezik	90	90	72	72
2.	Likovna kultura				12
3.	Glasbena kultura				12
4.	Tuj jezik	36	36	36	36
5.	Matematika	72	72	72	72
6.	Biologija			18	18
7.	Kemija			18	18
8.	Fizika			18	18
9.	Zgodovina	18	18	18	18
10.	Zemljepis	18	18	18	18
11.	Temelji državljanske vzgoje				18
12.	Tehnična kultura z informatiko		24	24	24
13.	Telesna in zdravstvena kultura				18
Skupaj		234	258	294	354
Izbirni Program					
14	Usposabljanje			150	

Vir: Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih, Ministarstvo prosvjete i športa

Vsebinska zasnovanost osnovne šole za odrasle na Hrvaškem vsebuje poleg splošnega dela tudi izbirni (strokovni, poklicno usmerjeni vsebinski sklop) del, ki se izvaja predvsem v višjih razredih programa. Vsebina strokovnega usposabljanja, ki omogoča zaposlovanje in samozaposlovanje za manj zahtevna delovna mesta, se oblikuje na predlog pravnih oseb in v sodelovanju s Hrvaškim zavodom za zaposlovanje, hrvaško gospodarsko in obrtno zbornico, z zainteresiranimi delodajalci in Zavodom za šolstvo.

3. Program OŠO se lahko izvaja v (na) specializiranih osnovnih šolah za odrasle, na osnovnih šolah in drugih ustanovah, ki izpolnjujejo predpisane pogoje Ministrstva za izobraževanje in šport v skladu z Zakonom o osnovni šoli (N.N. 69/2003).

Program poteka v obliki:

- a) *rednega pouka*, ki je najbolj množična oblika in poteka kot permanentno organizirani izobraževalni proces. Število udeležencev je med 8. in 20. Ocenjevanje poteka sproti, udeleženci, ki pa manjkajo več kot 50 % ur, izgubljajo položaj rednega udeleženca v tem izobraževalnem obdobju. Tem udeležencem je omogočeno ponavljanje ali vpis v druge oblike osnovnošolskega izobraževanja;
- b) *konsultativno-instruktivnega pristopa*, ki se organizira za manjše število udeležencev. Pristop je namenjen odraslim, ki se ne morejo udeležiti rednega izobraževanja, hkrati so sposobni oziroma zmožni, da s pomočjo učiteljev in predvsem na podlagi obstoječih učnih virov samostojno obvladajo učno snov. Pred vključevanjem udeležencev v tak način dela se preverijo njihove sposobnosti za samostojno delo. Za te udeležence se predvidi tudi poseben čas za konzultacijo/svetovanje oziroma inštrukcije, ki se ponujajo bodisi za enega, več, ali za vse predmete. Svetovanje (ki je lahko tudi seminar) je posebej priporočljivo za vsebine, ki udeležencem povzročijo največ težav;
- c) *dopisno-konzultativnega pristopa*, kjer imajo odrasli občasne, skupne ali samostojne konzultacije. Za izvajanje tega so ključni ustrezno pripravljene učbeniki in usposobljenost učiteljev za dopisni način dela. Tako kot pri konzultativno-instruktivnem pristopu tudi pri tem načinu poteka preizkus znanja na koncu, z opravljanjem izpitov.
- d) Osnovna šola za odrasle se na Hrvaškem lahko zaključi tudi in le z *opravljanjem izpitov*, v skladu z doseganjem ustreznih standardov znanja, ki so predpisani v prej omenjenem pravilniku.

Tak način dela in izvedba programa OŠO terja jasno opredeljevanje minimalnih standardov znanja. Ti se na Hrvaškem pripravijo za vsak predmet in za vsako od šestih razvojnih obdobj posebej, vsebine pa se prilagajajo potrebam odraslih in se občasno aktualizirajo.

Pri oblikovanju operativnega načrta dela programa OŠO in pri organizaciji učnega procesa se v državi upoštevajo načela:

- jasna opredelitev nalog (znanja), ki jih udeleženci morajo pridobiti;
- vključitev udeležencev v različne aktivnosti učnega procesa;
- povezovanje izobraževanja z delom, družino in družbo;
- utemeljitev pridobivanja novih znanj na kritičnem razmišljanju, reševanju problemov in poučevanju z raziskovanjem;
- postavitve ugotovljenega in ovrednotenega znanja kot orodje za ocenjevanje napredka udeležencev;

- sprejemanje različnosti v predznanjih udeležencev, njihovih potreb in ciljev in razvoj individualiziranega pristopa, ki bi bil prilagojen vsakemu posebej.

Ključno je to, da se načrt in program operativno prilagodita izkušnjam udeležencev, saj velja pravilo, da ni enotnega pristopa, ker se skupine udeležencev med seboj zelo razlikujejo glede na predznanje in cilje. Učitelji si morajo posebej prizadevati, da pripomorejo k razvoju komunikacijskih in medosebnih spretnosti udeležencev. Za udeležence, ki posebej težko napredujejo, pa se organizira individualna ali skupinska učna pomoč v okviru posameznih učnih predmetov. Skupinska učna pomoč se ponuja v skupinah, ki imajo največ pet udeležencev.

V okviru programa se predvideva dodatno izobraževanje tudi za udeležence, ki kažejo izrazito nagnjenost in potrebo po kompleksnejših znanjih na posameznih področjih. Odločitve o tovrstnem dodatnem izobraževanju pa se sprejemajo v skladu z objektivnimi pogoji izobraževalnih ustanov.

Makedonija

Temeljna načela Osnovnošolskega izobraževanja za odrasle v R. Makedoniji so, da je to obvezujoče, brezplačno, zagotavlja enakost/enakopravnost in demokratičnost, razvoj vseh aspektov osebnosti, kakovost in da temelji na prostovoljnosti.

Temeljni cilji programa 'osnovna šola za odrasle', ki je sestavni del koncepta vseživljenjskosti učenja v državi, so:

- razvoj intelektualnih sposobnosti, znanja in spretnosti posameznika, družbe in skupnosti;
- usposabljanje za delo, nadaljevanje izobraževanja in samostojnega učenja;
- usposabljanje za čim večjo samostojnost odraslih udeležencev pri sprejemanju odločitev;
- razvoj zavesti o nacionalni pripadnosti, tradiciji in kulturi;
- spodbujanje oblikovanja vrednostnega sistema, ki temelji na načelih sprejemanja različnosti in vsestranskem dobrem;
- omogočanje dostopa do izobraževanja vsem neodvisno od porekla, spola, nacionalne, družbene in socialne pripadnosti;
- permanentno razvijanje sodobnih metod in tehnik učenja;
- dvigovanje izobrazbene ravni delovno aktivnega prebivalstva;
- pridobivanje življenjskih spretnosti in funkcionalne pismenosti, ki so pomembni za razvoj sodobne informacijske družbe.

Izvedba programa OŠO je koncentrirana (klasificirana) v osmih izobraževalnih ciklih oziroma v štirih letih. Vsak izobraževalni cikel traja 18 tednov (gre za razporeditev, ki je ekvivalentna redni osnovni šoli). V realnosti pa se trajanje v celoti ali delno prilagodi možnostim in potrebam odrasle populacije, družinski in delovni situaciji in celo letnemu času.

Program osnovne šole v Makedoniji diferencira dve starostni skupini, in sicer: skupina od 15. do 24. leta in skupina odraslih po 24. letu starosti. Število udeležencev v oblikovanih skupinah je med 8 in

20, če gre za redni pouk. Če pa se udeleženci odločijo za izbiro instruktivno-konzultativnega pristopa, je število udeležencev manjše.

Izobraževalni proces lahko poteka v redni ali pripravljalni obliki. Redno pomeni, da proces dela poteka v skladu z izobraževalnim načrtom in opredeljeno dolžino trajanja procesa. Ta oblika je namenjena predvsem mlajšim odraslim od 15. do 24. leta starosti. Pripravljalni pouk omogoča, da se višja izobrazbena stopnja pridobi tudi na podlagi opravljanja izpitov (izkazanega znanja pri opravljanju izpitov). Temeljni način dela pri pripravljalni obliki je konzultativno-instruktivni, ki je namenjen predvsem udeležencem v višjih letnikih (razredih). Udeleženci, ki na koncu šolskega leta ne izkazujejo zadostnega uspeha, ne ponavljajo letnikov, temveč se usmerjajo v dodatno usposabljanje in opravljanje izpitov pri predmetih, kjer so bili negativno ocenjeni.

Izobraževalni načrt programa OŠ za odrasle od 15. do 24. leta je precej podoben tistemu, ki se pripravlja za mladino v redni osnovni šoli. Razlika je predvsem v trajanju izobraževalnega procesa. Odrasli od 15. do 24. leta lahko zaključijo štiri razrede osnovne šole v dveh šolskih letih, pri čemer vsak učni cikel traja 18 delovnih tednov (trajanje bi bilo ekvivalentno trajanju rednega osnovnega šolanja). Časovna izvedba osnovne šole za odrasle se lahko prilagodi možnostim in potrebam odrasle populacije, njihovi družinski oziroma delovni situaciji in celo letnemu času.

Program 'Osnovna šola za odrasle' v Makedoniji se organizira za dve starostni skupini; prvo sestavljajo udeleženci od 15. do 24. leta, drugo pa odrasli po 24. letu starosti.

Izobraževalni proces poteka v t.i. *redni* ali *pripravljalni* obliki. Redni proces poteka v skladu z izobraževalnim načrtom, ki je podoben rednemu osnovnošolskemu izobraževanju za mladino. Ta oblika je predvsem namenjena mlajšim odraslim od 15. do 24. leta. V skupini je udeleženih med 8 in 20 odraslih.

Pripravljalni pouk omogoča pridobivanje višje izobrazbene stopnje s pomočjo izkazovanja znanja v okviru opravljenih izpitov. Temeljni način dela pripravljalne oblike je konzultativno-instruktivni. Ta je namenjen predvsem udeležencem od V. do VIII. izobraževalnega cikla in tistim, ki imajo nekatera elementarna znanja. V skupini je lahko tudi manj kot 8 udeležencev. Časovna izvedba je reducirana na 25 % izobraževanja, načrtovanega v okviru rednega osnovnošolskega izobraževanja. Cilj pripravljalne izvedbe je omogočiti večjo fleksibilnost, animiranje večjega števila udeležencev in čim bolj upoštevati potrebe odraslih udeležencev⁵².

Udeleženci, ki so na koncu leta neuspešni, ne ponavljajo razredov, temveč se usmerjajo v dodatno usposabljanje in opravljanje izpitov iz predmetov, pri katerih so bili negativno ocenjeni.

Izobraževalni načrt programa Osnovna šola za odrasle, namenjen adolescentom od 15. do 24. leta, je precej podoben tistemu, ki se pripravlja za mladino v redni osnovni šoli. Razlika je predvsem v trajanju izobraževalnega procesa. Odrasli od 15. do 24. leta lahko zaključijo štiri razrede v dveh šolskih letih oziroma vsak izobraževalni cikel traja 18 delovnih tednov.

Izobraževalni načrt za odrasle za obe starostni skupini je podoben, razlike so predvsem v zastopanosti tujega jezika in ponekod v obsegu ur za posamezni predmet. Medtem, ko je pri mlajših odraslih tuji jezik obvezen, je pri odraslih po 24. letu starosti fakultativen. Za odrasle po 24.

⁵² Posebnosti rednega in pripravljalnega pouka (načina izvedbe) so opredeljeni v posebnem pravilniku.

letu je tudi predvideno manjše število ur za posamezni predmet, saj naj bi se pri predmetih z manjšim številom ur bolj upoštevale izkušnje, ki so jih odrasli pridobili bodisi pri delu, družinskem ali družbenem udejstvovanju.

Predmeti, ki so sestavni del programa osnovne šole, so lahko *obvezni, izbirni in fakultativni*.

- a) Obvezni predmeti so tudi sestavni del OŠO za mladino ter naj bi prispevali k emancipaciji in razvoju, hkrati pa so pogoj za nadaljevanje izobraževanja. Obvezni predmeti so s področja jezika in literature, matematike, naravoslovja, družbenih ved, glasbe, likovne in telesne vzgoje ter tehnične kulture.
- b) Izbirne vsebine se posredujejo v obliki tečajev in drugih usposabljanj, ponujajo pa predvsem praktična znanja in spretnosti za potrebe dela. Ta usposabljanja potekajo v sedmem (7.) ali osmem (8.) izobraževalnem ciklu in se organizirajo v sodelovanju z lokalno skupnostjo, agencijami za zaposlovanje, nevladnimi organizacijami, poklicnimi šolami in drugimi gospodarskimi in negospodarskimi subjekti. Praktično usmerjeno usposabljanje pa je po obsegu zelo različno in traja od nekaj tednov, mesecev, do enega leta.
- c) Fakultativni predmeti so za izvajalce obvezujoči, medtem ko se udeleženci lahko prostovoljno odločajo za udeležbo. Med najpogosteje omenjenimi fakultativnimi vsebinami so jeziki: vlaški, romski, srbski itn. Vlaščina, romščina in srbsčina se pri oblikovanju načrtov lahko izberejo tudi v prvem izobraževalnem ciklu, drugi tuji jezik pa se praviloma izbere po petem ciklu.

Poleg omenjenih treh predmetnih sklopov izobraževalni načrt lahko vključuje tudi *dopolnilne vzgojno izobraževalne vsebine*⁵³, *prostovoljne aktivnosti*⁵⁴ in *aktivnosti, ki potekajo v sodelovanju z lokalno skupnostjo, skupnostjo staršev in drugimi skupinami strokovnjakov ali posameznikov*⁵⁵.

Dolžnost ustanov, ki izvajajo program 'Osnovna šola za odrasle' je, da poskrbijo tudi za permanentno in strokovno usposabljanje učiteljev in drugih, ki so posredno ali neposredno vključeni v učni proces. Usposabljanje učiteljev odraslih organizirajo Biro za razvoj izobraževanja in druge visokošolske ustanove. Dolžnost učiteljev v programu OŠO, da se redno usposabljujejo pa je opredeljena v sistemu vzgoje in izobraževanja.

⁵³ Dopolnilne vzgojno izobraževalne vsebine so namenjene odraslim z namenom, da se jim pomaga pri premagovanju težav pri posameznih predmetih ter za motiviranje udeležencev pri učenju.

⁵⁴ Prostovoljne aktivnosti so namenjene poglobljanju znanja, spretnosti in kompetenc in so v skladu z željami, interesi in potrebami odraslih udeležencev. Pri sodelovanju v prostovoljnih aktivnostih naj bi si odrasli razširili tudi kulturno obzorje in izboljšali kakovost preživljanja prostega časa. Pri organizaciji prostovoljskih aktivnosti se šole povezujejo z kulturnimi ustanovami, ekološkimi, planinskimi organizacijami, kulturnimi društvi in nevladnimi organizacijami.

⁵⁵ Najpogosteje omenjeni subjekti na teh področjih so: strokovnjaki iz različnih področij, starši in skrbniki, vodstvo šol in drugi.

4.4. Program OŠO v slovenskih strateških dokumentih

OŠO v predlogu Resolucije nacionalnega programa o izobraževanju odraslih 2012-2015

Osnovnošolsko izobraževanje odraslih je vključeno v drugo prednostno področje Zviševanje izobrazbene ravni odraslih tudi v predlogu nove ReNPIO do 2015⁵⁶. Ukrepi, ki so predvideni oziroma so relevantni za področje osnovno šolskega izobraževanja odraslih so:

- a) vpeljava ukrepov za dvig vpisa v programe za dokončanje osnovne šole za odrasle in povečevanje uspešnosti (Nacionalna evalvacija programa Osnovne šole za odrasle; oblikovanje sheme priznavanja in pridobivanje ustreznih znanj za pridobitev javne listine o dokončanem osnovnošolskem izobraževanju; oblikovanje nacionalnega standarda znanja na ravni osnovne šole);
- b) uvedba celostnega nacionalnega sistema ugotavljanja in potrjevanje znanj za vse ravni izobraževanja; povečanje kakovosti in prožnejši pristop k izobraževanju odraslih (Strokovne podlage za nacionalno ugotavljanje in priznavanje neformalno pridobljenega znanja; oblikovanje modela; pilotni preizkus modela; uvedba v praksi);
- c) vpeljava dviga predpisane in obvezne osnovne izobrazbe za vse prebivalce v državi na srednješolsko raven⁵⁷ - za vse odrasle stare do 55 let - s financiranjem srednješolskega izobraževanja za odrasle, ki se vanj vključujejo (1. za zaposlene osebe, ki to pravico izkoriščajo prvič kot odrasli udeleženci; 2. za brezposelne ob vsaki obliki brezposelnosti, ko gre za reševanje poklicnega/izobrazbenega strukturnega neskladja).

Predlog ReNPIO 2012-2013 glede doseganja osnovnošolske izobrazbe, opredeljuje dva operativna cilja, ki se med seboj razlikujeta glede na starost udeležencev. V prvo starostno skupino so uvrščeni odrasli, stari med 15 in 44 let, v drugo pa odrasli med 45 in 64 leti starosti (glej tabelo 5). Za prvo skupino smo za uresničitev operativnega cilja opredelili kazalec uspešne osvojitve programa osnovne šole za odrasle, za drugo pa število oseb, ki so si pridobile osnovnošolsko izobrazbo z doseganjem ustreznega standarda znanj. Način uresničevanja tega cilja je prilagojen potrebam in objektivnim okoliščinam. Obema skupinama se za doseganje standarda znanja na ravni osnovne šole omogočijo različne poti (samoizobraževanje, izpitni sistem, e-izobraževanje, ugotavljanje in potrjevanje znanja, pridobivanje in priznavanje znanja po delih v različnih javnoveljavnih programih (UŽU, SIMO ipd)).

Operativni cilji:

- Tretjina odraslih v starosti od 15-44 let z nedokončano osnovno šolo, bo do leta 2015 uspešno zaključila program osnovne šole za odrasle.
- Dva tisoč odraslih v starosti od 45-64 let z nedokončano osnovno šolo bo do leta 2015 uspešno zaključilo programe za doseganje standarda znanj na ravni osnovne šole.

Tabela 5: Udeleženci v programih osnovne šole za odrasle

⁵⁶ Besedilo je povzeto po predlogu ReNPIO za obdobje 2011-2015.

⁵⁷ Gre za V. stopnjo izobrazbe, ki omogoča nadaljevanje šolanja na terciarni ravni.

Leto	Vpisani skupaj		Končali	
2005/2006	1.562		290	
2006/2007	1.495		259	
2007/2008	1.480		244	
2008/2009	1.527		241	
Operativni cilj				
Starostna skupina	15-44	45-64	15-44	45-64
2015	1.650	700	700	650
Odstotek povečanja				
Starostna skupina	15-44	45-64	15-44	45-64
2015	+8	*	+190	*

Vir: SURS

*podatki kažejo, da v tej starostni skupini domala ni bilo vpisanih v program osnovne šole, zato primerjava ni smiselna

Doseganje zastavljenih ciljev bo omogočila vpeljava ukrepov za dvig vpisa v programe za dokončanje osnovnošolskega izobraževanja za odrasle, in sicer bodo boljše urejeni sistemski in drugi pogoji za izvajanje programa osnovne šole, predlagane bodo izboljšave programa Osnovna šola za odrasle, izvajalske organizacije bodo poskrbele za ustrezno promocijo, s posebnim poudarkom na ranljive ciljne skupine. Obenem bodo vpeljane možnosti za pridobitev javne listine o dokončanem osnovnošolskem izobraževanju z doseganjem ustreznega standarda znanj, ki bo opredeljen na nacionalni ravni.

S posodobljenim programom in z odpiranjem drugačnih poti pridobivanja izobrazbe se bo bistveno povečala uspešnost vpisanih odraslih udeležencev. Pri tem bo poostren tudi nadzor nad neupravičenim izkoriščanjem statusa odraslega udeleženca. Ocenjeno je bilo, da finančni pogoji in prostorske ter učiteljske zmogljivosti omogočajo uresničitev obeh opredeljenih operativnih ciljev, kot jih prikazuje izračun (glej tabelo 6):

Tabela 6: Izračun

Leto	2010*	2011	2012	2013	2014	2015	SKUPAJ
Osnovna šola: (15-44)							
število vključenih	1.490**	1.600	1.600	1.650	1.650	1.650	8.150
Pridobili izobrazbo	240**	350	550	700	700	700	3.000
Osnovna šola: (45-64)							
število vključenih	0	0	0	800	700	700	2.200
Pridobili izobrazbo	0	0	0	700	650	650	2.000
Potrebna sredstva (v eur)	1.835.000	1.900.000	1.900.000	1.950.000	1.950.000	1.950.000	9.650.000

Po podatkih SURS, je bilo leta 2008 dobrih 76 tisoč prebivalcev, starejših od 15 let, ki nimajo dokončane osnovne šole. Glede na večji delež takih med starejšimi, lahko ocenimo, da je prebivalcev brez osnovne šole v starosti od 15-44 let okrog 12.000⁵⁸. Lahko predpostavimo, da se

58 Podatki temeljijo na Anketi o delovni sili, natančnejše ocene niso mogoče.

je število do leta 2010 zmanjšalo (predvsem zaradi starostnega premika) na 10.000. Tretjina uspešnih v petih letih tako pomeni okrog 700 odraslih na leto.

Starejših (od 45-64 let) brez dokončane osnovne šole je okrog dvaindvajset tisoč. Da bi dosegli ciljno vrednost, se bo v postopke doseganja standarda osnovne šole na leto povprečno uspešno vključilo okrog 400 oseb. Zaradi časovnega zamika pri sistemski umestitvi omenjenih vzporednih možnosti za doseganje standarda osnovne šole, v prvih dveh letih (2011 in 2012) vključevanje v te postopke še ne bo možno. Zato je želeno število vključenih razporejeno na zadnja tri leta (2013-2015).

OŠO v predlogu Bele knjige za izobraževanje odraslih

V Beli knjigi v vsebinskem sklopu za osnovno šolo ni predvidenih nikakršnih predlogov in priporočil. V Beli knjigi za področje izobraževanja odraslih pa so za osnovno šolo za odrasle, na podlagi ocene stanja izobraženosti odraslega prebivalstva, predvideni naslednji ukrepi:

- V okviru izobraževanja odraslih se zagotovi 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 dejavnosti (učna pomoč in svetovanje, alternativni metodično didaktični prijemi ipd.).
- Za odrasle in starejše odrasle, ki so dalj časa izven izobraževanja, se razvijejo izobraževalne oblike in načini za postopno pridobivanje standarda osnovne šole. Pri tem se uporabijo izkušnje dosedanjih dobrih praks pri delu z ranljivimi ciljnim skupinami. Ustrezno se posodobijo tudi zakonske podlage (pravilniki, normativi in standardi), ki bi lahko ovirale implementacijo.
- Pri načrtovanju izobraževalnih programov in njihove izvedbe se učne vsebine, ki vodijo k standardu osnovne šole, v čim večji meri integrirajo v programe poklicnega usposabljanja in usposabljanja za trg dela ali programe za razvoj spretnosti, potrebnih za vsakdanje življenje, saj ugotovitve proučevanj iz drugih držav kažejo, da so taki prijemi najbolj učinkoviti.
- Standarde osnovne šole za odrasle se opredeli na način, ki bo upošteval značilnosti in zmožnosti potencialnih udeležencev, z njihovo zasnovanostjo po delih pa se omogoči postopnost pridobivanja.

III. EMPIRIČNI DEL

5. Doseganje programskih ciljev programa OŠO

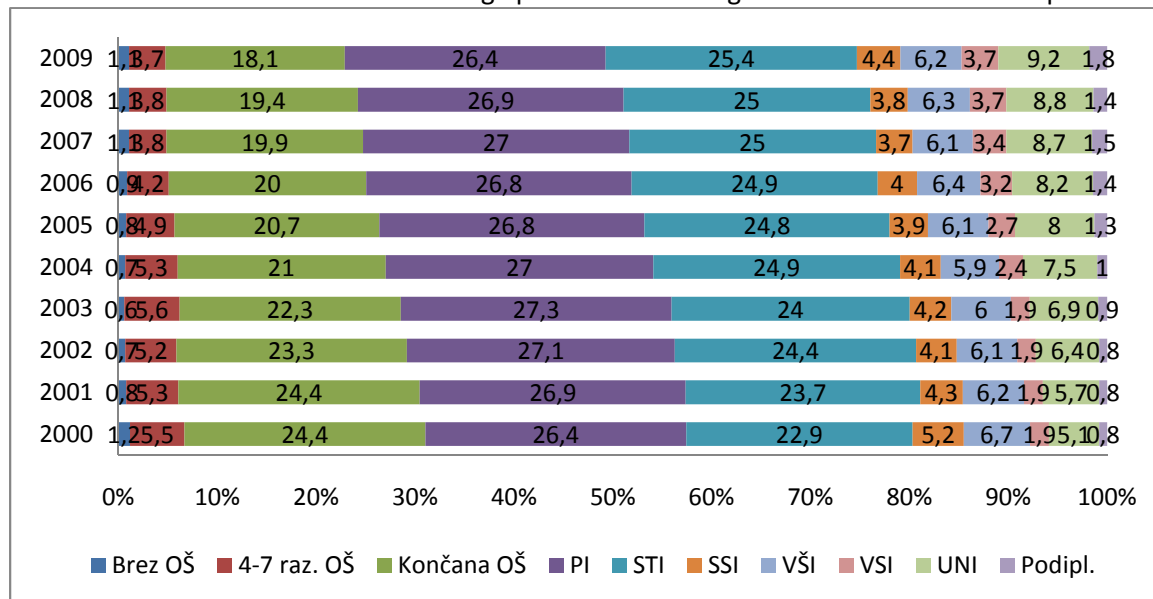
5.1. Uspešnost udeležencev programa OŠO

Znano je, da v družbi znanja izobrazbena raven prebivalstva korelira z možnostjo zaposlovanja in uspešnostjo na delovnem mestu, s kakovostjo življenja, družbeno angažiranostjo in splošno razgledanostjo. A stopnja dosežene izobrazbe ima tudi širše gospodarske in družbene učinke. Po navedbah Wilsona (2004) vodi en odstotek porasta ravni vključenosti v šole do povečanja letne ravni BDP za 1 do 3 odstotke. Eno-odstotna rast v pismenosti pa doprinese k 2,5 % rasti produktivnosti in 1,5 % rast BDP na prebivalca (Columbe et al, 2004; po Komprej, Čelebič, 2010). To pomeni, da je gospodarsko rast nemogoče učinkovito pospešiti, če investiramo zgolj v privilegirane skupine (Impact of Education and Training, CEDEFOP, 2004).

Evropske projekcije kažejo, da se bo od leta 2006 do 2020 povečal delež delovnih mest v EU – 25 za tista, kjer se bo zahtevala visoka raven izobrazbe, s 25, 1 % na 31,3 % vseh delovnih mest; delež delovnih mest, za katera je zahtevana srednja izobrazba, se bo prav tako nekoliko zvišal, in sicer z 48,3 % na 50, 1%. Obenem naj bi se delež delovnih mest, za katera so zahtevane nižje stopnje izobrazbe, zmanjšal s 26,2 % na 18,5 %. Priložnosti za delo in perspektive ljudi brez izobrazbe pa so izjemno nizke (New Skills for New Jobs, 2010). Pridobivanje višje izobrazbene stopnje je še posebej pomembno v času gospodarske krize in recesije, tako za kratkoročno oživitev in dolgoročno rast evropskega gospodarstva kot za doseganje večje fleksibilnosti, pravičnosti, enakopravnosti in socialne vključenosti.

Z vidika razvoja izobraževanja odraslih za vse pa je pomembna izobrazbena struktura celotnega odraslega prebivalstva in ne le delovno aktivnega; pripadniki (naj)nižjih izobrazbenih kategorij se zgoščijo prav v višjih starostnih razredih.

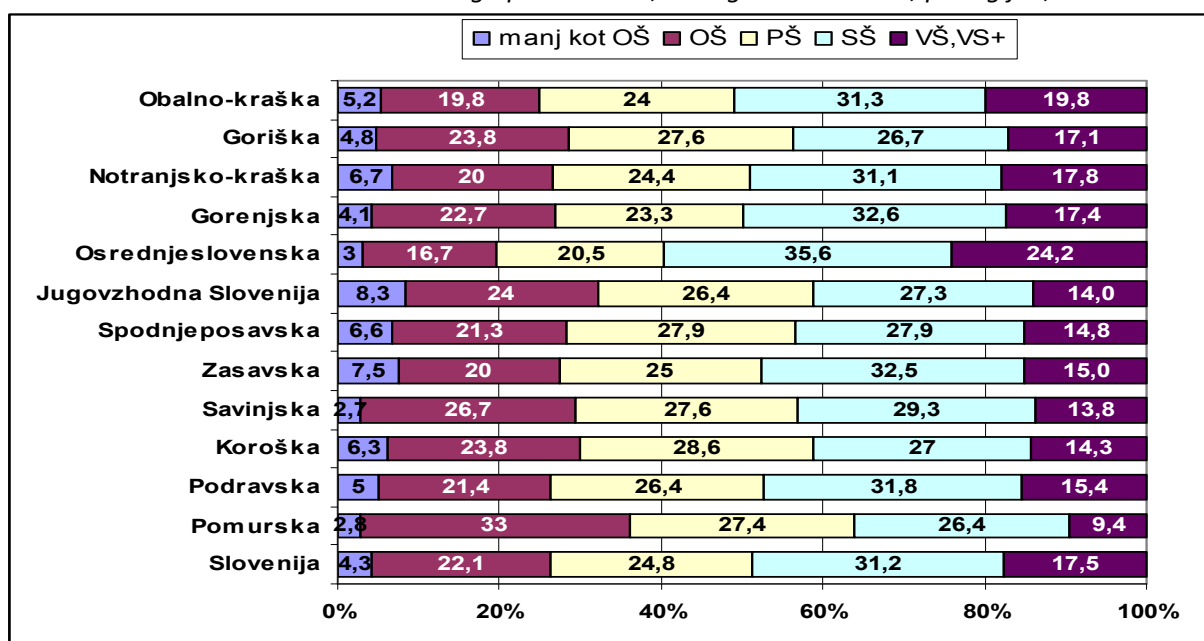
Slika 1: Izobrazbena struktura slovenskega prebivalstva starega 25 let in več 2000-2009 po letih



Vir: SURS, ADS

Opazne so precejšnje razlike v izobrazbeni strukturi prebivalstva po regijah. Večji deleži slabše izobraženega prebivalstva, predvsem nadpovprečni deleži oseb brez končane osnovne šole, so značilni za jugovzhodno Slovenijo, zasavsko regijo, notranjsko kraško regijo ter koroško regijo (slika 2). Ob podaljševanju življenjske dobe in manjših generacij otrok ni realno pričakovati, da se bodo razmere izboljšale zgolj s prilivom iz rednega izobraževanja. Nasprotno, brez dodatnih spodbud za izboljševanje izobrazbe srednjih in starejših generacij se bo še povečeval medgeneracijski razkorak v izobraženosti.

Slika 2: Izobrazbena struktura slovenskega prebivalstva, starega 15 let in več, po regijah, 2008



Vir: SURS, ADS, Preračuni UMAR.

Po podatkih zadnjega popisa prebivalstva (tabela 7), je bilo leta 2002 v Sloveniji 115.556 prebivalcev brez osnovnošolske izobrazbe, kar predstavlja 7% popisanih, po podatkih Statističnega urada, povzetih iz Centralnega registra prebivalcev, pa je bilo konec leta 2009 še 4,3% (75.000) odraslih brez končane osnovne šole. Glede na podatke o vključenosti in uspešnosti odraslih v programu OŠO, se računa, da je večji del te razlike povzročen naravno, in sicer z razliko med praviloma nižjo izobrazbo umrlih in novimi generacijami odraslih, med katerimi domala vsi zaključijo vsaj osnovno šolo.

Tabela 7: Prebivalstvo 15+ po doseženi stopnji izobrazbe

	Popis 2002		Anketa 2005		Anketa 2007		Anketa 2009 ⁵⁹	
	število	delež	Število	delež	število	delež	število	delež
Skupaj	1.663.869	100,0	1.713.575	100,0	1.734.000	100,0	1.753.000	100,0
Brez šolske izobrazbe	11.337	0,7	12.894	0,8	76.767	4,4	75.000	4,3
Nepopolna osnovna izobrazba	104.219	6,3	74.968	4,4				
Osnovna izobrazba	433.910	26,1	406.114	23,7	392.000	23,7	368.000	21,0
Srednja izobrazba	899.341	54,1	952.781	55,6	971.000	55,6	991.000	56,5
Višja	84.044	5,1	89.344	5,2	91.000	5,2	318.000	18,1
Visoka izobrazba	131.018	7,9	177.474	10,4	203.000	10,4	1.309.000	74,7
Skupaj srednja in več	1.114.403	67,0	1.219.598	71,2	1.265.000	71,2		
PREBIVALSTVO 25-64	število	delež	Število	delež	število	delež	število	delež
Skupaj	1.097.172	100,0	1.181.000	100,0	1.156.000	100,0	1.167.000	100,0
Srednja šola in več	832.786	75,9	913.000	77,3	947.000	77,3	972.000	83,3

Vir: SURS

Za učence v osnovnih šolah za mladino je značilna domala optimalna uspešnost (n.pr. v šolskem letu 2006/2007 je bila uspešnost učencev v devetem razredu 99,7%), med odraslimi pa je še veliko takih, ki osnovne šole v mladih letih niso končali. Gre predvsem za starejše prebivalce, vendar mnogi med njimi še vedno spadajo v skupino aktivnih prebivalcev oziroma v skupino manj izobraženih zaposlenih.

V Sloveniji se še vse premalo zavedamo izziva izobraževalnih potreb tujcev, ki prebivajo v Sloveniji. Po podatkih SURS ima samo vsak peti tujec v Sloveniji vsaj srednjo strokovno oz. splošno izobrazbo. Tujci, ki prebivajo v Sloveniji, imajo v povprečju nižjo izobrazbo kot državljani Slovenije. Izobrazbo tega prebivalstva znižujejo v povprečju predvsem tujci iz držav, nastalih na območju nekdanje Jugoslavije, ki so se v Slovenijo priselili v zadnjem desetletju in so se torej pretežno izobraževali zunaj Slovenije. Tujcev z državljanstvom teh držav je med vsemi tujci v Sloveniji, starimi 15 ali več let, kar 88%. Skoraj polovica (44%) teh oseb ima največ osnovnošolsko

⁵⁹ Podatki v podrobnostih niso popolnoma verodostojni, saj gre za Anketo o delovni sili. Glede doseženih stopenj izobrazbe, so podatki iz leta v leto manj podrobni, zato v letih 2007 in 2009 ne moremo več ločiti nižje poklicne od srednješolske izobrazbe. Z gotovostjo pa lahko ugotovimo pozitiven trend rasti izobrazbe.

izobrazbo; samo 2,9 % teh oseb pa imajo višješolsko in visokošolsko izobrazbo. V primerjavi z državljani Slovenije pa je za te tujce najznačilnejša srednja poklicna izobrazba (37 %).

Podatki o vključenosti odraslih v programe osnovne šole kažejo, da se število z leti manjša. Še manj optimistični so podatki o uspešnem zaključevanju programov osnovne šole za odrasle. V šolskem letu 2003/04 je program uspešno zaključilo 653 odraslih učencev, naslednje šolsko leto 556, v letu 2005/06 290, v šolskem letu 2007/2008 pa le 244. V ReNPIO je bilo za cilj opredeljeno, da se bo do leta 2010 število odraslih z nedokončano osnovno šolo zmanjšalo za polovico. Podatki o vpisu in številu tistih, ki so uspešno dokončali program osnovne šole, kažejo, da ta cilj ni bil dosežen. Med letoma 2002 in 2004 se je delež odraslih prebivalcev brez osnovne šole zmanjšal za 1,7 odstotne točke, v naslednjih treh letih še za 0,7. Kljub temu, da, glede na zgornje pojasnilo, lahko upravičeno pričakujemo, da se bo ta trend upadanja nadaljeval vsaj s tako dinamiko, je število vključenih še vedno preskromno.

Tabela 8: Vpisani v program osnovne šole za odrasle 2004-2010

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
VPISANI skupaj	2.127	1.562	1.495	1.480	1527	1517	1369
ZAKLJUČILI skupaj	566	290	259	244	241	246	256
	26,61	18,57	17,32	16,49	15,78	16,22	18,69

Vir: SURS

Število vpisanih je sorazmerno veliko, vendar je število uspešnih relativno nizko. Zadnji objavljeni podatki, iz katerih lahko razberemo nekatere značilnosti vpisanih, so za šolsko leto 2010/2011.

Tabela 9: Značilnosti vpisanih v program osnovne šole za odrasle

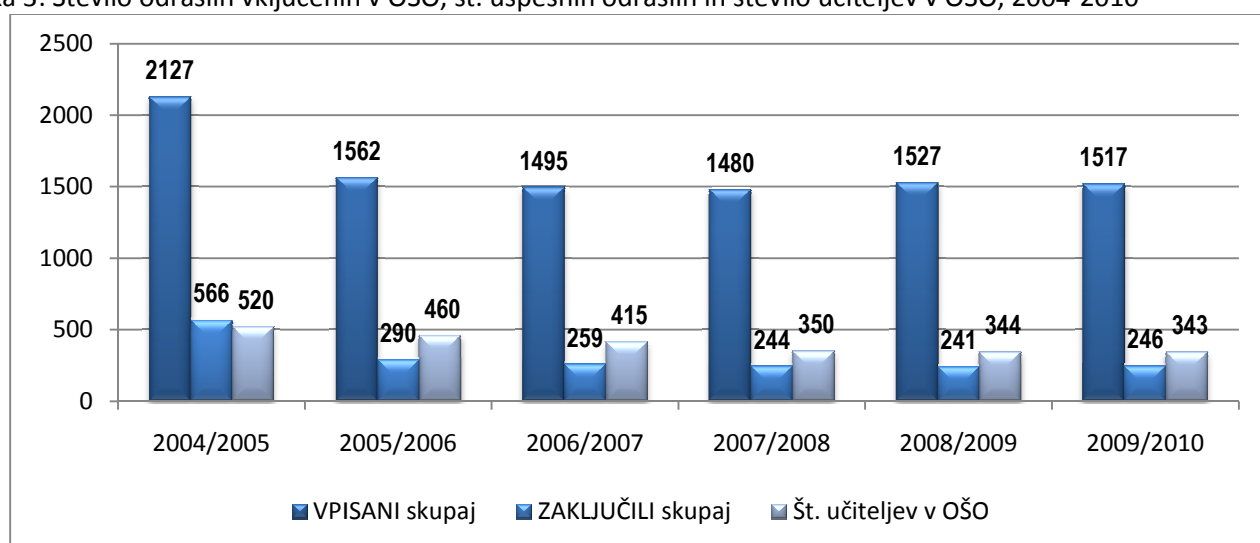
Spol		Vpisali razred		Starost		Prvič vpisani		Leto končanja rednega šolanja	
Moški	984	9.	643	15	52	moški	350	2006	139
Ženske	511	8.	462	16	146	ženske	167	2005	57
Skupaj	1.495	7.	169	17-19	377	skupaj	517	2004	43
		6.	39	20-24	284			2003	28
		5. in nižje	182	25-29	219			2002	18
		skupaj	1.495	30-39	279			pred 2001	232
				40 in več	138			skupaj	517
				skupaj	1.495				
Uspešni	v 9.	259				Zaključili šolanje	355		

Razred					
--------	--	--	--	--	--

Vir: SURS

Ti podatki nekoliko podrobneje pojasnijo oceno uspešnosti odraslih učencev: delež prvič vpisanih je okrog 35%, kar pomeni, da je kar 65% ponavljavcev, oziroma takih, ki so vpisani bodisi večkrat v isti letnik, bodisi, da redno izdelujejo posamezne letnike. Z vidika uspešnosti udeležencev je pomemben podatek, da je med tistimi, ki so vpisani v 9. razred, delež uspešnih okrog 40%. Med vpisanimi jih je okrog 35% mlajših od 20 let. Med vsemi vpisanimi, kot med prvič vpisanimi prevladujejo moški udeleženci (65%).

Slika 3: Število odraslih vključenih v OŠO, št. uspešnih odraslih in število učiteljev v OŠO, 2004-2010



Vir: SURS

Slika 3 prikazuje še eno zanimivo primerjavo med številom vpisanih odraslih v program OŠO po letih, številu uspešnih ter številu učiteljev. Z zmanjševanjem vpisanih udeležencev se zmanjšuje tudi število učiteljev, ki poučujejo v programu osnovne šole za odrasle.

Socialne in demografske značilnosti udeležencev programa OŠO

V tem vsebinskem sklopu predstavljamo značilnosti populacije odraslih brez izobrazbe, ki si prizadeva pridobiti osnovnošolsko izobrazbo. Začenjamo s prikazom izbranih socio-demografskih in zaposlitvenih značilnosti odraslih, vključenih v program osnovne šole.

Tabela 10: Izbrane socio-demografske značilnosti udeležencev v programu OŠO (odgovori udeležencev)

Spol	Absolutno število	Veljavni delež
Moški	242	64,2
Ženski	135	35,8
Starost		

Do 19 let	116	32,3
Od 20 do 24 let	54	15,0
Od 25 do 39 let	132	36,8
Od 40 do 49 let	46	12,8
50 in več let	11	3,1
Država rojstva		
Slovenija	316	85,6
Druga država	53	14,4
Materni jezik		
Slovenščina	233	62,8
Drug jezik	138	37,2

Kot kažejo podatki, se ženske v mnogo manjšem obsegu (skoraj dvakrat manj) kot moški udeležujejo programa osnovne šole za odrasle. Vprašanje je, ali je nizka izobraževalna participacija odraslih žensk na osnovnošolski ravni posledica nižjih potreb ženske populacije po pridobivanju višje formalne izobrazbe, ali neenakih možnosti dostopa do izobraževanja. Raziskava Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih, ki je bila izvedena na Andragoškem centru Slovenije (2001) je opozorila, da imajo ženske mnogo večje potrebe po izobraževanju, kot jim lahko zadostijo. Po podatkih SURS (tabela 79) pa je tudi žensk z osnovnošolsko izobrazbo ali nižjo od te več kot moških s tako izobrazbo, predvsem v višjih starostnih skupinah; to pomeni, da so bile ženske pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo v preteklosti zapostavljene. Tipična moška izobrazba je srednja poklicna izobrazba, saj jo imata med tremi prebivalci s to izobrazbo skoraj dva moška.

V programu OŠO so bili prednostno vključeni mlajši odrasli (od 15. do 19. let starosti), precejšnja je tudi zastopanost udeležencev v kohortah od 25. do 39. let in od 20. do 24 let. Delež vključenih odraslih po 40. letu starosti zdrsne pod povprečje, po 50. letu starosti pa je njihov delež komaj omembe vreden. Gre za kategorijo prebivalstva, za katero sta značilni nižja delovna in izobraževalna aktivnost.

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. Precej višji (dobra tretjina) pa je delež udeležencev, ki so kot materni jezik izbrali srbsščino, hrvaščino, bosanščino, albanščino in makedonščino. Gre predvsem za priseljence druge generacije. Večina teh je rojena v Sloveniji, a se v domačem in celo delovnem okolju ter prijateljskih krogih pogovarja pretežno v materinem jeziku. V pogovoru s priseljenci prve in druge generacije smo zaznali težave, ki jih imajo pri razumevanju, izražanju in pisanju v slovenskem jeziku. Bistveno manj so zastopani drugi evropski in neevropski jeziki.

Med udeleženci je bilo največ (34,7 %) tistih, ki so zaključili 7 razredov redne osnovne šole, do 5 razredov šole je zaključila slaba četrtnina udeležencev (23,5 %) in približno toliko (23,1 %) ima šest razredov osnovne šole. 13,3 % ima 8 razredov osnovne šole, 9 razredov pa celo 1,6 % udeležencev. Zadnji odgovor je neobičajen, saj se lahko sprašujemo po razlogih za ponovni vpis odraslih, ki so zaključili osnovnošolsko izobraževanje v programe osnovne šole. Razlogov

za take odgovore nismo mogli neposredno analizirati. Lahko pa, na podlagi izjave enega od organizatorjev izobraževanja, ugibamo, da so to odgovori migrantov, ki so se tudi po končani redni osnovni šoli v domačem okolju (državah od koder prihajajo) odločili za vpis v program OŠO zaradi različnosti izobraževalnih sistemov in zaradi potreb po pridobivanju znanj in spretnosti, ki jih ponuja slovenski šolski sistem.

Med značilnostmi populacije odraslih udeležencev OŠO sodijo tudi posebne potrebe, ki so pogosto razlog oziroma spremljajo učni neuspeh posameznikov. Opredelitev posebnih potreb je sicer določena v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, toda ta opredelitev do določene mere velja tudi za odrasle. V skladu s to opredelitvijo so otroci (posamezniki) s posebnimi potrebami tisti z motnjami v duševnem razvoju, slepi, slabovidni in tisti z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni, otroci (posamezniki) z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni in posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, tisti z avtističnimi motnjami ter posamezniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2. člen, 2000). V zakonodaji je tudi opredeljeno, da so to posamezniki, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo.

Težko je sicer natančno opredeliti, kakšen je delež populacije s posebnimi potrebami v programu OŠO, saj je 14 % učiteljev odgovorilo, da ni dovolj usposobljeno za prepoznavanje udeležencev s posebnimi potrebami. Vprašanje je tudi, ali med tistimi, ki so odgovorili, da lahko identificirajo posebne potrebe udeležencev, ni takih, ki jih le delno ali sploh ne prepoznajo, sej gre za subjektivno oceno.

Med učitelji je slaba polovica identificirala prisotnost udeležencev s posebnimi potrebami, nekaj več - 45,8% pa jih je menilo, da takih udeležencev ni.

Tabela 11: Odrasli s posebnimi potrebami v programu OŠO (odgovori učiteljev)

	Absolutno število	Veljavni delež
Posamezniki z motnjami v duševnem razvoju	18	23,4
Slepi in slabovidni	1	1,3
Gluhi in naglušni	6	7,8
Odrasli z govorno-jezikovnimi motnjami	13	16,9
Gibalno-ovirani odrasli	5	6,5
Posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	51	66,2
Odrasli z motnjami vedenja in osebnosti	28	36,4
Drugo	11	14,3

Po ocenah učiteljev med vpisanimi s posebnimi potrebami prevladujejo posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, odrasli z motnjami vedenja in osebnosti ter posamezniki z motnjami v duševnem razvoju. Sledijo odrasli z govorno jezikovnimi motnjami.

Visok delež udeležencev programa OŠO s posebnimi potrebami kaže, da gre za ranljivo skupino,

ki je v družbi pogostokrat izolirana in stigmatizirana. Kot temeljni način za doseganje večje učinkovitosti in uspešnosti teh ljudi se v procesu pridobivanja in uporabe znanja v literaturi navaja individualizacija. Fine (2005) posebej opredeljuje institucionalno individualizacijo kot proces, ki ga vzpodbuja država z zakonodajo in z ureditvijo sistema blaginje. Avtor meni, da je za realizacijo individualizacije ključno preoblikovanje izobraževalne dejavnosti v smeri izbire in prilagoditve posebnim okoliščinam udeleženca, kot tudi zagotovitev prejemniku, da sodeluje v procesu načrtovanja, organizacije in izvajanja izobraževalnih storitev.

Tabela 12: Zaposlitev in delovni status udeležencev (odgovori udeležencev)

Zaposlitev	Absolutno število	Veljavni delež
Zaposlen	88	23,9
Brezposeln	206	56,0
Kmet	13	3,5
Opravljam gospodinjska dela	9	2,4
Zaprta oseba	27	7,3
Drugo	25	6,8
Delovni status		
Imam delo za nedoločen čas	47	13,7
Delam za določen čas	43	12,6
Pomagajoči družinski član	37	10,8
Delam prek študentskega servisa	14	4,1
Delam honorarno, občasno	15	4,4
Drugo	44	12,9
Sploh ne delam in ne dobivam plačila za svoje delo	142	41,5

Ne preseneča ugotovitev, da je bilo med udeleženci programa OŠO v našem vzorcu največ brezposelnih (dobra polovica vseh), sledi kategorija zaposlenih (slaba četrtina), drugi zaposlitveni statusi se navajajo v bistveno manjšem obsegu. Po padajočem vrstnem redu so to: zaporniki, udeleženci z odgovorom drugo in posamezniki, ki so se ukvarjali s kmetovanjem, najmanj je tistih, ki opravljajo gospodinjska dela. Visok delež brezposelnih je po eni strani posledica tega, da odrasli težko dobijo zaposlitev brez temeljne izobrazbe. Po drugi strani je med udeleženci tudi veliko mladih, ki so se v izobraževanje vključili takoj po neuspešno končanem rednem šolanju ali kmalu za tem.

Delovni status udeležencev programa sledi zaposlitvenemu položaju. Največ je takih, ki ne delajo in ne pridobivajo plačila za svoje delo. Med zaposlenimi prevladujejo tisti za nedoločen čas, sledijo delavci za določen čas in pomagajoči družinski člani. Najmanj je odraslih, ki so delali honorarno (občasno) in tistih, ki so delali preko študentskega servisa. Polovica udeležencev (49,5 %) nima delovne dobe, več kot 10 let pa je delalo približno 25 % vprašanih. Lahko predvidevamo, da je nizka povprečna delovna doba glede na povprečno starost rezultat relativno visoke stopnje brezposelnosti med odraslimi brez osnovne šole.

Zelo očitno je, da nedokončana osnovnošolska izobrazba sovпада z izjemno nizkim

zaposlitvenim in delovnim statusom udeležencev. Gre za začarani krog, kjer pomanjkanje znanja, spretnosti in kompetenc preprečuje pridobivanje boljših delovnih položajev in vice versa, slabši položaj na trgu dela pogosto povzroči nižjo motiviranost, angažiranost in ambicije za uresničevanje bolj resnih izobraževalnih načrtov.

Nekatere dosedanje raziskave opozarjajo na visoko korelacijo med doseženo stopnjo izobrazbe, pismenostjo in učnimi dosežki posameznikov ter ravno izobrazbe in učnih dosežkov staršev. Knaflič (2000) npr. izpostavlja, da se raven pismenosti otrok večinoma ujema z ravno pismenosti njihovih staršev ter da se določena raven pismenosti znotraj družin ohranja med generacijami. 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 olajša otrokom prehod in uspešnost v šoli.

Tabela 13: Končana šola matere/skrbnice oziroma očeta/skrbnika udeležencev programa OŠO

Končana šola	Matere		Očeta	
	Absolutno število	Veljavni delež	Absolutno število	Veljavni delež
1 do 4 razredov OŠ	74	21,3	76	22,4
5 do 8 razredov OŠ	81	23,3	50	14,7
Dokončana OŠ	85	24,5	70	20,6
Eno ali dvoletna poklicna šola	15	4,3	27	7,9
Triletna poklicna šola	50	14,4	63	18,5
Srednja tehnična/strokovna šola	19	5,5	35	10,3
Gimnazija ali druga splošna srednja šola	11	3,2	6	1,8
Višja šola ali več	12	3,5	13	3,8
Vsota	347	100	340	100
Manjkajoči podatki	30		37	
Vsota	377		377	

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.

Portreti udeležencev programa OŠO

V nadaljevanju predstavljamo 2 portreta udeležencev programa OŠO, ki so sestavni del kvalitativnega preučevanja ter sta bila oblikovana na podlagi pogovorov z udeleženci. Za izvedbo

intervjujev je bil pripravljen vprašalnik (opomnik za pogovor), ki je vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Intervjuvanje z izbranimi osebami je potekalo v drugi polovici leta 2011. Pred začetkom pogovora je bil posredovan dopis, s katerim smo izbrane respondente povabili k sodelovanju in jih na kratko informirali o vsebini preučevanja. Intervjuvanje je potekalo v prostorih izobraževalnih ustanov. Vsem vprašanim je bila zagotovljena anonimnost pogovora. Pogovori so bili posneti in transkribirani, pripravljen zapis pa je bil podlaga za kvalitativno analizo.

V izbranih portretih so prikazana subjektivna mnenja udeležencev o razlogih za opustitev osnovne šole, o odločitvah za obiskovanje in dokončanje programa OŠO, o njihovih značilnostih, težavah, spodbudah in drugih pogojih za učenje ter korist od programa OŠO. Te sestavine predstavljajo rdečo nit vsakega portreta. Zato, da so portreti čim bolj realistično prikazani, so citati podani v izvorni obliki in niso jezikovno korigirani. Ohranjen je torej način izražanja, dialekt in slog intervjuvanih. Imena intervjuvanih so izmišljena.

Marko, 30 let, nekdanji odvisnik

'Ko je človek čudežno osvobojen v sebi – tega notranjega zla, lahko začne novo življenje'

Marko je bil rojen v Bosni. Ko je bil star dve leti se je družina preselila v Slovenijo, na Štajersko. S starši se pogovarja v bosanskem jeziku, z bratom in s prijatelji pa v slovenskem. Za sebe pravi, da je spreobrnjen kristjan. Markova mama je končala srednjo tehnično šola in je varnostnica; oče pa je zaključil poklicno gradbeno šolo in je gradbenik. Marko je uspešno končal Program osnovne šole za odrasle (OŠO) in sedaj obiskuje srednjo zdravstveno šolo. Trenutno živi pri prijatelju na Hudini, ker pa je brezposeln, občasno pomaga prijateljevi družini pri hišnih opravilih.

Marko ima bogato življenjsko izkušnjo, neuspešnost pri dokončanju redne osnovne šole pa pripisuje nizki motiviranosti, lenobi, slabi družbi in predvsem odvisnosti.

'Kot sem rekel – začel sem že v mladih letih po domače povedano 'bluziti', iti po svoje. Šprical sem šolo, končal samo šest razredov osnovne šole, začel sem pit alkohol, jest tablete, kadit travo, že pri 12 tako občasno, pri 15 sem bil že odvisen od drog, pri 16 sem bil že na metadonskem programu, prijavljen kot registrirani odvisnik in heroin sem jemal, kokain, bil sem v prevzgojnem uradu pri 16 letih, dve leti sem bil tam; pa sem bil potem še od 19. leta dalje šest let v zaporu.

Nikoli nisem nehal jemati drog, nič nisem iz sebe naredil, v vsem sem zelo nazadoval. No, ko sem se pa nehal drogirati... oziroma tako bom rekel – en dan v zaporu, eno noč sem začel razmišljati. Saj sem vseskozi razmišljal, saj vsi vseskozi nekaj razmišljamo, ampak takrat sem pa prišel do nekega spoznanja, ko sem se potem nekako predal. Sem spoznal, da sem jaz tisti, ki se pač rad drogiram, posledice pa mi niso všeč – ni mi všeč zapor, da sem presuh, zdravje, da mi peša, da sem označen kot narkoman v družbi, nisem nikjer dobrodošel... To mi ni všeč. Drogiral pa bi se še, samo da ni teh posledic – kot droga sama mi je bila všeč. Kradel sem ... Ni droga kriva, da sem kradel, ker sem že prej, preden sem se drogiral. In sem priznal sam sebi, prepoznal sem to, da sem jaz tisti, ki mu je všeč – da bi rad hitro zaslužil, da bi rad živel tralala, da je vse lahko, da bi se drogiral, da bi vse stvari....!'

Po predčasni prekinitvi rednega šolanja je sledil ponovni, neuspešni poskus izobraževanja. Ko je bil star 15 let, se je Marko vpisal na gradbeno šolo v Ljubljani. Izbral je leto in pol trajajoči

program, ki ga je bilo možno vpisati brez dokončane osnovne šole, a ga je po enem mesecu in pol zapustil. K neuspešnosti šolanja je v tem obdobju nedvomno prispevalo tudi uporništvu ali kot pravi 'obratno razmišljanje od tega, kar je prav'.

'... Pljuvali smo čez učitelje, čez vse avtoritete, čez policaje. In v tistem je bilo to zadovoljstvo, veselje, da si si dal duška. ...'. Prišel sem do te točke, da nobenega več nisem spoštoval. .. Toda čutil sem tudi, da je moje lastno stanje – duhovno, fizično, mentalno – grozno...'

V obdobju uporništvu mu je pomoč ponudila mama. Ta je pogostokrat prihajala v šolo in ga skušala z disciplino in omejevanjem preusmeriti. Pomoč je ponudila tudi šolska psihologinja, ki jo opisuje kot skrbno, ljubečo in prijazno, a ji Marko ni znal prisluhniti, se prilagoditi normam, vrednotam, načinu življenja, ki so se mu zdeli tuji.

Dejstvo je, da izrazito uporništvu izhaja iz občutka nerazumevanja, tako v ožjem, družinskem, kot tudi delovnem okolju. V družini se je čutil prazno. Mama je veliko delala in na delovnem mestu je pogosto imela probleme, oče pa je delal v tujini. Sam je hrepenel po bolj pristnih stikih, po domu, varnosti, razumevanju in ljubezni. Čutil se je osamljeno, žalostno, prazno. Tudi v šoli je bil izobčenec.

'Na šoli sem imel prijatelje, ki so bili isti kot jaz. Drugače sami učenci me niso sprejemali, so me gledali po strani češ da – ta je baraba. Niso se družili z mano oziroma v razredu že, so govorili z mano vse normalno, ampak zunaj po šoli oni po svoje... Seveda oni so bili pri pouku, delali naloge, imeli ocene, jaz pa ne. Jaz pa niti iz torbe nisem dal, niti sabo je dostikrat nisem prinesel.'

Pri spremembi življenjskega stila/vzorca mu niso pomagali ne najbližji, ne ustanove za pomoč mladim v stiski, temveč notranje zavedanje, močna volja in pripravljenost, da se spremeni in da doseže razvoj. Kljub posameznim poskusom za pomoč v tem obdobju je bilo v pogovoru zaznati pomanjkanje načrtovanega strokovnega vodenja ali svetovanja. Pogovori na šoli ali na Centru za socialno delo so bili na ravni nekega informiranja, ne pa sistematičnega spremljanja ali kariernega razvoja.

V najtežjih trenutkih je kot pravi doživel 'duhovno rast', ki mu je dala smisel življenja. V komuni v Španiji, kamor je prišel zaradi odvajanja, je spoznal Boga.

'...takrat sem se obrnil h krščanskemu Bogu... če si ti Bog pomagaj mi, pomagaj mi grešniku, ki sem potreben pomoči... In tako, ko je človek čudežno ozdravljen, osvobojen v sebi tega notranjega zla, lahko začne novo življenje, življenje brez problemov. Jaz sem bil osvobojen drog in teh želja in hotenja. Druge vrednote, želje, način razmišljanja... ozdravljen sem bil drog, ozdravljen... Takrat, ko sem začel verovati, Bog se me je dotaknil, dal mi je vedeti, da sem resničen, da me ljubi, da spreminja moje življenje, vidi me, ne samo, da je v glavi, tudi vidi me. Saj dostikrat se moram vrniti in videti, kaj je naredil v mojem življenju, da se spet malo spomnim, da je res...'

Z možnostjo, da bi se še naprej izobraževal, in s programom OŠO, se je Marko seznanil na Centru za socialno delo.

Program OŠO se mu je zdel dobro zasnovan in nekoliko lažji od tistega, ki ga je ponujala redna osnovna šola, zaradi česar so bili tudi udeleženci programa manj obremenjeni. Kot pozitivno ocenjuje tudi komunikacijo z učitelji, s katerimi se kot pravi da pogovarjati o učnih težavah.

Učitelji v programu OŠO učno snov lahko večkrat ponovijo, hkrati pa jo bolje razlagajo. V skupini je manj udeležencev, izobraževanje je zastavljeno bolj individualno, učitelji pa upoštevajo potrebe in možnosti posameznikov. Takole Marko opisuje učno klimo in pozitiven ter spodbuden odnos učiteljev.

'Ti učitelji se mi zdijo 'fajn' tukaj. Zelo so razumevajoči, zelo prijazni... Kot, da to delajo z namenom, da pomagajo, res se mi je zdelo 'fajn'. Počutil sem se zelo... Prijatelji smo bili. Mogoče tudi zato, ker smo bili bolj odrasli, ni nam do neumnosti.

... in smo lahko vzpostavili tak prijeten stik in smo se tudi kdaj pa kdaj pohecali in smo tudi kdaj pa kdaj 'zabluzili' od matematike s tovarišem, učiteljem – in kar namesto pol ure matematike smo govorili o drugih stvareh, ki ne spadajo k matematiki. Ampak vedno je bilo tako, da je on videl to mejo. V glavnem učitelji so 'fajn', prijazni so bili, pokazali so zanimanje, da jim ni vseeno, ni bila samo hladna uradnost, ampak tako človeško, kar v rednih šolah večinoma ni bilo. Saj je težko, tam je tudi 30 učencev, tam je treba bolj red vzpostavljati, kot da imaš čas za kaj drugega.'

Kar zadeva organizacijo pouka je Marko povedal, da je ta potekal vsak delovni dan, v popoldanskih urah. Kljub temu, da je bilo več vpisanih, je v povprečju k pouku hodilo med 6 in 7 udeležencev.

Na osnovni šoli za odrasle Marko ni imel večjih učnih težav. Največ znanja si je pridobil na predavanjih, doma se je bolj malo učil, ker ni imel učnih navad. Občasno je to vseeno počel, saj se je učil doma, ker, kot pravi, matematike brez vadbe in prakticiranja ne bi mogel narediti.

Vsebina je bila zelo praktično in življenjsko zasnovana. Predmeta etika in družba sta se ga življenjsko dotaknila, v predmetu matematika je kasneje našel življenjski smisel.

'...Dostikrat je bilo lepo vreme, proti poletju 'ful' lepo sonce..., ob reki Savinji, ko smo šli, je učitelj rekel 'koliko je Savinja široka?' in smo vsi od oka 'koliko naj bi imela metrov?' No kaj bi to vi zdaj? To se da izračunati, je rekel. On je tako vse izračunal. ...

... ker jaz sem se v prvem in drugem razredu poštevanke naučil – zakaj jo znam še danes na pamet, kjerkoli, če me vprašate? V dveh sekundah lahko odgovorim. Zato, ker to dostikrat v mislih v vsakdanjem življenju uporabljam... Ne vem dostikrat ... Ne vem, lahko so to ploščice v kopalnici različnih barv. Na primer – tako govorim. Vidim na primer kocko, kvadrat, ki ima.... Koliko je zdaj teh kock? Ena, dva, tri, štiri, pet,.... petindvajset. Ali pa ne vem.... Nekaj štejem in...V vsakdanjem življenju ali v trgovini kaj..'

Po Markovem mnenju je končana osnovna šola pomembna za pridobitev službe.

'Če me nekdo na nekem razgovoru za službo vpraša – kakšno šolo imate – ni vseeno, če bom rekel šest razredov osnovne šole, bo res tisto negativno. Če pa rečem, da imam končano osnovno šolo se le drugače sliši.'

Sam se je odločil za nadaljevanje izobraževanja na področju zdravstva. Na srednješolski ravni si izobraževanje plačuje sam, ker program, ki ga je izbral, na Zavodu za zaposlovanje ni bil opredeljen kot deficitarni. Kot pravi, si je izbral izobraževanje, ki ga veseli in ponuja poklic, za katerega meni, da ima smisel.

O pomenu, smislu in vlogi programa OŠO je metaforično pojasnil takole.

...je bil en človek, se je sprehajal 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, ampak na tisoče morskih zvezd na pesku na soncu. In so prepuščene same sebi, obsojene so na smrt, dobesedno. In to je neka tam obala, ne vem, nisem bil nikoli, kjer je na tisoče zvezd. In se en sprehaja tam mimo in to je res – komaj hodiš, da ne stopiš na njih. In je vsake toliko časa eno pobral in jo vrgel notri. In spet. In ga je eden srečal in je rekel 'kaj pa delaš? 'Pravi ta prvi, 'ja, zvezdi pomagam, rešujem, da se ne bo posušila'. Ta drugi je rekel 'joj' pa kaj si s tem naredil, poglej, jih imaš tukaj še dvajset tisoč, ki bojo umrle. Pa je rekel ta prvi, 'ja, dvajset tisoč jih bo umrlo, ampak tale ne bo'.

Sabina, 16 let, priseljenka

'Brez osnovne šole ni službe'

Sabina je 16. letna priseljenka programa OŠO. Z družino se je v Slovenijo priselila iz Makedonije, ko je bila stara 10 let. Sedaj živi pri domačih, blizu Kopra. Njen materni jezik je makedonščina, v zadnjih šestih letih se je pogovorno naučila tudi slovenščino. Sama pravi, da je brezposelna in ne hodi v službo, doma pa veliko pomaga staršem. Sabinini starši imajo tudi nizko izobrazbo; mama končano osnovno šolo, oče pa pet razredov osnovne šole.

V Makedoniji je Sabina končala štiri razrede osnovne šole, a zaradi drugačnega sistema (v Sloveniji je bila v tem času uvedena že devetletna osnovna šola), ni bila vpisana v peti razred, temveč je šla ponovno v četrtega. V šestem razredu je ponavljala in ker je imela v sedmem razredu tri popravne izpite iz matematike, angleščine in italijanščine, se je odločila, da bi šolo dokončala v okviru programa OŠO, ki naj bi bil lažja pot.

Njen spomin na redno osnovno šolo je izredno negativen. Po eni strani je imela težave s posameznimi predmeti – *'pri angleščini sem čutila, da me profesorica ne mara ravno najbolj, matematike pa nisem razumela'*. Po drugi strani se zaradi 'drugačnosti' ni razumela s sošolci, ki je niso bili pripravljeni sprejeti, sodelovati z njo in se tudi družiti. Na redni osnovni šoli se je počutila diskriminirano, tako pri učiteljih zaradi lingvističnih, kulturnih in sistemskih razlik na ravni osnovne šole, kot tudi socialno, med vrstniki.

Na redni osnovni šoli je bila sicer redno organizirana učna pomoč (za matematiko vsak petek, za italijanščino in angleščino pa vsak drugi teden), a predvsem zaradi jezikovnih ovir ta pomoč ni bila dovolj učinkovita. Kljub temu, da je na obali kar nekaj priseljencev v šolah, ni dopolnilnega jezikovnega izobraževanja, kar bi jim olajšalo razumevanje predmetov v slovenskem jeziku. Tako se je velikokrat zgodilo, da so tuji dijaki imeli težave s posameznimi predmeti zaradi nerazumevanja vsebin v slovenskem jeziku.

Program OŠO je Sabina vpisala takoj po neuspešno končanem 7. razredu redne osnovne šole. S programom jo je seznanila psihologinja na redni osnovni šoli, ki je ocenila, da bi bil zanjo bolj primeren. Sabina je sedaj udeleženka programa OŠO in je z načinom dela, učno klimo in z razumevanjem bolj zadovoljna. Kot pravi je skupina (razred) starostno dokaj homogena; vsi udeleženci razen enega so mlajši odrasli (med 15. in 17. letom starosti) in se med sabo dobro

razumejo.

'... vsi se tako lepo razumemo, tukaj mi je boljše, ker so učitelji bolj prijazni in pomagajo. Sedaj, ko sem padla razred in so bile druge sošolke, sem se skoraj z vsemi razumela dobro... '.

Ovira, ki jo Sabina vidi pri uspešnem dokončanju programa OŠO je slovenski jezik.

'Slovenščina je težavna, ker imamo takšnega profesorja, ki nam ne razloži, ampak nam pove, kaj moramo narediti in nam daje primere na tablo, in če se znaš znajti, se znajdi, če ne pa nič. Nam ne razlaga tako, da razumeš, ampak samo pove kaj moraš narediti – ne da bi pri tem tudi razumel... Tudi poučuje tako, da sedi. Ostali učitelji, matematike recimo, pred tablo piše račun, učitelj zgodovine hodi po razredu. Ko smo imeli Italijanščino je tudi hodila po razredu in nam je kazala, razložila vse... '.

'Verjetno bi naredila ampak nisem sigurna za slovenščino. Dal nam je eno pesem, dve strani in pol za naučiti se in še knjigo moramo prebrati. Daje nam še neke spise za pisati doma. Tako, da glede slovenščine sem 90 % prepričana, da je ne bom naredila, ostalo pa bi, mogoče bo angleščina malo škripala ampak bom naredila'.

Zaradi učnih težav je Sabina poiskala tudi pomoč, a so ji na šoli povedali, da nima pravice do učne pomoči. Podpore glede šolanja Sabina ne dobi tudi doma. Starša se sicer zavedata, da je ustrezna izobrazba pomembna za pridobitev dela, a stališče uveljavljata s prisilo.

' Moji starši so grozni. Če dobim slabo oceno mi grozijo, izkoriščajo me... '.

Sabina poudarja, da to ni ustrezna motivacija in da takega načina ne bi nikoli uporabila pri lastnem otroku. Po končanem programu OŠO si želi končati poklicno frizersko šolo in postati frizerka.

Obseg osipa in analiza razlogov za osip po mnenju udeležencev, učiteljev in organizatorjev

Uspešnost odraslih udeležencev v programu OŠO je izjemno skromna. Ob dejstvu, da je med odraslimi do vključno 44. leta starosti še okrog 11 tisoč takih z nedokončano osnovno šolo (podatki ADS 2009), ocenjujemo, da je bil delež vključitev odločno premajhen in ni mogel zagotoviti doseganja zastavljenega cilja.

Tabela 14: Uspešnost odraslih vpisanih v program osnovne šole, v obdobju od 2003/2004 do 2009/2010

Šolsko leto	Osnovna šola		Delež uspešnih od vpisanih v zadnji razred
	vpisani	končali	
2003/2004	2.163	653	46,9
2004/2005	2.127	556	46,4
2005/2006	1.562	290	45,1
2006/2007	1.495	259	40,3

2007/2008	1.480	244	43,4
2008/2009	1.527	241	39,4
2009/2010	1.517	246	40,5

Vir: SURS, 2012

Pri preučevanju razlogov in ovir, ki odraslim onemogočajo ali otežujejo zaključek formalnega izobraževanja, se v literaturi najpogosteje omenja klasifikacija P.K. Cross. Po razvrstitvi Crossove so ovire za izobraževanje: situacijske, institucionalne/organizacijske in dispozicijske.

Situacijske ovire so, po mnenju avtorice, zunaj učnega okolja ter obstajajo v objektivnem 'življenjskem položaju' udeležencev izobraževanja. Sem sodijo pomanjkanje časa, denarja, oddaljenost od kraja izobraževanja itn. Za **institucionalne ovire** je značilno, da gre za skupino dejavnikov na strani inštitucije, ki odvrča odrasle od udeležbe v izobraževalnih dejavnostih. Tipične so: neustrezna izobraževalna ponudba, nerealistične zahteve programa in neprilagojena organizacija izobraževanja. **Dispozicijske ovire** pa zadevajo posameznikova stališča do programa in so povezane s posameznikovimi psihosocialnimi značilnostmi, kot so samopodoba, prepričanja o sposobnosti ter stališča do izobraževanja. Učitelji mnogokrat omenjajo dispozicijske ovire (slabe izkušnje, negativna stališča, nezainteresiranost), kot glavni razlog za prekinitev šolanja pri manj izobraženih odraslih (Cross, po Radovanu, 2011).

V nacionalni evalvaciji javno veljavnih programov 2009-2010 smo nesporno ugotovili, da ranljive skupine odraslih, ki imajo težave z vključevanjem v kakršnokoli izobraževanje, »trpijo« **zaradi negativne izobraževalne izkušnje**, ki ima najpogosteje izvor iz časa njihovega formalnega izobraževanja. Evalvacija je pokazala, da je bistven pogoj za doseg dolgoročnejših učinkov kakršnegakoli izobraževanja sprememba izobraževalne izkušnje. Praksa kaže, da je ta sprememba mogoča le s pazljivim, andragoško utemeljenim pristopom, ki zahteva dobro usposobljene učitelje in prilagojene metode dela (Javrh, 2011).

V nadaljevanju so predstavljena mnenja udeležencev programa OŠO, ki so prekinili izobraževanje bodisi na začetku, v sredini ali na koncu redne šole. Odgovore udeležencev smo nato primerjali z odgovori, ki so jih podali učitelji.

Tabela 15: Razlogi za osip iz redne osnovne šole (odgovori udeležencev)

Razlogi za osip iz redne osnovne šole	Absolutno število	Veljavni delež	Absolutno število	Veljavni delež
	Mnenje udeležencev		Mnenje učiteljev	
Nisem se maral učiti	118	32,2	37	20,6
Nisem se znal učiti	65	17,8	57	31,7
Šola je bila prezahtevna	71	19,4	57	31,7
Doma ni bilo pogojev za učenje	63	17,2	75	41,7
Domače okolje se zelo razlikuje od okolja osnovne šole			47	26,1
Šola jih ni zanimala			54	30,0
Niso se razumeli z učitelji			14	7,8
Zapadli so v odvisnost			18	10,0
Šola ni imela razumevanja za težave	44	12,0		

Starši se niso zanimali	13	3,6	48	26,7
Vplivali so prijatelji, ki niso marali šole	56	15,3	8	4,4
Specifične učne težave (disleksija, diskalkulija, motnja koncentracije)			22	12,2
Bolezenske težave	17	4,6	5	2,8
Osnovna šola ne upošteva raznolikosti potreb udeležencev			20	11,1
Disciplinske težave			50	27,8
Drugo	68	18,6	18	10,0

Kot je razvidno iz razpredelnice, so bili udeleženci 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 delati, po eni strani jo razumem. Bila sem edina punca, brata sem imela nemogočega, tepel nas je, razne stvari so se dogajale. Noži so hodili, še danes imam od brata. Nikoli se nič ni zgodilo... Eden človek se me je usmilil in rekel, da grem od tod, zdaj pa je dovolj... tam sem do 15 leta živela in otroka čuvala. Potem pa veste kako je – 15 let si star, malo starejši potem pa spoznaš koga, sem se poročila mlada. V tistem človeku sem našla svojega očeta in moža. Potem pa je bila spet kruta usoda. Ko mi je mož umrl, ostala sem kar sama s hčerko... '.

Te razloge bi bilo možno omiliti ali odpraviti 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 z učnimi težavami ali iz okolij, ki so bila učenju manj naklonjena. Sledita razloga *'vplivali so prijatelji, ki niso marali šole'* ter *'šola ni imela razumevanja za moje težave'*.

Naši informatorji so nas posebej opozarjali na različne ovire, ki so prisotne pri vključevanju Romske populacije v program OŠO. Najpogostejše situacijske ovire pri Romskih udeležencih so prevoz, skrb za otroke, nespodbudno okolje, delo na črno, domača opravila, pomanjkanje denarja, tudi slabše zdravstveno stanje in v nekaterih primerih selitve. Med institucionalnimi ovirami so izpostavljali pomanjkanje primernih prostorov v Romskih naseljih, nepismenost, nerazumevanje slovenščine, neinformiranost, neurejena infrastruktura v Romskih naseljih, vloga ženske v družini, povezovanje izobraževanja s statusom brezposelnosti. Med dispozicijskimi ovirami pa so izpostavljene, nizka samopodoba, učne težave, znanje ni vrednota, brezcilnost, vdanost v usodo, percepcija svoje starosti, posmehovanje drugih Romov in z gledovanje po drugih članih Romske skupnosti⁶⁰.

60 Povzeto tudi po gradivu Predlogi za nacionalni program ukrepov za Rome, 25.3.2008.

Učitelji nekoliko drugače vidijo razloge za predčasno prekinitve šolanja. Po njihovem mnenju prevladujejo situacijske in institucionalne ovire, nemalokrat se omenjajo tudi dispozicijski razlogi. Učitelji so bili dodatno vprašani tudi po razlogih za prekinitve šolanja, o 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 prekinitve 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 socio-ekonomskega, psihološkega in kulturnega položaja posameznika. Izkušnje iz drugih držav (Irska, Danska...) kažejo, da so učni pristopi, ki bolj upoštevajo individualne izkušnje, položaje in specifike 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 komponento, saj se vidiki, ki jih navajajo udeleženci, lahko zelo razlikujejo od tistih, ki jih ponujajo učitelji. Poglejmo si podobnosti in razlike v njihovih odgovorih.

Tabela 16: Težave pri izobraževanju (mnenje udeležencev in mnenje učiteljev)

	Udeleženci		Učitelji	
	Absolutno število	Veljavni delež	Absolutno število	Veljavni delež
Težave pri šolanju				
Pomanjkanje časa	148	40,5	105	61,8
Oddaljenost od izobraževalnega središča	33	9,0	33	19,4
Denarne težave	48	13,2	44	25,9
Zdravstvene težave	26	7,1	18	10,6
Doma ni razumevanja za učenje	12	3,3	62	36,5
Nasilje v družini			10	5,9
Odvisnost			23	13,5
Premalo posluha na delovnem mestu za učenje	10	2,7	63	37,1
Drugo	16	4,4	37	21,8

* Ponujeni odgovori v vprašalnikih za učitelje in udeležence niso bili povsem identični. V vprašalniku za učitelje sta bila dodana še dva odgovora: *nasilje v družini* in *odvisnost*.

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. Mnogo pomembnejši pa sta se jima zdeli *nerazumevanje doma* in *nerazumevanje na delovnem mestu*. Dobra četrtina 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*. Pri tem so izrazili mnenje, da udeležencem težko pomagajo pri reševanju teh težav. Glede na resnost te problematike delež odgovorov ni zanemarljiv. Opozarja pa tudi na potrebo po večjem sodelovanju s centri za socialno delo ter ustanovami, ki ponujajo pomoč mladim v težavah in odvisnikom.

Pri navajanju težav, ki onemogočajo udeležencem, da uspešno zaključijo z izobraževanjem, učitelji izpostavljajo dva tipa problemov.

Prvi tip se nanaša na problem vključitve v izobraževanje odraslih udeležencev, ki osnovne šole po redni poti pred mnogimi leti niso zaključili in so zaradi tega izgubili učne spretnosti in navade. Pozabili so na znanje, ki so ga pridobili v času rednega šolanja in kasneje niso imeli priložnosti, da bi dopolnjevali, posodabljali ali na novo pridobivali znanja, povezana z delom, življenjem in družbenim udejstvovanjem. Gre za odrasle, ki so tudi precej pasivno preživeli prosti čas, se niso ali so se le redko udeleževali političnih, družbenih in kulturnih dogajanj ter so bili pogosto izolirani, marginalizirani in stigmatizirani.

Drugi tip težav se pojavlja pri delu v skupinah oziroma z mlajšimi odrasli, od 15. do 19. leta. Po navedbah učiteljev so to težave, povezane z značilnostmi kategorije adolescentov – tipične pa so pomanjkanje motivacije, nezanimanje staršev ter disciplinske težave. Navajamo mnenje enega od učiteljev.

' Udeleženci niso motivirani, to je eno. Drugo so brez delovnih navad. Sledi disciplina. Pouk se recimo začne ob 11 uri, oni pridejo 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. Z začetka še gre, ker si nekako poln vsega, ampak čim starejši si, tem težje je z njimi delati.'

Gre predvsem za dispozicijske težave, povezane s posameznikovim odnosom do izobraževanja.

V pogovoru z nekaterim od starejših učiteljev smo ugotovili, da so tudi drugi zavrnilo delo z mlajšimi odraslimi v programu, češ da nimajo energije, potrpljenja za discipliniranje in kompetence za delo s t.i. težavnimi udeleženci, z morebitnimi odvisniki, s takimi, ki imajo kriminalno preteklost ali so agresivni, imajo psihosocialne težave in sodijo v skupino s posebnimi potrebami.

Vsi učitelji, ne glede na to kako dolgo so poučevali v programu OŠO, so se strinjali, da je delo v starostno kombiniranih oddelkih zaradi specifik in učnih potreb ter preferenc različnih starostnih skupin izredno zahtevno ter pogosto nezdržljivo. Poudarili so tudi, da je kakovost učenja v tovrstnih oddelkih nižja.

Organizatorji praviloma delijo mnenje učiteljev in so v pogovorih potrdili specifičnost skupin mlajših in starejših udeležencev. Zato so opozorili, da je oblikovanje oddelkov, kjer se vključujejo mlajši in starejši, manj smiselno. Zaradi pogojev (normativov) delovanja in financiranja pa so ocenili, da je ta kombinacija v mnogih primerih edina izbira. Ob tem so poudarili, da imajo udeleženci, ki so zaposleni ali imajo družinske obveznosti tudi mnogo težje pogoje za končanje izobraževalnega programa.

'Dostikrat delodajalec ne omogoči izhoda iz službe, se ne prilagodi urnika udeležencem. Zato ne morejo hoditi na predavanja, samo izobraževanje pa je izjemno zahtevno.'

Eden od organizatorjev je izpostavil nizke zmogljivosti odraslih ter iz tega izhajajoče težave pri uspešnem zaključku programa OŠO.

'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.'

Težava, ki jo je treba posebej izpostaviti, je slabo razumevanje ali nerazumevanje slovenskega jezika, ki se pogostokrat omenja pri migrantih prve in druge generacije. Pri anketiranju udeležencev je slabih 40 % odgovorilo, da slovenščina ni njihov materni jezik in da doma večino časa komunicirajo v drugem jeziku. Ugotovili smo, da so to odrasli, ki imajo sicer največ težav s predmetom slovenski jezik, hkrati pa zaradi slabega razumevanja težko spremljajo pouk pri drugih predmetih.

'Ko sem bila vprašana nisem naredila... Moji starši ne morejo verjeti, kako da se je vse končalo, samo slovenščina je stala. Sem rekla, da je težko.

V analizi smo ugotovili, da so mnogi učitelji in organizatorji manj občutljivi do teh težav, da jim namenijo premalo pozornosti ali da se premalo potrudijo, da bi jih tudi ustrezno rešili.

... ko smo razlagali (organizatorici op.o.), da je slovenski jezik težek, da ga ne moremo narediti, je ta rekla, da imajo še eno učiteljico za slovenščino, samo, da je ona še hujša, težja od tega učitelja. Smo potem rekli, da bomo pustili tega učitelja in se naučili... Sedaj sem šla k zdravniku, ker se ustrašim učitelja, ko odgovarjam, pa neke tablete mi je dala (zdravnica op.o.). rekla je, da po dveh urah, ko jo popiješ greš tja in nimaš strahu. Vedno sem imela strah ne vem zakaj'.

Posebno vprašanje, s katerim smo želeli pojasniti učne težave udeležencev, potrjuje dosedanje ugotovitve in jih nekoliko bolj opredeli. Odrasli so bili precej samokritični in so kot težavno opisali pomanjkanje učnih navad in motivacije, težave z računanjem, branjem in pisanjem, nezmožnost osredotočiti se na učenje ter razumevanje snovi. Manjkrat so bili omenjeni, težave z učnimi strategijami, težave z učenjem nasploh ali strah pred neuspehom. Gre za dokaj razpršeno distribucijo učnih problemov, ki zahteva več sodelovanja in pomoči za udeležence kot v času rednega šolanja.

Tabela 17: Učne težave udeležencev, mnenje udeležencev

	Absolutno število	Veljavni delež
Učenje me ne pritegne	65	17,4
Težave z branjem in pisanjem	54	14,5
Težave z računanjem	63	16,9
Potreba po dodatni pomoči	25	6,7
Pomanjkanje učnih navad	66	17,7
Težave pri razumevanju snovi	45	12,1
Ne znati se učiti	26	7,0
Nerazumevanje slovenskega jezika	16	4,3
Težko je osredotočiti se na učenje	48	12,9
Težave z učenjem na sploh	20	5,4

Strah pred neuspehom	24	6,4
Drugo	20	5,4

Specifičnim učnim težavam je treba nameniti posebno pozornost, predvsem zaradi tega, ker je delež podpopulacije z nizkimi učnimi dosežki precej visok (Babuder, 2012). Hkrati velja opozori, da je treba tej populaciji zagotoviti posebno učno pomoč in svetovanje. Vloga učne pomoči in svetovanja bo predstavljena podrobneje v enem od poglavij, ki sledijo. Ta pa zajema pomoč in svetovanje tako pri samem učenju in organizaciji učenja na ravni izobraževalne organizacije, kot tudi širše.

Ugotovitve

Dosedanje mednarodne in nacionalne raziskave so indicirale visoko korelacijo med nizko stopnjo izobrazbe, nižjimi dosežki pismenosti ter nižjim delovnim in družbenim statusom. V raziskavi *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere (2006)* se izpostavlja, da so dejavniki, ki pozitivno oziroma negativno vplivajo na stopnjo izobrazbene vključenosti aktivne populacije, med seboj povezani. Tako se npr. nižja izobrazba povezuje z nižjim delovnim statusom, dohodkom, vrsto in zahtevnostjo dela, ki temelji na opravljanju manj zahtevnih in kompleksnih delovnih nalog ter z višjo pasivnostjo v družbi.

Analiza socio-demografskih, zaposlitvenih in drugih značilnosti udeležencev programa OŠO je pokazala, da so udeleženci programa v povprečju posamezniki, ki imajo manj spodbude socialno-demografske in zaposlitvene značilnosti za učenje, živijo v okolju, kjer so učni dosežki staršev, skrbnikov, partnerjev nižji, imajo relativno nizek delovni položaj oziroma so brezposelni ali opravljajo poklice za preprosta dela. Med udeleženci je veliko takih, ki jih zakonodaja opredeljuje kot ranljive zaradi manjšinske, etnične in kulturne pripadnosti ter posameznikov s posebnimi potrebami - posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, posamezniki z motnjami vedenja in osebnosti ter z motnjami v duševnem razvoju.

V omenjeni raziskavi *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere (2006)* je izpostavljeno, da pri premagovanju problema nezadostne izobraževalne vključenosti teh dejavnikov ne smemo obravnavati izolirano, temveč povezano in v pogojenosti drug z drugim. Prevlada udeležencev iz t.i. marginaliziranih in ranljivih skupin pa terja individualno obravnavo in načrtovanje izobraževalne dejavnosti in procesa, ki upošteva življenjske okoliščine in potrebe udeležencev. 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. Po drugi strani dosežek družbenega statusa biti posameznik kliče po novih oblikah dolžnosti in osebne odgovornosti.

Dejstvo je, da razlogi za predčasno prekinitve osnovne šole napovedujejo kasnejše težave pri učenju v osnovni šoli za odrasle. Tako se npr. situacijska težava, povezana s pomanjkanjem pogojev za učenje pogostokrat omenja pri razlogih za osip iz redne osnovne šole '*doma ni bilo pogojev za učenje*' kot tudi kasneje pri programu OŠO '*premalo posluha na delovnem mestu za učenje*'. Situacijska ovira '*pomanjkanje časa*' bolj onemogoča odrasle udeležence programa kot mladostnike v obdobju rednega šolanja. Hkrati pa indicira, da bi bilo mogoče smiselno skrajševati

delovni čas tistim, ki se programa udeležujejo in jim tako omogočiti, da bi tudi ob delu uresničili učne obveznosti.

Učitelji pogosto vidijo probleme pri organizaciji učnega procesa v oblikovanju razredov oziroma skupin udeležencev različne starosti. Te so posledica razlik v predhodno pridobljenem znanju in izkušnjah, motiviranosti in prizadevnosti udeležencev v odnosu in stališčih do učenja. Dispozicijske težave, povezane z nemotiviranostjo, negativnimi stališči, napačnimi vrednotami ali pomanjkanjem interesov so bolj značilne za starostno skupino za mlajšo starostno skupino po 15. letu starosti.

Dispozicijske težave, povezane z zdravstvenim stanjem, s pomnjenjem in razumevanjem učnih snovi pa bolj pestijo višje starostne kategorije. Zato se izpostavlja, da je kombiniranje različnih starostnih kategorij v oddelkih za odrasle izjemno težavno in negativno vpliva na kakovost in učni uspeh udeležencev.

Nezanemarljivo je tudi dejstvo, da ima slaba petina udeležencev težave z odvisnostjo in nasiljem v družini. Hkrati opozarja na potrebo po intenzivnejšem sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki in ustanovami, ki se s to problematiko primarno ukvarjajo.

To pomeni, da se z nizko uspešnostjo ne smejo ukvarjati le izvajalske ustanove, temveč mora tudi lokalna skupnost ponuditi priložnosti v lokalnem okolju. To pomeni vključevanje ranljivih skupin v različne projekte, povezane z vsakdanjimi potrebami prebivalstva, sodelovanje s kulturnimi ustanovami, društvi, z ustanovami na področju socialnega in zdravstvenega varstva itn.

5.2. Ustreznost programa OŠO glede na potrebe odraslih vpisanih v program OŠO

Uporabnost znanja pridobljenega v programu OŠO za življenje in delo

Temeljni mednarodni in nacionalni dokumenti, sprejeti v zadnjih dveh dekadah, poudarjajo, da znanje in izobrazba populacije ne vplivajo le na gospodarsko, temveč tudi na družbeno in državljansko delovanje (Memorandum o vseživljenjskem učenju, Evropska Unija 2000, Za učenje ni nikoli prepozno, Evropski programi za učenje odraslih 2012–2014, Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011). Izobraževanje torej ni namenjeno le pridobivanju poklica in zaposlitve, temveč tudi osebnemu razvoju in delovanju v družbi. Med temeljnimi načeli Strategije vseživljenjskosti učenja je enakovredno in celostno upoštevanje vseh potreb po izobraževanju. Načelo postavlja v enakopraven položaj različne potrebe po izobraževanju (osebne in družbene potrebe, potrebe poslovnega sveta in poklica) ter namenja posebno pozornost potrebam posebnih skupin (mlajši odrasli, migranti, odrasli s posebnimi potrebami, marginalizirane skupine itn.)

Med temeljnimi cilji osnovne šole za odrasle so spodbujanje in omogočanje osebnostnega razvoja udeležencev in izboljševanje kakovosti življenja ter usmerjanje za dejavno načrtovanje življenjskih

ciljev in poklicne kariere. O tem, koliko je program pripomogel k urejanju teh ciljev, so bili posebej vprašani tako udeleženci kot učitelji.

Tabela 18: Prispevek programa k urejanju posameznikovega življenja in načrtovanja poklicne kariere: mnenje udeležencev, mnenje učiteljev

	Mnenje udeležencev		Mnenje učiteljev	
	Absolutno število	Veljavni delež	Absolutno število	Veljavni delež
Ni povezana	74	19,8	5	2,9
Ni neposredno povezana, vendar mi bo koristila	166	44,4	97	56,4
Zelo je povezana	60	16,0	70	40,7
Ne vem	74	19,8		
Manjkajoči odgovori	3		13	
	377		185	100

Prav presenetljiva je razlika v odgovorih obeh subjektov. Manj kot polovica udeležencev se je odločila za sredinski odgovor *'ni neposredne povezanosti, toda program bo koristil'*. Ta odgovor izraža tudi večinsko mnenje učiteljev. Zanimivo pa je, da kar 40,7 % učiteljev vidi zelo visok prispevek programa k urejanju posameznikovega življenja in poklicne kariere, s tem odgovorom pa se je strinjalo le 16 % vprašanih udeležencev. Skoraj petina udeležencev ne vidi povezanosti med izvedbo programa in urejanjem posameznikovega življenja in dela, za tak odgovor pa se je odločilo le slabih 3 % učiteljev.

Težko je natančno pojasniti neuskkljenost mnenj udeleženih subjektov, zagotovo pa relativno nizek delež udeležencev, ki se je odločil za pozitiven odgovor, ne kaže na visoko povezanost med programom OŠO in urejanjem posameznikovega življenja in načrtovanja kariere.

S stališčem o nezadostni uporabnosti znanja so se strinjali tudi nekateri udeleženci fokusnih skupin. Ob tem so poudarili zahtevnost, heterogenost in kompleksnost ciljne skupine odraslih, ki se udeležujejo tega izobraževanja. Predstavljen je bil primer Romov, ki bi lahko imeli veliko korist od programa, tudi kasneje, ko dozori, znanje, ki bi si ga pridobili bi jim lahko omogočilo, da lažje sprejemajo nekatere življenjske odločitve. Zato, da bi se lahko bolj upoštevale njihove življenjske in karierni okoliščine, pa je bilo ponovno poudarjeno upoštevanje posebnosti ranljivih skupin, vloga individualizacije ter posebljanje vsebin in metod dela značilnostim vključenih.

Življenjski in učni pogoji udeležencev OŠO

Uspešnost udeležencev v programu OŠO je v veliki meri odvisna od življenjskih in učnih pogojev, ki omogočajo /onemogočajo in ne/podpirajo uresničevanja ciljev. Življenjski pogoji se lahko nanašajo na objektivne danosti okolja, da posameznika de/stimulirajo. Drugi, ki se nanašajo predvsem na kadrovske in organizacijske pogoje bodo analizirani v vsebinskem sklopu o strokovnih delavcih, v nadaljevanju pa predstavljamo, kdo udeležencem največ pomaga pri reševanju učnih težav ter kaj jim je zagotovljeno v okvirju izobraževalne organizacije.

V poglavju o odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki smo ugotovili, da je izobrazbena raven staršev/skrbnikov udeležencev programa OŠO nizka, saj prevladujejo tisti s končano ali nedokončano osnovnošolsko izobrazbo. Zato ni nepričakovano, da pri reševanju učnih težav udeležencem pomagajo predvsem učitelji ter organizatorji izobraževanja v OŠO (tabela 19). Tem sledijo partnerji, starši pa se redko omenjajo pri učni pomoči.

Tabela 19: Kdo največ udeležencem pomaga pri reševanju učnih težav, mnenje udeležencev

	Absolutno število	Veljavni delež
Učitelji	199	53,4
Organizator izobraževanja na šoli	80	21,4
Partner	56	15,0
Sošolci	18	4,8
Starši	34	9,1
Kdo drug	37	9,9
Nimam težav	72	19,3

Približno 10 % udeležencev se je odločilo za izbiro odgovora 'drugo' in je pri tem navajalo skupino strokovnjakov, ki so delovali samostojno ali v okviru ustanov/zavodov. Glede na identificirane težave udeležencev bi lahko pričakovali, da je pomoč zunanjih strokovnjakov intenzivnejša, saj se v programu predvideva sodelovanje s strokovnimi ustanovami in eksperti. Ob sedanji finančni zasnovi pa je vprašljivo, koliko je ta pomoč uresničljiva.

Pri tem je treba poudariti, da le slaba petina udeležencev meni, da nima učnih težav in da obveznosti in naloge samostojno rešuje.

Učni pogoji so povezani tudi s ponudbo podpornih dejavnosti v izobraževalnih organizacijah. Ker težave udeležencev ne izhajajo le iz učnega procesa, temveč so tudi socialne in psihološke narave, nas je zanimalo, ali so v izobraževalnih organizacijah udeležencem ponudili pomoč pri reševanju osebnih težav. Izvajalske organizacije udeležencem najpogosteje zagotavljajo: poklicno svetovanje za izobraževanje po končani OŠO, brezplačno učno pomoč ter možnost uporabe računalnika in interneta za učenje. Pripravo individualnega izobraževalnega načrta, brezplačni tečajji računalništva ter svetovanje pri reševanju različnih osebnih težav pa je kot eno od možnosti, ki se ponuja omenila le slaba četrtnina udeležencev.

Tabela 20: Katere podpirne dejavnosti so vam na voljo v okviru izobraževalne organizacije, mnenje udeležencev

	Absolutno število	Veljavni delež
Poklicno svetovanje za izobraževanje po končani OŠO	179	58,7
Priprava individualnega izobraževalnega načrta	79	25,9
Možnost uporabe računalnika in interneta za učenje	117	38,4
Kotiček za učenje	68	22,0
Brezplačni tečaj računalništva	71	23,3
Brezplačna učna pomoč	165	54,1

Svetovanje pri reševanju različnih osebnih težav	70	23,0
Drugo	4	1,3

Glede na priporočila bi lahko pričakovali, da so vse navedene možnosti zagotovljene v izobraževalnih organizacijah in da je pomoč, ki se udeležencem ponuja, mnogo višja. Ob visoki potrebi po individualizaciji učnega procesa, ki je bila mnogokrat izpostavljena kot nujnost je presenetljivo, da se individualni izobraževalni načrt pripravi le za četrtno udeležencev. Upoštevajoč socio-demografske, poklicne značilnosti in posebne potrebe obravnavane populacije je nespodbuden tudi relativno nizek delež svetovanja pri reševanju osebnih težav. Med učne pogoje nedvomno sodi tudi gradivo za učenje.

Tabela 21: Ali je izobraževalna organizacija poskrbela za gradivo za učenje, mnenje udeležencev

	Absolutno število	Veljavni delež
Da, za večino predmetov	302	80,7
Za nekatere predmete ja, za druge pa ne	54	14,4
Ne šola ne priskrbi gradiv	18	4,8
Ni odgovora	3	
Skupaj	377	100

Udeleženci so v glavnem zadovoljni s tem, koliko izobraževalne organizacije preskrbijo gradivo za učenje. Le redki so tisti, ki so odgovorili, da šola ne priskrbi učnih gradiv.

Prilagajanje programa OŠO v izvedbi potrebam udeležencev

Glavna hipoteza te študije je, da program Osnovne šole za odrasle še ni dovolj prilagojen potrebam odrasle populacije, še posebej ne potrebam ranljivih ciljnih skupin, in ne dosega zastavljenih programskih ciljev. Sicer gre za kompleksno vprašanje, na katerega odgovarjamo v več vsebinskih sklopih in zajema systemske vidike izvedbe, kadrovske značilnosti, izvedbene značilnosti itn. V nadaljevanju predstavljamo splošno mnenje nekaterih subjektov o prilagojenosti programov potrebam udeležencev.

Tabela 22: Prilagajanje programa OŠO potrebam udeležencev, mnenje učiteljev

	Absolutno število	Veljavni delež
V zelo veliki meri	38	21,7
V veliki meri	87	49,7
Srednje	33	18,9
V majhni meri	8	4,6
V zelo majhni meri	2	1,1
Drugo	7	4,0
Ni odgovora	10	
Skupaj	185	

Kar 71,4 % udeležencev meni, da se program v veliki oziroma v zelo veliki meri prilagaja potrebam udeležencev in le 5,7 % se s tem odgovorom ne strinja. Tudi nekateri organizatorji se strinjajo s pozitivno oceno učiteljev glede prilagojenosti programa v smislu organiziranja učne pomoči, prilagoditve rokov za ocenjevanje ter omogočanja individualnega svetovanja.

'Udeleženci imajo vse od tega. Organiziramo učno pomoč. Potem imamo izredne izpitne roke, torej vsak mesec lahko pristopijo na izredne izpitne roke. Lahko so sproti ocenjeni, med poukom, če pa h pouku ne hodijo oz. ne želijo biti ocenjeni ali kakorkoli niso bili ocenjeni, lahko pristopijo na izredni izpitni rok vsak mesec. Torej izpitni roki so prilagojeni. Imamo možnost svetovanja v svetovalnem središču, ki ga dejansko koristijo vsi udeleženci, in za večino naredimo tudi osebni izobraževalni načrt – za tiste, ki se individualno izobražujejo.'

Splošno mnenje učiteljev in nekaterih organizatorjev o stopnji prilagojenosti programa potrebam udeležencev je sicer zelo pozitivno, toda odgovori učiteljev o prilagajanju programa potrebam udeležencev so pokazali, da 35,6 % učiteljev le redko ali nikoli ne načrtuje samostojnega učenja s posamezniki (opredelitev ciljev, nalog, rokov, učnega gradiva), 50,6 % le redko ali nikoli ne sodeluje z učitelji v programu, še manj (73 %) pa z zunanjimi sodelavci in partnerji. Le četrtnina učiteljev pa pripravi individualni izobraževalni načrt. Individualni izobraževalni načrt je prvi korak k prilagoditvi izvedbe programa potrebam posameznikov in le nizek odstotek učiteljev, ki ga pripravi ni v prid andragoške stroke in temeljnem principom programa. Še večji problem je nekritičnost učiteljev in organizatorjev do nizke prilagojenosti programa, saj opozarja, da so lahko tudi v prihodnje manj pripravljeni, da ga spremenijo.

Po mnenju organizatorjev imajo v procesu prilagajanja programa temeljno vlogo učitelji. Hkrati pa so nekoliko kritični do usposobljenosti učiteljev in predlagajo določene solucije.

Izjemno pomembno je mojstrstvo učitelja, da sprejme dialog in da se ti ljudje med sabo učijo skozi življenjske probleme, ki jih prinašajo s sabo. Ali smo usposobljeni zato, da se prilagodimo njihovim težavam in potrebam? »Tu vidim ogromen primanjkljaj v neusposabljanju učiteljev in v neizmenjavi njihovih praks. In tu bi lahko skokovito povečali uspešnost v osnovni šoli za odrasle. Najbolj. Da bi imeli vsi youtube kanal, kjer bi imeli posnete videe, strani kjer si lahko izmenjujejo prakso, raziskovati in iti s časom. In imeti močno strokovno združenje učiteljev odraslih v osnovnošolskem mnenju.'

Za ustrezno prilagoditev učnih vsebin in način dela potrebam udeležencev, še posebej tistim s specifičnimi učnimi potrebami, je zaželeno, da bo proces načrtovanja vsebine, organizacije in izpeljave skupno delo vseh akterjev, ki posredno ali neposredno sodelujejo ali nanj vplivajo. Možina (2001) še posebej izpostavlja, da možnost vpliva udeležencev na načrtovanje, organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa povečuje dejavnost udeležencev, vpliva na motivacijo in posledično na kakovost izobraževalnega procesa ter doseganje znanja. S tega zornega kota ni razveseljiv podatek, da več kot polovica udeležencev nikoli ne sodeluje z učitelji pri pripravi programa ter podatek o izjemno nizkem sodelovanju z drugimi učitelji in strokovnimi delavci.

Motivi

Pri pojasnjevanju motivov za izobraževanje se v literaturi omenjajo tako psihološki kot sociološki vidiki. Prvi se nanašajo na notranje dejavnike (npr. potrebe, stališča, pričakovanja, prepričanja posameznikov), drugi pa na zunanje pogoje, pod katerimi se oseba udeležuje izobraževanja ali zaradi katerih se zanj odloči. Praksa kaže, da v realnosti praviloma prihaja do kombinacije obeh vidikov (Radovan, 2011). V nadaljevanju predstavljamo prevladujoče izobraževalne motive udeležencev programa.

Tabela 23: Motivi za vključitev v izobraževalni program (odgovori udeležencev)

Motivi za izobraževanje	Absolutno število	Veljavni delež
Več izvedeti o stvareh, ki me zanimajo	56	15,3
Pridobiti izobrazbo	230	63,0
Dolgčas	16	4,4
Oddahniti si od domačih opravil	2	0,5
Spoznati nove ljudi	23	6,3
Bolje opravljati delo	22	6,0
Začeti s svojim poslom	12	3,3
Da bi se lahko zaposlil	91	24,9
ker je to zahteval delodajalec	18	4,9
Ker so mi to priporočili drugi	42	11,5
Drugo	43	11,8

Dva temeljna razloga za vključitev v program sta razvidna iz preglednice: *pridobitev izobrazbe in boljša možnost za zaposlitev*. Formalna izobrazba pomeni pridobivanje temeljnih znanj, spretnosti in kompetenc, ki so za posameznika pomembni tako za lažje sodelovanje v družbi in pri delu kot tudi za osebni razvoj. Dejstvo je, da je pridobivanje izobrazbe tudi pogoj za nadaljevanje šolanja. Nezanemarljivo je namreč dejstvo, da si kar 66,2 % udeležencev želi nadaljevati šolanje. Gre predvsem za mlajše udeležence, ki se zavedajo pomena pridobivanja formalne izobrazbe.

'Vsekakor, če bo mene nekdo na nekem razgovoru za službo vprašal 'kakšno šolo imate?', bom rekel, da šest razredov osnovne šole, bo res tisto negativno. Če pa rečem, da imam končano osnovno šolo, se le drugače sliši. In vsekakor ... Pomagajo tukaj v tem smislu, da se konča osnovna šola oziroma so to neka odprta vrata za potem naprej, če kdo karkoli hoče..'

Nedvomno sta motiva '*pridobitev izobrazbe*' in '*boljša možnost za zaposlitev*' zelo povezana. Razmere na trgu dela kažejo, da pomanjkanje spretnosti, znanj, kvalifikacij in izkušenj zmanjšuje konkurenčnost na trgu dela in pridobitev zaposlitve. Dejstvo je tudi, da višja formalna izobrazba zagotavlja pridobivanje široko prenosljivih kvalifikacij in s tem višjo stabilnost dela in zaposljivost. Prizadevanje po pridobivanju izobrazbene stopnje še bolj prihaja do izraza v času gospodarske krize in recesije, ko se bolj zmanjšujejo zaposlovanja v proizvodnem, nekoliko bolj stabilna pa so tista v storitvenem sektorju, ki temelji na višji izobrazbi in zahtevnejših kvalifikacijah (Mirčeva, 2011).

Pomembna motiva za vključitev v program sta tudi radovednost oziroma več izvedeti o stvareh, ki nas zanimajo in priporočilo drugih. Redkeje (manj kot 10 %) pa se omenjajo: ustvarjanje novih poznanstev, bolj *kakovostno opravljanje dela, zahteve delodajalcev, dolgočasje ter sprostitev od domačih opravil.*

Ugotovitve

Splošna ugotovitev je, da se namen, poslanstvo in vloga OŠO v današnjem času kažejo v dveh ciljnih udeležencev, nadaljevanje šolanja (bodisi v rednem, bodisi v IO) in pridobitev temeljnih zmožnosti za vključevanje na trg dela ali ohranitev zaposlitve. Prvi cilj je bolj povezan s potrebami mlajših oz. aktivnih odraslih do 44 let. Vključitev v program OŠO je pri tej skupini povezana tudi s pridobitvijo spričevala. Drugi cilj pa je bližji starejšim odraslim, tistim nad 44 let, pri čemer je pridobitev spričevala manj pomembna.

Raznovrstnost izbranih motivov za izobraževanje kaže, da je motivacija za izobraževanje kompleksna, da je težko ločiti le med zunanjimi in notranjimi vidiki ter da gre za povezanost različnih komponent. V primeru, ko je primarni namen udeležbe povezan s pridobitvijo ali ohranjenjem delovnega mesta, je ob tem tudi nek notranji nagib, npr. več izvedeti o stvareh, ki so zanimive, veselje do pridobivanja novega znanja itn. Zato je pri snovanju in izvedbi programa smiselno, da se izpostavijo različni vidiki in vsebine učenja, ki so povezane tudi s potrebami osebnega razvoja, aktivnejšega sodelovanja v skupnosti itn.

Razprava je posebej izpostavila tudi potrebe različnih ciljnih skupin odraslih, ki se vključujejo v OŠO in sicer mladih med 16 in 21 letom, ki so nemotivirani za kakršnokoli izobraževanje in imajo vzgojne težave, čustvene in psihične težave, povezane tudi z odvisnostjo; specifične potrebe priseljencev in Romov, ki imajo težave pri sporazumevanju v slovenskem jeziku.

Več pozornosti bo treba nameniti večjemu sodelovanju udeležencev pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja. V izobraževalnih organizacijah bi bilo smiselno razviti bolj kakovostne mehanizme za pridobivanje podatkov o udeležencih in njihovo spremljanje ter jih bolj pritegniti pri pripravi izobraževalnega procesa.

5.3. Analiza nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v programu OŠO⁶¹

Odrasli, vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, opravljajo nacionalno preverjanje znanja ob koncu tretjega obdobja pod enakimi pogoji kakor učenci osnovnih šol v Sloveniji; nacionalno preverjanje znanja opravljajo v organizaciji, v katero so vključeni. Pogoje za opravljanje nacionalnega preverjanja znanja za odrasle sicer določa Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli v 17. členu, ki pravi da se določbe pravilnika smiselno uporabljajo tudi za

⁶¹ Besedilo v celoti povzema prispevek, ki so ga pripravili sodelavci Zavoda RS za šolstvo z naslovom Analiza nacionalnega preverjanja znanja v programu osnovnošolskega izobraževanja odraslih, april 2012.

odrasle oziroma šole in organizacije za izobraževanje odraslih, ki izvajajo program osnovne šole za izobraževanje odraslih.⁶² Ta člen tudi določa, da odrasli, ki niso redno vpisani, opravljajo nacionalno preverjanje znanja v kateri koli osnovni šoli oziroma organizaciji za izobraževanje odraslih, ki izvaja program osnovnošolskega izobraževanja za odrasle.⁶³ V preteklosti so se NPZ opravljali na osnovni šoli, kar je pomenilo, da so odrasli opravljali izpite skupaj z učenci.

Veljavni program OŠO v poglavju Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja tudi predvideva, da se 'zaključno preverjanje znanja ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja obvezno tudi za odrasle. V zvezi z opravljanjem nacionalnega preizkusa znanja pri odraslih je prišlo do spremembe, ki jo prinaša Zakona o uravnoteženju javnih financ, 11.5.2011 (Št. 411-01/12-13/104), ki vključuje nekatere spremembe Zakona o osnovni šoli. 67. člen omenjenega zakona določa, da je za odrasle nacionalno preverjanje znanja prostovoljno (str. 26). Osnova zanj so standardi znanj, ki so zapisani v učnih načrtih. Vsebine nalog izražajo spoznavni in izkušenski svet odraslih. /.../ Ker je pogoj za nadaljevanje izobraževanja uspešno opravljeno preverjanje znanja, se odraslim že med potekom programa strukturirajo položaji, ki so identični izpitnemu položaju zaključnega preverjanja znanja.' Ta navodila se v izvedbi nacionalnega preverjanja znanja niso nikoli upoštevala.

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

Matematika

Tabela 24 prikazuje število odraslih kandidatov, število udeleženih kandidatov ter odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike, od leta 2008 do leta 2011.

Tabela 24: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike po letih

šolsko leto	Št. odraslih kandidatov	Št. udeleženih odraslih kandidatov (matematika)	% udeleženih odraslih kandidatov
2007/2008	386	153	39,6
2008/2009	376	171	45,5
2009/010	392	190	48,5
2010/2011	358	181	50,6

62 To pomeni tudi, da se za odrasle uporabljajo enaka dokumentacija in obrazci kot za otroke, npr. na obrazcu za pristop k NPZ je potreben podpis staršev ipd.

63 Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli, Ur.l. RS št. 67/2005, z dne 15.7.2005.

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

Tabela 25 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev 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.

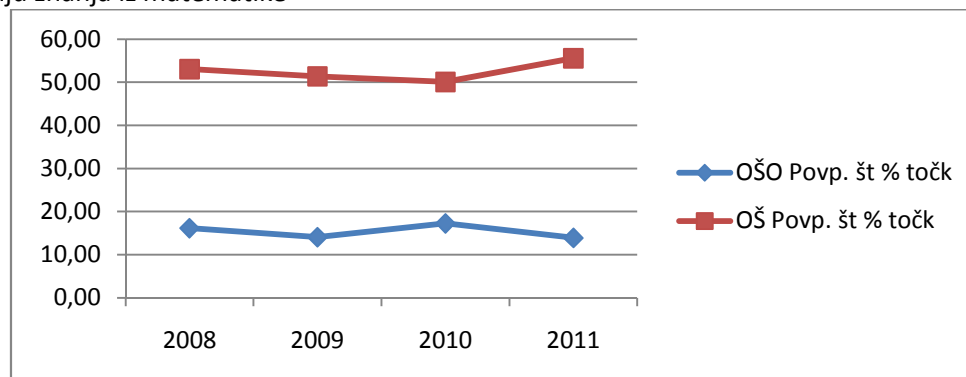
Tabela 25: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike

	Samo učenci brez odraslih				Samo odrasli			
	Povp. točk	št.	Možno točk	št. %	Povp. točk	št.	Možno 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

Dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike niso spodbudni. Ne le, da so vsa leta zelo nizki, pod 20%, je v letu 2011 dosežek padel na najnižjo vrednost. V tem letu so odrasli kandidati od 50 možnih točk v povprečju dosegli skromnih 6,9 točke ali 13,9%.

Primerjavo dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev rednih osnovnih šol, od leta 2008 do leta 2011, prikazujemo sliko 4.

Slika 4: 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 rednih OŠ, v zadnjem 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 stopnja in standardih znanja, smo deleže doseženih točk primerjali s strukturo preizkusa glede na standarde znanja.

Tabela 26 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; letu 2009 pokriva 35 % minimalnih, 61 % temeljnih in 4 % zahtevnejših standardov znanj; v letu 2010 pokriva 37 % minimalnih, 56 % temeljnih in 7 % zahtevnejših standardov znanja ter v letu 2011 pokriva 40 % minimalnih, 40 % temeljnih in 10 % zahtevnejših standardov znanja.⁶⁴

Vzporedno s temi podatki so v tabeli 26 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 26: 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	Povprečno število dos. točk	Povprečno 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 učence rednih osnovnih šol prav tako primerne za odraslo populacijo. Kontekst, v katerega so postavljene naloge, 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 27 prikazuje število odraslih, število udeleženih odraslih ter odstotek udeleženih odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja osnovne šole od leta 2008 do leta 2011.

Tabela 27: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po letih

Šolsko leto	Št. Odraslih kandidatov	Št. udeleženih odraslih kandidatov	% udeleženih odraslih kandidatov

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

		(slovenščina)	
2007/2008	386	161	41,7
2008/2009	376	171	45,5
2009/010	392	174	44,4
2010/2011	358	178	49,7

Iz podatkov 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 od 41,7 % v letu 2008 na 49,7 % v letu 2011.

Tabela 28 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.

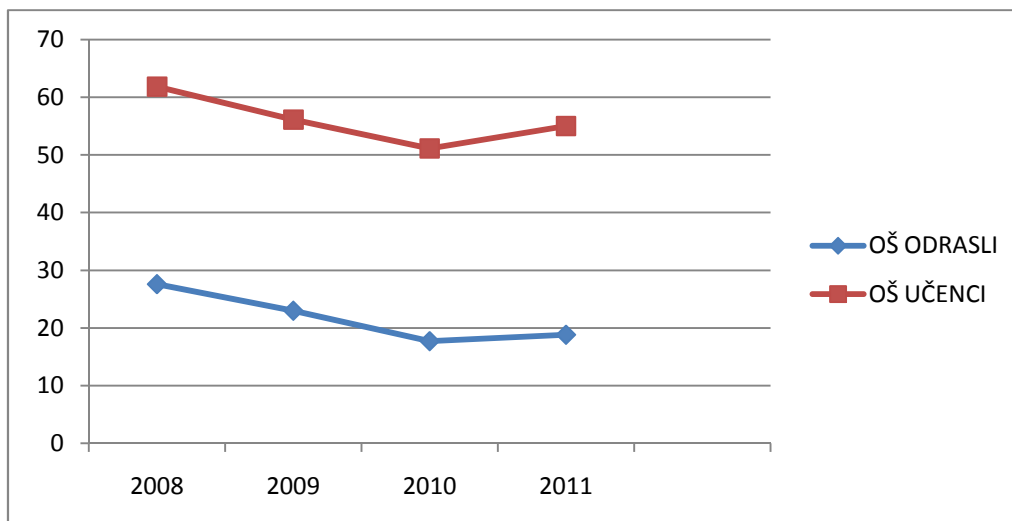
Tabela 28: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine

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 odrasli kandidati od 60 možnih točk dosegli v povprečju 16,54 točk oz. 27,6 %, najnižji pa leta 2010, ko je bilo povprečje doseženega števila točk samo 10,64 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 točk, kar je skromnih 18,8 %.

Primerjavo dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev rednih osnovnih šol od leta 2008 do leta 2011 prikazujemo s sliko 5.

Slika 5: Povprečno število odstotnih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine



Razlike med dosežki učencev OŠ in odraslimi kandidati 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 načrta (UN 2003), ki so pri obravnavi književnih vsebin za starejše odrasle predlagali določene prilagoditve.

Ravni zahtevanega znanja v vsakoletnem preizkusu zajemajo po Bloomovi taksonomiji 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, določenim z učnim načrtom.⁶⁵

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.

⁶⁵ Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2007/08, 2008/09, 2009/2010, 2010/2011, Državni izpitni center.

Glede na analizo stanja in zbrane ugotovitve se zastavlja vprašanje, ali so naloge, pripravljene za učence rednih 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 potrebno 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

Odrasli, vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, so doslej trikrat opravljali nacionalno preverjanje znanja 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 29 prikazuje število odraslih kandidatov, število udeleženih kandidatov ter odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije, od šolskega leta 2005/06 do leta 2010/011.

Tabela 29: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije v letih 2006, 2009 in 2011

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

Iz podatkov v tabeli 29 je razvidno da se število odraslih kandidatov po očitnem upadanju, zaznanem od leta 2006 do leta 2009, v letu 2011 zopet povečuje, prav tako se od leta 2009 do 2011 povečuje delež udeleženih odraslih kandidatov pri predmetu biologija. Tabela 30 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev obvezne osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije ter povprečno število doseženih točk odraslih leta od leta 2006 do 2011.

Tabela 30: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije

	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 biologija bila 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 rednih osnovnih šol, kažejo nižje dosežke pri odraslih kandidatih. 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 (glej tabelo 30). Če primerjamo povprečno število točk, ki jih dosežejo učenci redne OŠ in odrasli, ugotovimo, da so v letu 2009 odrasli dosegli 46% doseženih točk učencev redne OŠ, v letu 2011 pa 62% točk. Pri tem je treba upoštevati, da trend zviševanja povprečnega števila doseženih točk sicer ni značilen za učence redne OŠ.

Biologija je naravoslovni predmet, ki pri obravnavi vključuje tudi biološko eksperimentalno in terensko delo. Za doseganje enakega izobrazbenega standarda biologije odrasli imajo 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. Predvidevamo, 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 posodobljeni učni načrt za biologijo v osnovni šoli. Zato predlagamo, da temu sledi tudi izobraževanje odraslih, tako, da uporabi ta učni načrt namesto dosedanjega. S tem bo zagotovljeno 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 za biologijo prilagodijo svoje didaktične pristope 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 vključen in podlagi izbora predmeta, ki ga opravi minister. Če niso redno vpisani, opravljajo nacionalno preverjanje znanja v kateri koli osnovni šoli oziroma organizaciji za izobraževanje odraslih, ki izvaja program osnovnošolskega izobraževanja za odrasle. Tabela 31 prikazuje število odraslih kandidatov, število udeleženih kandidatov ter odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije v letih 2008 in 2011.⁶⁶

Tabela 31: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije v letih, ko je bila geografija izbrana za Nacionalno preverjanje znanja

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

Iz podatkov vidimo, da število odraslih kandidatov od leta 2007/08 pada in sicer od 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 je preverjanja udeležilo 52,9 %, leta 2011 pa 46,2 %.

Tabela 32 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev redne 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 32: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije

	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..

⁶⁶ Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2010/2011.

Tabela 33 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 tabeli 33 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.

Tabela 33: Zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj na nacionalnih preverjanjih 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 rednih osnovnih šol prav tako primerne za odraslo populacijo. Kontekst, v katerega so postavljene naloge, 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 34 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 34: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike v letih 2007 in 2008

Šolsko leto	Št. odraslih kandidatov	Št. udeleženih odraslih kandidatov	% udeleženih odraslih kandidatov
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 se je udeležilo nacionalnega preverjanja znanja iz fizike je majhno, v obeh letih skupaj 68.

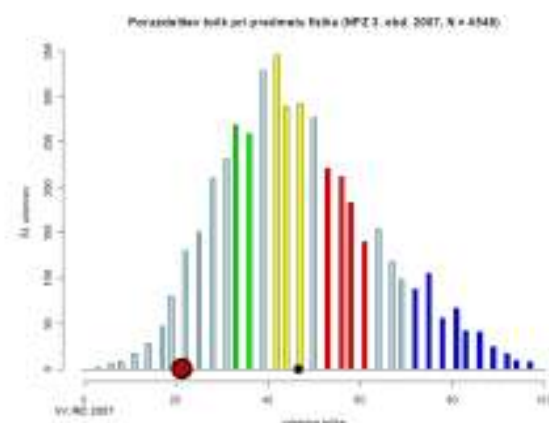
Tabela 35 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev redne osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike za leti 2007 in 2008.

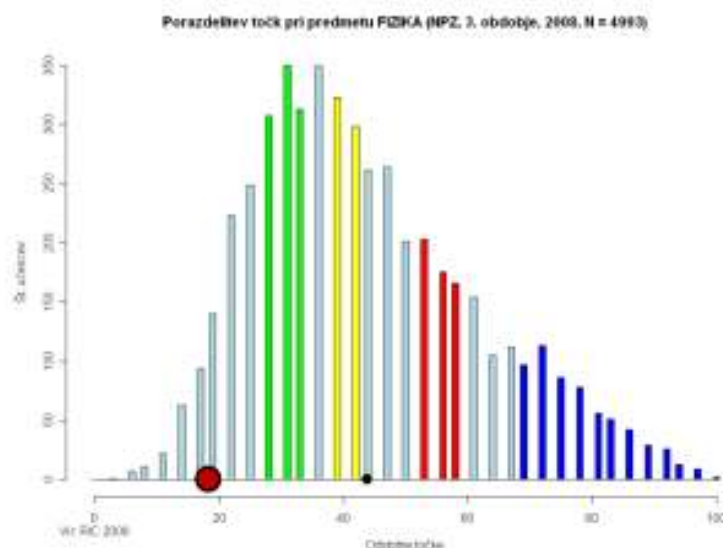
Tabela 35: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike

	Samo učenci brez odraslih			Samo odrasli		
	Povp. Točk	št. 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 skromnih 7,87 in 6,67 točke ali 21,87% in 18,52%. V obeh letih so odrasli kandidati v povprečju bili pod t.i. zelenim območjem. Zeleno območje zajema učence z rezultati med 20. in 30. kvantilom oziroma to območje označuje 10% učencev, katerih skupni dosežki določajo mejo spodnje četrtine dosežkov glede na druge dosežke. Primerjavo dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev rednih osnovnih šol v letu 2007 in 2008 prikazujemo z sliko 6. V obeh letih opazamo dokaj enake razlike med dosežki učencev OŠ in odraslimi kandidati v prid učencem rednih OŠ.

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





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 preizkusov.⁶⁷

Tabela 36 prikazuje zastopanost taksonomskih ravni po Bloomovi klasifikaciji. Vzporedno s temi podatki so v tabeli 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 odrasli uspešni, pa vendarle lahko že iz povprečnega števila doseženih točk sklepamo, da obe leti v povprečju odrasli ne rešijo niti nalog na prvi taksonomski ravni.

Tabela 36: Zastopanost taksonomskih ravni po številu točk v posameznem preizkusu na nacionalnih preverjanjih 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

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.

⁶⁷ Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2006/2007, 2007/08, Državni izpitni center.

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 2010 (šolsko leto 2009/2010). Nacionalno preverjanje znanja so odrasli opravljali pod enakimi pogoji kakor učenci osnovnih šol v Sloveniji.

Tabela 37 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 37: 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 razviden porast števila odraslih kandidatov pri NPZ iz kemije v letu 2010, glede na sorazmerno nizek delež udeleženih odraslih kandidatov. Absolutno število odraslih kandidatov, ki so se v letih od 2008 do 2011 udeležili NPZ iz kemije (161) je majhno v primerjavi s številom kandidatov redne OŠ, 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).

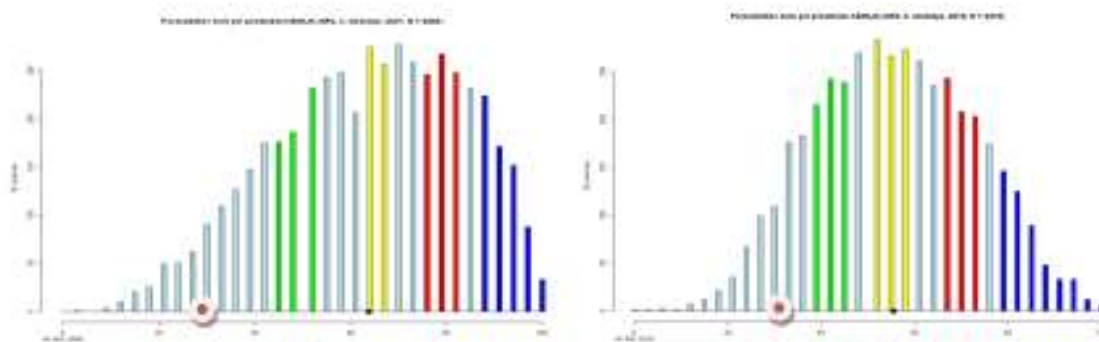
Tabela 38 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev redne osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije za leti 2007 in 2010.

Tabela 38: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije

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 rednih osnovnih šol pri NPZ iz kemije so precej nižji, v obeh letih preverjanja so v povprečju pod 35 % in s tem v povprečju 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 rednih osnovnih šol pri NPZ iz kemije v letu 2007 in 2010 je prikazana s sliko 7.

Slika 7: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije.



Majhna količina (dva zajema) in kvaliteta podatkov ne omogoča te ocene trenda v doseganju standardov znanja kemije in prav tako ne prepoznavanja dejavnikov, ki bi lahko vplivali na kakovost doseženega znanja kemije 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 so »pomanjkljivosti«, ki jih opažamo pri kandidatih rednih OŠ, pri odraslih kandidatih odražajo še v toliko večji meri in sicer so učenci rednih 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 povezovanje razlag kemijskih pojmov z ugotovitvami eksperimentalnega dela ter njihovimi ponazoritvami na realnih primerih. Pri reševanju 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 toliko bolj izkazuje potreba po ustreznih didaktičnih pristopih, posebej k eksperimentalnemu delu učencev in razumevanju kemijskih pojmov ter vključevanju situacij iz življenja pri učenju in poučevanju kemijskih vsebin. 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. Zapisana didaktična priporočila in vrsto drugih posodobitev vključuje posodobljeni učni načrta za kemijo v osnovni šoli, ki se z šolskim letom 2011/2012 že izvaja v rednih osnovnih šolah in 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 izbere minister in tudi določi, na kateri šoli se bo opravljal NPZ za ta predmet (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 RICa za leto 2007, 2009 in 2011.

Tabela 39: Udeležba odraslih kandidatov na NPZ iz angleščine v letih 2007, 2009 in 2011

Šol.l.	Št. vseh prijavlj.	Št. odraslih kand.	Št. vseh udelež.	Št. udelež. OŠ	Št. odraslih	% vseh udelež.	% udelež. učencev OŠ	% odraslih kand.	% odraslih udeleženi 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 39 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 odraslih kandidatov, ki je bilo najnižje v šolskem letu 2010/11. Podobno se spreminja delež populacije, ki opravlja NPZ iz angleščine. NPZ na koncu 3. obdobja se udeležuje med 96,5% vseh prijavljenih učencev do največ 98% leta 2011. Ta delež pa je med odraslimi slušatelji sorazmerno nizek, saj NPZ ne opravlja niti polovica vseh prijavljenih odraslih slušateljev. V skupnem številu udeležencev na NPZ iz angleščine odrasli udeleženci večinoma predstavljajo manj kot 1% delež vseh, ki opravljajo NPZ.

Tabela 40 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev rednih programov osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine ter povprečno število doseženih točk vseh in odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine v letih 2007, 2009 in 2011.

Tabela 40: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine

Šolsko leto	Št. odraslih kandidatov	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

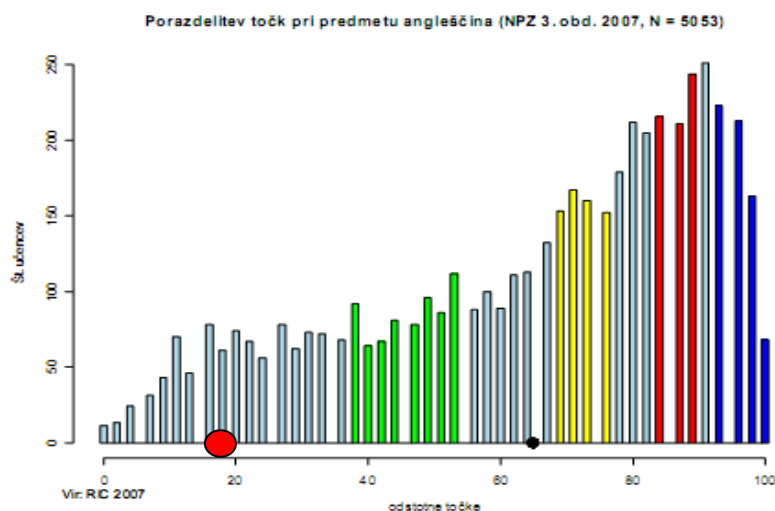
Prikazani podatki za šolsko leto 2006/07 kažejo, da so devetošolci v rednih programih OŠ dosegli statistično najboljši rezultat od vseh treh let, za katere imamo podatke (65,76 %), skoraj enakega dve leti kasneje in nekoliko (dobrih 5%) nižjega v š.l. 2010/11. Odrasli kandidati, ki so opravljali NPZ, pa so najboljši rezultat dosegli (skoraj 29% točk) leta 2009, ko je NPZ opravljal številčno

najmočnejša populacija, ob zadnjem opravljanju NPZ pa so rezultati dobra 2% slabši (dobrih 15%), kot so bili leta 2007. Izstopa torej povprečni dosežek odraslih kandidatov s povprečnim odstotkom točk 28,85, kar je skoraj dvakrat bolje kot dve leti pred in po tem. Podrobnosti iz statističnih podatkov ni videti, vendar nismo prepričani, ali lahko rezultate pripisujemo samo skoraj dvakrat boljši pripravljenosti kandidatov.

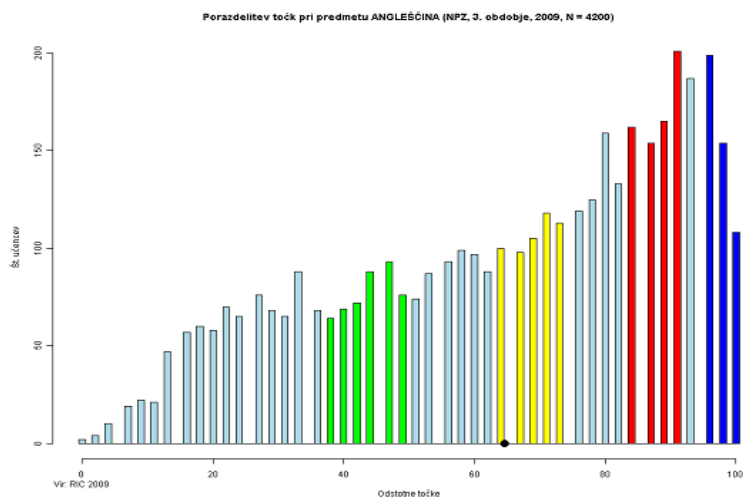
Rezultati osnovnošolcev v rednih programih OŠ se v vseh treh preverjanjih z leti slabšajo (v povprečju za skoraj 5 %), podoben trend pa smo zaznali tudi v OŠ za odrasle (z izjemo leta 2009). Zaskrbljujoča pa je tudi razlika v povprečnih dosežkih med učenci v rednih programih OŠ, saj razen izjemnega leta 2009, ko je bila razlika 35% odstotnih točk, 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 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 http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/ in Opisov dosežkov učencev 9. razreda na Nacionalnem preverjanju znanja (2007, 2009 in 2011).

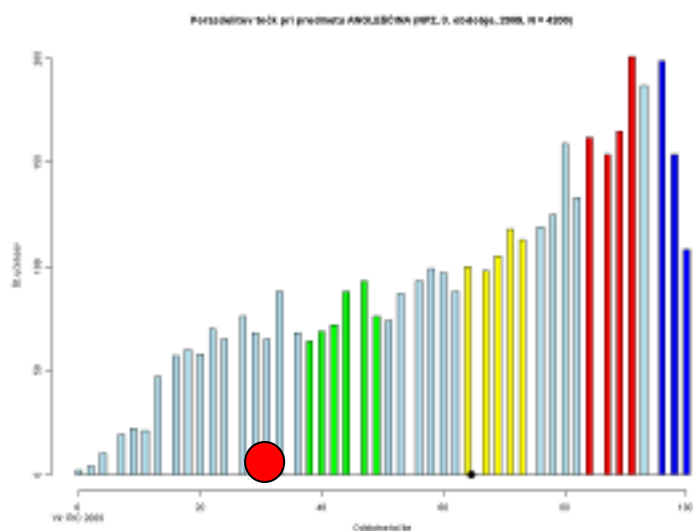
Slika 8: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2007, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov



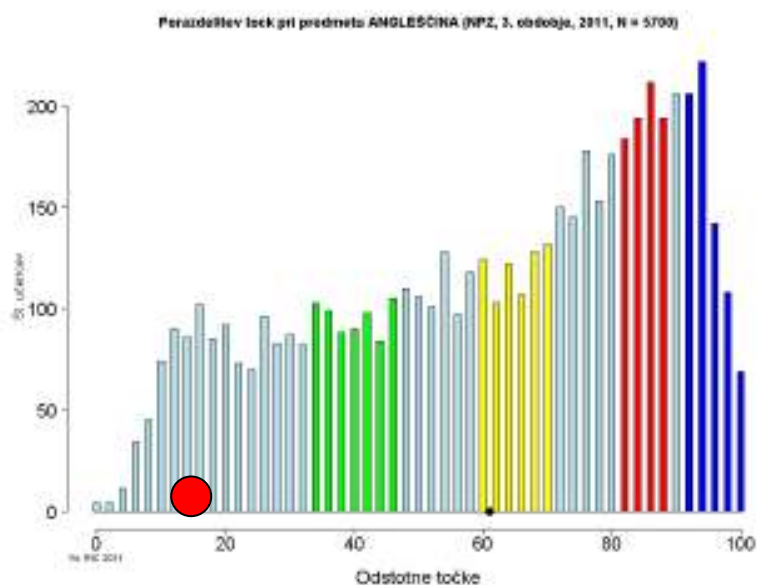
Slika 9: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2009, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov



Slika 10: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2009, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov



Slika 11: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2011, povprečni dosežek vse populacije in povprečni dosežek odraslih kandidatov



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 točk 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 je 57 % učencev doseglo oziroma presešlo 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 relativno lahko za testirano populacijo otrok, pa komisija ugotavlja, da je v letih 2007 in 2009 od 28 % do 30% učencev doseglo manj kot polovico odstotnih točk, 42 % oz. 45% učencev pa se je uvrstilo pod državno povprečje. Za leto 2011 takih podatkov nismo zasledili.

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

Ugotavljamo torej: da precej velika skupina učencev pokaže zelo dobre rezultate, a hkrati sorazmerno veliko učencev tudi zelo slabe rezultate; da je razmeroma velika razlika med dosežki učencev iz rednih OŠ programov in odraslih kandidatov; da so rezultati odraslih slušateljev v povprečju sorazmerno nizki. Čemu lahko pripišemo tolikšno razliko v rezultatih na NPZ med učenci v programih OŠ in odraslimi iz OŠO?

Vsebina in zahtevnost NPZ

NPZ so sestavljeni 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 in nekaterih struktur v sobesedilu. Za leto 2011 pa je komisija opravila prerazporeditev deleža posameznih zmožnosti in tako se je delež pisnega sporočanja povečal za skoraj 4% in po našem mnenju dvignila zahtevnost preizkusa.

Deleži nalog po taksonomskih (RIC priredba Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev) stopnjah 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 dosežki kažejo, da učenci najbolje obvladajo bralno zmožnost (IT 0,73) in da so najšibkejši pri pisni zmožnosti (IT 0,57), ki je tudi zmožnost, ki naj bi najbolje diskriminirala med bolj in manj 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 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, niti najbolj uspešnem letu 2009 kandidati iz 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 le dobro polovico od teh 30%, lahko ugotovimo, da odrasli kandidati še daleč ne dosegajo minimalnih standardov znanja, kot so zastopani v nacionalnem preizkusu.

Predmetna komisija za angleščino pri RICu si je v zvezi z možnimi vplivi na dosežke na NPZ zastavila te hipoteze (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 in priporočila, da se te vzroke razišče in hipoteze ovrže ali potrdi. Nimamo podrobnih podatkov o tem, kako dobro so se odrasli kandidati odrezali pri nalogah, ki preverjajo posamezne jezikovne zmožnosti, domnevamo pa, da so bili najmanj uspešni pri najkompleksnejših nalogah.

Ugotavljamo, da so pri tujem jeziku angleščini na NPZ izrazito skrajni rezultati v celotni OŠ populaciji. Odrasli udeleženci so po rezultatih skoncentrirani na levi, saj dosegajo slabe rezultate, natančneje, v povprečju precej manj kot je delež zastopanih minimalnih standardov znanja. Kaže, da bi bilo dobro raziskati vzroke za tako različne rezultate, ki gotovo ne ležijo samo v šolskem delu učiteljev in učencev oz. odraslih slušateljev. Prav tako menimo, da bi bilo dobro proučiti tako vsebino kot metodiko poučevanja angleščine v programih za odrasle. Tretji predlog, delno odvisen od prejšnjih, pa je za usposabljanje učiteljev za bolj prilagojeno poučevanje odraslih slušateljev, ki naj bolje upošteva tudi njihove specifične potrebe. Morda pa bi bilo smiselno razmišljati tudi o ustreznih prilagoditvah NPZ.

Ugotovitve

Na podlagi analize stanja, ki je bila narejena pri posameznih predmetih v okviru nacionalnega preverjanja znanja v osnovnošolskem izobraževanju odraslih, se je večkrat pojavilo vprašanje, ali so naloge, ki so pripravljene za učence rednih osnovnih šol primerne tudi za odraslo populacijo. Verjetno bi jih bilo smiselno prilagoditi odrasli populaciji, seveda pa ob tem ohraniti merjenje standardov znanja osnovne šole. Predvsem pa bi bilo smiselno na podlagi nadaljnjih raziskav natančneje raziskati dejavnike, ki vplivajo na vključenost in uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Tudi o 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 slušatelji 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 odsotnih točk (od največ 27,6% leta 2008 do najmanj 17,7% leta 2010, vse v obdobju 2007-2011).

- Metodika pouka in potrebe slušateljev: Domnevamo, da didaktika pouka in podpora odraslim slušateljem OŠ največkrat ni v skladu z njihovimi potrebami. Oseb z različnimi učnimi primanjkljaji oz. težavami pa je med njimi precej.
- Kavklerjeva in Babuderjeva (tu) ugotavljata, da se je tri četrtine vprašanih slušateljev OŠ za odrasle v OŠ soočalo z izrazitimi specifičnimi primanjkljaji na področju branja in pisanja, pri slabi tretjini odraslih slušateljev 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 četrtini udeležencev ugotavljajo statistično pomembno povezanost s težavami koncentracije in pomnjenja. Specifične učne težave na področju branja in pisanja se 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 naštet, pogosto šibka področja oseb z učnimi primanjkljaji oz. težavami.

6. Ustreznost programske zasnove OŠO

Z evalvacijsko študijo smo s presojanjem ustreznosti programske zasnove OŠO želeli odgovoriti na naslednja vprašanja: Kako je program zasnovan z vidika sodobne kurikularne teorije? Ali je zasnovan v skladu z izhodišči za kurikularno prenovio IO? Koliko cilji na predmetni ravni prispevajo k doseganju programskih ciljev? Ali so standardi znanja ustrezno opredeljeni (raven zahtevnosti, relevantnost za odrasle, možnost preverjanja in ocenjevanja)? Koliko Program OŠO zagotavlja splošno temeljno izobraženost odraslih? Ker so vprašanja med seboj tesno prepletena, nanje odgovarjamo na različnih mestih, in ne strnjeno pod točno določenim vprašanjem.

6.1. Programa OŠO glede na sodobno kurikularno teorijo

Pojem izobraževalnega kurikulumu navadno določa celoto odnosov, razmerij in okoliščin v katerih poteka neko učenje (primerjaj Svetina, 1998, 7). V izrazu je zajeto tako načrtovanje programa, kot njegova resnična pojavnost, ne le načrtovanih, ampak tudi nenačrtovanih - skritih (skriti kurikulum) učinkov programa. V Sloveniji je pojem izobraževalni kurikulum 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 udeleženi npr. nacionalni kurikulum. 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 elemente. 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.

Ob tem smo posebej pozorni tudi na skriti kurikulum, ki nemalokrat pomeni prav nasprotje ali odklon od opredeljenega namena, vsekakor pa predstavlja pojave, ki jih v načrtu programa nismo predvideli ali eksplicitno opredelili. Vprašanja povezana s kurikulumom, so v današnjem hitro spreminjajočem se, nepredvidljivem, tudi negotovem svetu toliko bolj aktualna, saj sodobne izobraževalne politike predvsem naprednih držav izobraževanje vse bolj gradijo na doktrini (Purser, Svet Evrope, 2003), 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 kurikula. V konkretnem pomeni odmik od tradicionalno šolskega učno-snovnega načrtovanja v smer učno-ciljnega, pa tudi v smer procesno-razvojnega načrtovanja (primerjaj Svetina, ibd.), 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.

Če presojava program OŠO s tega vidika, bi sicer na deklarativni ravni lahko ugotovili, da je program izhodiščno učno-ciljno opredeljen, vendar pa skozi podrobno analizo programa lahko implicitno zaznamo ostaline učno-snovnega načrtovanja, ki se izražajo v odsotnosti procesno-razvojnega pristopa, ki bi postopoma vodil udeležence k programsko opredeljenim ciljem, pri čemer pa bi izhodiščno upošteval že pridobljeno znanje udeležencev in tudi njihove druge posebnosti. Na nobenem mestu v kurikulumu OŠO v ospredje niso postavljene izobraževalne potrebe udeležencev (v smislu razlike med že pridobljenim znanjem in opredeljenimi cilji in standardi znanja), ki se vključujejo v program ali andragoška načela. Izjema so specialno-didaktična navodila za izvajanje nekaterih predmetov, pa še pri teh gre navadno za splošna navodila, 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. Zasnovane 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 potrebe udeležencev različnih generacij, ali vsakega posameznika. Življenjski svet udeležencev bi torej moral biti podan na posebnem mestu v kurikulumu – v poglavju o ciljni skupini. Ker ta ni opredeljena, tudi še tako jasno navodilo, kot je zgornje, izzveni kot nekaj, kar si lahko vsak učitelj razlaga po svoje. Položaj bi lahko izboljšali tudi na ravni predmeta, če bi v učnem načrtu, kot del procesa predvideli tudi ugotavljanje potreb udeležencev ali 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 uzaveščanju 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 postavimo, 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 poučujem, kaj je definirano kot temeljno znanje, katere vsebine bi moral vsakdo spoznati in podobnim. 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, 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)? Tisto, kar lahko usmerja andragoško prakso v takih razmerah, je ustvarjanje novih izkušenj, ki se razlikujejo od teh, ki so si jih udeleženci že pridobili in ustvarjanje priložnosti, da premislijo o teh izkušnjah in jih umestijo sami pri sebi (refleksija). Pridobijo lahko izkušnjo, kako se rešujejo problemi. Ker se v OŠO vključujejo udeleženci, ki v primarnem izobraževanju niso bili uspešni, je to zanje temeljnega pomena.

Prav v definiranju ciljev, ki izražajo razvojne premike v udeležencu (izražene kot zmožnosti, ki izraža 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.

Osnovno vprašanje izhaja iz narave 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 pridobil skozi učni proces?

Meta znanje, ki ga razvijajo socialno-konstruktivistični prijemi je pravzaprav razvijanje zmožnosti za učenje, ohranjanje motivacije in notranje refleksije (samospraševanje). 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 skozi program in so relevantne za doseganje ciljev, ki so opredeljeni v programu. To je toliko bolj pomembno, ker posameznik vrednost svojega znanja vedno znova presoja skozi proces reševanje problemov. Vrednost posameznikovega znanja je premo-sorazmerna 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 problemov 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 zadostili potrebam okolja, predvsem pa 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 konkretne 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, ki jih potrebuje oseba, 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, pa tudi standardov znanja, obstaja sicer nevarnost, da so ti presplošno 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 splošno-izobraževalnih 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 znanja – npr. reprodukcijo, ne pa tudi analize, uporabe in 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 doseženi cilji in standardi znanja v programu.

Drug pogost problem pri kurikulumu, ki poudarja vsebino, je tudi ta, da različne vsebine, ki jih opredeljuje kurikulum 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 premišljevanje o vrednosti, ki jo ima tako znanje. Prav to se zgodi tudi v programu OŠO. Problemi ostajajo zamejeni znotraj enega predmeta, prav tako tudi učni dosežki. **Medpredmetne povezave so redkeje opredeljene, pa tudi, ko so, so te večinoma le nakazane s poimenovanjem predmeta, pri katerem bi lahko iskali povezanost. To opozarja na pomanjkljivosti pri snovanju učnega načrta – že skupine, ki so sestavljale učni načrt za posamezen predmet so s strokovnega vidika homogeno sestavljene – 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 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 uporabne 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 kurikuluma.

Tudi učno-ciljno načrtovanje kurikula, ki kurikularno dinamično učenja podreja doseganju opredeljenih ciljev, izraženih v obliki učnih dosežkov, to je, 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 se in razvijajočimi se zahtevami okolja. To pa hkrati pomeni, da je potrebno ustvarjati učno okolje v sodelovanju s širšim okoljem (primerjaj New Skills for New Jobs). Opredeljevanje kurikuluma 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 kurikulu, 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 niso posebej opredeljene ali predvidene, kasneje se pričakovano ne zgodijo niti v praksi. Le 2,8 odstotka učiteljev denimo izpelje ekskurzijo, kar 73 odstotkov učiteljev pa nikoli ali le redko sodeluje s strokovnjaki iz okolja.

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 cilje programa. Zanesljivost vsakega ocenjevalnega postopka je praviloma vedno omejena, kljub vsemu pa so postopki, ki se osredinjajo na merjenje nekih trajnejših kvalit, ki določajo znanje udeleženca večinoma zanesljivejši od tistih, ki tega ne počnejo. Konkretno to pomeni, da pred udeležence v procesu ocenjevanja postavljamo kompleksnejše probleme, ki zahtevajo uporabo višjih miselnih, čustvenih in voljnih procesov, in ne le reprodukcije, algoritmov ali instrumentalizma (brez odnosa ali osebne zavzetosti za rešitev problema). Če naj bodo torej udeleženci pri ocenjevanju oz. reševanju takih problemov uspešni, mora biti tako naravnan tudi sam učni proces. Ta mora torej voditi k razvijanju udeleženčevih 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. Drugi 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, kot pravi Svetina (ibid., 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. Sam, npr. učitelj v razredu ne more zagotoviti ustreznega učnega okolja, ki bi udeležencu omogočilo ustrezne izobraževalne izkušnje. Kot pravita Leve in Wenger (v Žalec, 2011), učenje ni le pridobivanje znanja, ki bi se prvenstveno začelo z odločitvijo, da se nečesa – točno določenega želimo naučiti. Učenje je zanju

predvsem proces, v katerem si ljudje oblikujemo svojo identiteto, je sredstvo, s katerim se dejavno pridružujemo skupnosti in postanemo del skupnosti - se z njo identificiramo in v njej delujemo. Povezovanje in ustvarjanje učnega okolja v sodelovanju s širšo skupnostjo moremo torej razumeti kot pomembno dimenzijo kakovosti izobraževalnega programa (primerjaj New Skills for New Jobs, 2008). Tako kompleksno delo največkrat opravlja med seboj dobro povezana skupina izobraževalcev – strokovni tim. Za njihovo sodelovanje je potrebno 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 morajo 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 (primerjaj Korthagen, 2009), ki jih morajo imeti izobraževalci, saj načrtovalci kurikulumov predvidevajo, da razen drugih, ki smo jih zgoraj že opredelili, sodijo med ključne dejavniki uspešne implementacije programa. Če skozi to perspektivo presojava kurikulum OŠO, lahko ugotovimo, da timsko delo in povezovanje z okoljem ni opredeljeno. Opredeljena ni niti evalvacija učnega procesa, niti kompetence, niti notranje kvalitete (ali vrline), ki bi jih za ta namen morali izkazovati izobraževalci. V luči tega premisleka, lažje razumemo tudi rezultate te evalvacijske študije.

Če strnemo, bi lahko rekli, da se procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikulumov kaže kot najprimernejša v sodobnem izobraževanju odraslih. Pri tem gre, kot pravi Kroflič (1997, 17) za izrazito interakcijski proces (med vsemi subjekti, ki sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi kurikulumov). 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 kurikulumu vsaj okvirno opredeljene tiste dejavnosti, ki omogočajo njegovo uresničevanje. Ker so vsi elementi pri izvajanju učnega procesa podrejeni (Žalec, ibd.) 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 potrebno 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 oblike 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 Program OŠO, lahko ugotovimo, da elementov izvedbenega načrtovanja pravzaprav ni. Če k podatkom iz evalvacije, ki kažejo, da učitelji ne sodelujejo med seboj pri izpeljevanju učnega procesa, pridamo še podatek, da le 32 odstotkov 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 različnih dejavnikom, na katere sestavljavci in izvajalci izobraževalnih programov nimajo vedno neposrednega vpliva. V mislih imamo splošno družbeno klimo, predvsem pa politiko, ki ureja izobraževanje. Ta lahko spodbuja ali pa ovira razvoj nekega kurikula. Zavedati se je potrebno, da je kurikularno načrtovanje vsakega posamičnega programa, predvsem javnih programov, bolj, ali manj, podvrženo prevladujoči strategiji načrtovanja, ki pa se uveljavlja predvsem skozi potrjevanje programov, ki ga izpeljujejo pristojna telesa. 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. Izobraževanja 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 odloča razen Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih tudi Strokovni svet za splošno izobraževanje. Stališča Svetov do kurikularnih opredelitev, pa tudi njuno razmerje oz. dominantnost enega nad drugim, če imata različne poglede, v končni posledici odloča 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 prav ti elementi šele omogočili izvajalcem, 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, pa 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.

Naslednje pomembnejše merilo pri presojanju kakovosti kurikuluma je **notranja koherentnost in medsebojna odvisnost** posameznih elementov izobraževalnega programa. Če smo nazorni in to poskušamo ponazoriti s primerom, bi ob presojanju, npr. kako so doseženi cilji programa, premišljevali o tem, ali drugi elementi kurikuluma 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. V naslednjem poglavju bomo kakovost in koherentnost Programa OŠO opazovali skozi Izhodišča kurikularne preнове izobraževanja odraslih (1997), ko bomo poskušali presoditi, kako se v njem pojavljajo.

6.2. Ustreznost programa OŠO z vidika izhodišč in metodologije za sestavljanje programov namenjenih odraslih

Izhodišča za kurikularno prenovu izobraževanja odraslih (1997) – v nadaljevanju Izhodišča za sestavo Programa OŠO predvidevajo naslednje sestavine :

- Ime programa
- Utemeljenost programa
- Ciljna skupina
- Cilji vzgoje in izobraževanja oz. izobraževalnega programa
- Trajanje izobraževanja
- Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja
- Pogoji za vključitev
- Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja
- Organizacija izobraževanja
- Predmetnik (z navedbo obveznih in izbirnih predmetov oz. predmetnih področij ali izbirnih vsebin z obsegom ur po predmetih in po predmetnih področjih)
- Učni načrti, predmetni katalogi znanj in izpitni katalogi (z vsebino predmetov oz. predmetnih področij in izbirnih vsebin, standardi znanja oz. cilji pouka in znanje, ki se preverja ob koncu obdobja v osnovni šoli ter pri maturi)
- Znanje, ki ga mora imeti izvajalci posameznega predmeta
- Listina
- Sestavljavci programa, predlagatelj programa.

Področna kurikularne komisija za IO, ki je pripravila Izhodišča pri vsaki sestavini pojasnjuje njen namen in kako jo obravnavati pri različnih programih IO. Če primerjamo elemente, ki so predlagani v Izhodiščih z elementi, ki jih vsebuje Program OŠO 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 kurikularne komisija za IO. Pri posameznem elementu lahko ugotovimo naslednje:

1. Ime programa

Ime je navedeno.

2. Utemeljenost programa

Ni navedena. Sestavljavci programa (Velikonja, tu) so v predlogu Programa OŠO utemeljili potrebo po programu, pri čemer so izhajali iz analize OŠO (Velikonja in Spreitzer, 1997), statističnih podatkov o izobrazbeni strukturi zaposlenih v Sloveniji in rezultatov raziskav o pismenosti (OECD, 2000). Potrebo so utemeljili tako z vidika odraslih, ki se vključujejo v program, kot z vidika družbenih potreb. V postopku potrjevanja programa s strani Strokovnega sveta za IO in Strokovnega sveta za splošno izobraževanje je bilo poglavje brez pravega pojasnila izločeno.

V utemeljenosti programa, kot je zapisano v Izhodiščih (str. 24) » sestavlja program opise, zakaj je tak program sestavljen in iz kakšnih potreb po izobraževanju izhaja. Pri tem moramo enakovredno upoštevati družbene potrebe, potrebe dela in potrebe posameznika.« Utemeljenost namreč omogoča različnim vpletenim, da presodijo ustreznost kurikula in njegovih posameznih delov, predvsem pa je pomemben za izvajalce programa, da so natančneje seznanjeni z vsemi vprašanji, ki zadevajo program, saj lahko prav to pripomore k bolj kakovostni izpeljavi. Odsotnost te sestavine lahko opozarja na to, da je tisti, ki je program predlagal, ali ga sprejemal, izhajal iz predstav, ki morda nimajo realne osnove, ali pa ni upošteval vseh subjektov in pogojev, ki realno vplivajo na kurikulum izobraževanja. Domnevamo, da je Strokovni svet za splošno izobraževanje, ki je zahteval izločitev te prvine, izhajal iz Programa OŠ, kar pa je kurikulum OŠO, ki je bil v predlogu zasnovan na strategiji učno-ciljnega načrtovanja, pravzaprav spremenil v učno-snovni kurikulum, saj so cilji, ki so v programu opredeljeni, brez vseh drugih sestavin ob katerih naj bi izvajalci premislili (o potrebah vključenih in okolja), morda nerealni in nedosegljivi. Glavna vsebina, ki ji kurikulum sledi je torej Program OŠ, kakor je zapisan, torej brez ozira na posebnosti odraslih, njihovih skupnosti, niti z vidika družbe, ki jo odrasli brez dokončane OŠ lahko pomembno zaznamujejo.

3. Ciljna skupina

Ni navedena kot posebna sestavina Programa OŠO. Opis ciljne skupine, ki je kratko podan v poglavju o ciljih, ne sledi navodilom, podanim v Izhodiščih za kurikularno prenovo IO. Ciljna skupina je kratko opisana z vidika izpolnjene osnovnošolske obveznosti in neuspešno končanega programa OŠ. Ob tem program izpostavi dve starostni skupini – mlajši odrasli od 15 do 18 let in starejši odrasli, vendar pa nobene od kategorij ne opredeli skozi značilnosti, niti ne pojasni, kako se med seboj razlikujeta, kakšne so pričakovane izobraževalne potrebe in morebitne ovire za izobraževanje, in kako bo to vplivalo na izvajanje programa. Podobno kot pri utemeljitvi, je predlagatelj v prvotnem predlogu programa OŠO sledil Izhodiščem za kurikularno prenovo IO, a je bilo v procesu potrjevanja programa tudi to poglavje izloženo s pojasnilom, da naj bo struktura programa OŠO čim bolj podobna strukturi Programa OŠ (Velikonja, tu). Podobno kot smo zapisali pri utemeljenosti programa, bi morali zapisati tudi tukaj; namreč, da o ustreznosti programa, ki je namenjen odraslim le težko presodimo, če ne poznamo značilnosti odraslih, ki jim je program namenjen. Z andragoškega vidika in tudi z vidika sodobne kurikularne teorije, so potrebe udeležencev in lastnosti udeležencev tisti okvir, ki se mu je pri načrtovanju, še posebej pa pri izvajanju potrebno brezpogojno prilagoditi, če naj bo uspešen. Ciljna skupina odraslih, ki se vključuje v program OŠO ima v primerjavi z mladino v programu OŠ svoje posebnosti. Vsem, ki se vključijo je skupno to, da niso (uspešno) končali programa OŠ. Vendar pa so med njimi pomembne razlike: v starosti, v času, kolikor ga je preteklo od njihove zadnje vključenosti v izobraževanje, od že pridobljenega znanja, delovnih in učnih navad, motivov, zaradi katerih se vključujejo v izobraževanje, ter drugih okoliščinah, ki še pomembno določajo njihov položaj v izobraževanju. Če naj bodo pri izobraževanju – ob drugi priložnosti uspešni, je potrebno poznati in upoštevati njihove izobraževalne potrebe in druge lastnosti, sicer je pričakovati, da bo uspeh izostal tudi v vsakem naslednjem poskusu.

4. Cilji vzgoje in izobraževanja oz. izobraževalnega programa

So opredeljeni na ravni Zakona o OŠ, v programu OŠO pa so opredeljeni še prednostni cilji, ki naj bi jim sledili pri izobraževanju odraslih. V prednostnih ciljeh so izražene tudi prvine nekaterih ciljev, ki so navedeni že v Zakonu o OŠ. V okviru učnih načrtov so opredeljeni tudi cilji pri vsakem učnem predmetu in sicer splošni cilji pri predmetu in pa operativni cilji po izobraževalnih obdobjih. V Izhodiščih (str. 27) je pomen opredeljevanja ciljev v okviru kurikularnega načrtovanja izražen takole: » *Opredeljeni cilji programa niso potrebni le zaradi končnega preverjanja učinkov izobraževanja, temveč so v marsičem ključna prvina za izbiro in organizacijo vsebine, oblik in metod, postopkov za preverjanje znanja, za opredeljevanje zahtev za vključitev v program in njegovo dokončanje, ugotavljanje ustreznosti izobrazbenih in drugih pogojev za izvajalce in za določitev trajanja programa.*« Te razsežnosti, če izvzamemo poglavje o specialno didaktičnih priporočilih, ki pa so pričakovano usmerjena bolj v doseganje predmetnih ciljev, sicer v programu ne moremo potrditi. Enako lahko ugotovimo za opredeljevanje medpredmetnih povezav, ki so le izjemoma opredeljene v posebnem delu (oz. v okviru nekaterih učnih načrtov), čeprav sama metodologija zapisovanja učnega načrta, to pri eksplicitno predvideva. Prav tako pri opredeljevanju področnih ciljev le izjemoma zasledimo, večinoma tudi takrat le implicitno, kako področni cilji prispevajo k doseganju programskih ciljev. To je gotovo pomanjkljivost, ki lahko slabo vpliva na doseganje ciljev programa in upoštevanje temeljnih andragoških načel v programu kot je so denimo načelo življenjske bližine, načelo celovitosti in interdisciplinarnosti učnih problemov, in podobno. Odsotnost teh načel je pri opredeljevanju področnih ciljev pri nekaterih predmetih bolj, pri drugih manj izrazita. Po drugi strani pa moramo tudi na tem mestu ugotoviti, da so bili sestavljavci, s tem, ko so morali slediti prvemu programskemu cilju programa OŠO, to je zagotavljanju enakovrednosti standardov znanja, kot so opredeljeni v programu OŠ, nemalokrat v zadregi, saj so drugi elementi kurikuluma oblikovani podobno kot v programu OŠ. Logična posledica tega je, da so tudi cilji le redko opredeljeni z vidika potreb udeležencev, ki se vključujejo v program OŠO in smo jih izpostavili v razpravi o ciljni skupini.

V zvezi s cilji je razprava v fokusnih skupinah pokazala, da se poslanstvo in vloga OŠO v današnjem času kaže v treh ciljeh udeležencev in sicer:

- nadaljevanje šolanja mlajši udeleženci,
- pismenost in pridobitev temeljnih zmožnosti (ključnih kompetenc) za vključevanje na trg dela ali ohranitev zaposlitve starejši udeleženci,
- osnovno (alfabetsko) opismenjevanje in integracija v družbo – predvsem priseljeni
- Romi, ki jih je po dostopnih podatkih samo v Mariboru približno 2000 in drugi, ki nikoli niso hodili v šolo in so ob vstopu v program nepismeni.

Prvi cilj je bolj povezan s potrebami mlajših oz. aktivnih odraslih do 44 let. Vključitev v program OŠO je pri tej skupini povezana tudi s pridobitvijo spričevala. Drugi cilj pa je bliže starejšim odraslim, tistim nad 44 let, pri čemer je pridobitev spričevala manj pomembna. Razprava je posebej izpostavila tudi potrebe različnih ciljnih skupin odraslih, ki se vključujejo v OŠO in sicer mladih med 16 in 21 letom, ki so nemotivirani za kakršnokoli izobraževanje in imajo vzgojne težave, čustvene in psihične težave, povezane tudi z odvisnostjo; specifične potrebe priseljencev in Romov, ki imajo težave pri sporazumevanju v slovenskem jeziku. V tej skupini so razpravljalci posebej izpostavili tudi ženske tako priseljene Romkinje, albanske ženske in ženske na slovenskem podeželju, ki se zaradi stereotipov, da ženske ne potrebujejo izobraževanja, pogosto težko odločijo za izobraževanje in so tudi težje dosegljive za socialno-kulturno animacijo. Pri teh

skupinah, ki največkrat ne nadaljujejo šolanja bi morali premisliti možnost izdaje potrdila o pismenosti, ki je za mnoge zelo pomemben življenjski dosežek. Razpravljavci so se strinjali, da bi morali v okviru programa OŠO poskrbeti za podpirne dejavnosti, ki bi odraslim s posebnimi potrebami (o katerih so razpravljali) omogočile uspešno končanje šolanja.

5. Trajanje izobraževanja

Je opredeljeno v urah po obdobjih in sicer od 1. do 4. razreda, 5. in 6. razred ter od 7. do 9. razreda. Eksplicitno je opredeljeno tudi trajanje programa OŠO na narodnostno mešanih območjih. V urah je opredeljeno tudi trajanje predmetnika za posamezni razred ob razredno-predmetni organizaciji. Ta oblika je v programu načrtovana za 18. tednov. Iz dikcije ni jasno razvidno, ali naj izvajalec izpeljavo v predvidenem trajanju razume kot priporočilo, ali kot obveznost. Trajanje programa je opredeljeno tudi v posebnem delu programa znotraj učnih načrtov za posamezen predmet.

Razprava v fokusnih skupinah je pokazala, da izvajalci večinoma izvajajo program v trajanju osemnajstih tednov tudi pri oblikah, ki niso razredno-predmetne. Hkrati poudarjajo, da je opredeljeni čas trajanja programa prekratek, da bi večina udeležencev dosegla standarde znanja, ki jih določa program. V tem vidijo tudi najverjetnejši vzrok nizke uspešnosti v programu OŠO. Prenova programa OŠO bi morala podaljšati ta čas z 18 tednov na eno leto. Predlagajo eno leto za en razred in napredovanje po razredih. Na prvi pogled je to odmik od andragoških načel, oz. vrnitev k šolski obliki, a, če pogledamo program v celoti, kakor je predstavljen, je to povsem logična ugotovitev, saj bi težko pričakovali, da bi skupina, ki je že v primarnem izobraževanju izkazovala posebne potrebe, naenkrat v skorajda identičnem programu, ki pa je izveden v bistveno krajšem času, lahko dosegla boljši rezultat. V anketnem vprašalniku se je v odgovorih učiteljev pokazalo, da se čas, ki ga potrebujejo udeleženci, da izdelajo posamezen predmet, razlikuje tudi glede na značilnosti posameznih ciljnih skupin odraslih. Učitelji so svoje odgovore razporedili po obdobjih od enega semestra do treh let. Iz odgovorov lahko razberemo, da bi Romi in udeleženci, katerih materni jezik ni slovenščina, pa tud zaprte in osebe s posebnimi potrebami v poprečju potrebovale daljši čas od enega semestra – v poprečju eno leto, Romi pa tudi do 3 leta.

Kakorkoli že, trajanje izobraževanja je pomembna sestavina, ki je v najtesnejši povezanosti z organizacijo izobraževanja – z izborom primernih učnih oblik in učnih metod dela, skupaj z drugimi dejavnostmi, ki podpirajo posameznikovo učenje. Na tem mestu je tudi povsem jasno razvidno, kako zelo odvisne so med seboj posamezne sestavine kurikula in kako pomembno je, da jih tako tudi načrtujemo. Če naredimo spremembo pri eni, bo to zagotovo vplivalo tudi na vse druge sestavine – od tod tudi izraz »kurikulum«, ki pravzaprav pomeni »dirkati (vrteti) se okrog nečesa« (primerjaj Verbinc, 1991). V primeru izobraževanja so sestavine, ki določajo kakovost programa tiste, okrog katerih se moramo vrteti – sprememba pri eni, povzroči spremembo pri vseh ali pri večini vseh drugih.

6. Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja

So navedeni, vendar pa niso opredeljeni časovno, niti kdaj in kako pogosto naj poteka preverjanje in ocenjevanje. To poglavje tudi ni opredeljeno v posebnem delu programa, v okviru učnih

načrtov, čeprav je z vidika predmeta pričakovano, da so lahko oblike in pogostost preverjanja znanja lahko različne. Edina opredeljena oblika ocenjevanja je izpit, ni pa opredeljeno, ali naj bodo izpiti ustni ali pisni. Druge oblike ocenjevanja in preverjanja znanja niso navedene, kar pravzaprav ni presenetljivo, saj naj bi bile oblike in načini preverjanja in ocenjevanja skladni z organizacijsko obliko programa, ki pa v programu niti v splošnem, niti posebnem delu ni posebej opredeljena.

Časovno je eksplicitno opredeljeno le zaključno preverjanje znanja ob koncu tretjega izobraževalnega obdobja. Formativno ali začetno preverjanje znanja ni navedeno, prav tako ne ugotavljanje že pridobljenega znanja. Čeprav tega tudi izhodišča ne opredeljujejo na tem mestu, bi bilo z izvedbenega vidika morda smiselno, saj to z andragoškega vidika predstavlja eno od bistvenih razlik, ki IO (izkušene) ločijo od izobraževanja otrok in mladine (neizkušenih). Ne glede na to, ali se odraslim lahko določeno znanje prizna, ali ne, je namreč povsem jasno, da odrasli v proces izobraževanja stopajo z nekim znanjem. V programu OŠO so bili odrasli večinoma že udeleženi v programu OŠ, nekateri pa tudi ne. Za načrtovanje in izpeljavo učnega procesa je torej pomembno ugotoviti, kakšno je njihovo znanje. Z vidika ustreznosti, optimalnosti, pa tudi z vidika racionalnosti in ekonomičnosti učnega procesa je smiselno, da je poudarek predvsem na tistih standardih znanja, ki jih udeleženci še ne dosegajo ali, ki so posebej pomembni za njihov nadaljnji razvoj ali razvoj njihove skupnosti (npr. pri Romih). Tako pa ostaja program OŠO tudi v tej točki podoben predvsem programu OŠ, ki te raznoterosti izobraževalnih potreb ne upošteva. Če tega vidika program ne izpostavi, potem je tudi manj verjetno, da se bo to zgodilo pri izvajanju programa.

Evalvacijska študija je pokazala, da učitelji znanje udeležencev preverjajo predvsem ob sproti in ob koncu. Začetno preverjanje znanja izvaja le 9,8 odstotkov učiteljev. Podobno je tudi pri ocenjevanju in pri izbiri načinov ocenjevanja – večina učiteljev ali nekaj več kot 65 odstotkov uporablja kombinirano pisno in ustno ocenjevanje, le 2,3 odstotkov pa tudi druge oblike kot so denimo ocenjevanje v projektih ali seminarskih nalog, kjer je ugotavljanje izhodiščnega znanja že v naravi tega procesa in ga brez tega skoraj ni mogoče dobro izpeljati.

Te rezultate, ki smo jih dobili v evalvaciji moremo torej v veliki meri prepisati neopredeljenosti in nedoločnosti kurikula, po drugi strani pa nepoučenosti in neizkušenosti učiteljev na področju ocenjevanja, ki se razlikuje od tradicionalnega, ki prevladuje v šolah in je tudi zelo natančno opredeljeno v Zakonu o OŠ in Pravilniku o ocenjevanju.

7. Pogoji za vključitev

So navedeni kot pogoji za vpis oz. so implicitno izraženi tudi pri opredelitvi ciljev programa v prvem odstavku. To poglavje je definirano predvsem skozi vprašanje, kdo se lahko vpiše, pri čemer posebej izpostavi odrasle, ki so obiskovali program Šole s prilagojenim programom, sicer pa je v njem ponovljena dikcija, da je program namenjen vsem, ki so dopolnili petnajst let in niso uspešno končali programa OŠ. Pogoji za vključitev niso opredeljeni niti v posebnem delu v okviru učnih načrtov za posamezen predmet, pač pa je načelo, da se kandidati vpišejo v razred, ki ga praviloma niso uspešno končali, kar pomeni, da so bili v predhodnem izobraževanju uspešni pri manj kot tretjini predmetov. Ocenjujemo, da tako definirani pogoji spodbujajo predvsem organizacijo pouka v razredno predmetni obliki, čeprav bi bilo z vidika motivacije in kredibilnosti predhodnega ocenjevanja udeležencem priznati vse predmete, pri katerih so bili udeleženci enkrat že pozitivno ocenjeni in namesto tega pri izvedbenem načrtovanju spodbuditi predvsem

začetno preverjanje in ugotavljanje znanja udeleženca, in mu tako bolje prilagoditi program. V tem poglavju program OŠO tudi predvideva, da se odraslim na podlagi ustreznih listin ali s preverjanjem znanja lahko prizna že pridobljeno znanje. Upoštevajoč določilo, da se odrasli praviloma vpisujejo v razred, v katerem so bili uspešni vsaj pri dveh tretjinah predmetov, pa nas slednje navdaja s pomislekom, da je to načelo v praksi mogoče dosledno izpeljati.

Razpravljavka na eni od fokusnih skupin je navedla *primer udeleženca, ki je uspešno končal nižjo glasbeno šolo in se tudi sicer posveča glasbi, v programu OŠO, pa tega znanja ni mogel uveljaviti pri predmetu Glasbena vzgoja, ker je bil pri več kot tretjini predmetov v nekem razredu neuspešen. Razpravljavka je posebej poudarila, da je to slabo vplivalo na motivacijo udeleženca za izobraževanje in v njem prebudilo revolt, ki ga je izrazil tako, da ni hotel pristopiti k izpitu iz glasbe.*

Izhodišča eksplicitno opozarjajo na podobne položaje in priporočajo (str. 27), da si je pri odraslih potrebno prizadevati, da ob zakonsko določenih vstopnih pogojih in pogojih napredovanja predvidimo tudi možnosti vključitve v program pod določenimi pogoji (pogojni vstop oziroma pogojno napredovanje v programu). Z določilom, da se odrasli vpisujejo v razred v veliki meri zmanjšamo možnosti za uresničevanje takega načela. V opisanem primeru udeleženca, je očitno, kako pomembno je upoštevati specifične okoliščine vsakega posameznika, predvsem ko delamo z najmanj izobraženimi skupinami. Priznavanje znanja, ki ga imajo ni le pravično, temveč deluje kot spodbuda in osmišlja nadaljnje učenje. V nasprotnem primeru pa lahko le še utrdimo slabo samopodobo in zmanjšamo raven samospoštovanja.

V neki drugi fokusni skupini, je razprava pokazala, da bi bilo v primeru odraslih smiselno bolj natančno opredeliti vstopne pogoje, predvsem v obdobju od 1.-4. razreda, ko se skupini pridružujejo posamezniki in skupine, ki so alfabetsko nepismeni, slabo razumejo slovenski jezik ali pa bi potrebovali dlje časa, da program končajo uspešno. V programu, kakor je oblikovan sedaj, so ti posamezniki praviloma neuspešni, če jih presojava skozi standarde opredeljene v programu, čeprav so v resnici naredili velik razvoj in si pridobili pomembno znanje. To slabo vpliva na njihovo samopodobo in motivacijo, kar pa je v nasprotju z načeli in cilji programa. V to skupino sodijo predvsem priseljene Romkinje in albanske ženske, ki ne razumejo slovenskega jezika in imajo za to tudi malo priložnosti, saj so večinoma brezposelne ali gospodinje, kar pomeni, da komunicirajo pretežno v svojem jeziku.

Podobno je tudi v drugem in tretjem obdobju, ko udeleženci formalno izpolnjujejo pogoje za vključitev, vendar pa so njihove notranje (dispozicijske) ovire tako izrazite, da programa brez dodatne pomoči in obravnave, ki pa je program ne predvideva, ne morejo končati. Med te notranje ovire sodi ne le znanje slovenskega jezika, temveč tudi ovire, povezane s šibko motivacijo, slabo samopodobo, slabimi učnimi navadami, pa tudi s strahom in stisko. Petnajstletna udeleženka, priseljenka iz Bosne, ki mora za uspešno končanje programa, opraviti le še izpit iz slovenščine za osmi razred (za deveti razred je izpit že opravila), v intervjuju svojo stisko opisuje takole:

»Ko sem bila vprašana, nisem naredila. Ko sem bila drugič vprašana, mi je ta, ki me ima učno pomoč, rekla, da me je vprašal (učitelj) za srednjo šolo... Rekla sem, da se moraš vse naučiti na pamet, da ko te vpraša, odgovoriš. Sedaj sem šla k zdravniku, ker se ustrašim pri učitelju, ko odgovarjam, po neke tablete in mi je rekla, da, po dveh urah, jo popijem, ko grem tja, in da vse govoriš. Da nimaš strahu. Vedno sem imela strah, ne vem, zakaj.«

Če bi torej opredelili vstopne pogoje tako, da bi definirali začetno znanje, ki ob predvidenem učnem procesu, ki ga opredeljuje program, potem bi te ljudi usmerili v kake druge programe (npr. slovenščina za tujce, motivacijski program kakršni so PUM in UŽU), kjer bi si pridobili temeljno znanje in zmožnosti za vključitev v program. Temeljno vprašanje, ki se pri tem postavi je seveda, ali potem sploh lahko še govorimo o osnovni šoli in kako, če sploh so uresničljivi prednostni programski cilji.

Poudariti želimo, da pri programu, kakršen je program OŠO, ki pravzaprav predstavlja nek formalno opredeljen minimum znanja vsakega državljana, pogojev za vključitev res ne moremo zamejiti v smislu izhodiščnega znanja, pač pa moramo biti bolj usmerjeni v to, da prepoznamo resnične potrebe udeležencev, lastnosti, ki podpirajo njihovo učenje, predvsem pa tudi ovire, da bi jim v izobraževalnem procesu lahko ponudili ustrezno pomoč za usvojitev standardov znanja, ki jih predvideva program. Ta pomoč jim mora biti zagotovljena znotraj programa, predvsem skozi individualizirano obravnavo, ki lahko zadeva vse elemente kurikula, ki omogočajo doseganje ciljev (npr. trajanje programa, preverjanje in ocenjevanje znanja, organizacijske oblike, učna gradiva in podporne dejavnosti). To pa zahteva procesno-razvojni pristop pri načrtovanju kurikuluma. Tako približno je tudi sporočilo Izhodišč. V tem duhu bi lahko zaključili, da so pogoji za vključitev v program OŠO ustrezno definirani, kar pa ne moremo trditi za program OŠO v celoti oz. lahko znova ugotovim, da program ni notranje konsistenten. Težave, ki so jih opredelili udeleženi v evalvaciji, govorijo o tem, da program ni dorečen in ne upošteva značilnosti in posebnosti odraslih, ki se vanj vključujejo.

8. Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja

Opredeljeni so v splošnem delu, ne pa tudi v posebnem delu v okviru učnega načrta za posamezen predmet. V tem poglavju je ponovljeno, da udeleženec lahko napreduje tudi skozi postopek ugotavljanja in potrjevanja že pridobljenega znanja, če se na podlagi ustreznih dokazil, ugotovi, da je njihovo znanje skladno s standardi znanja na področjih kjer prosijo za priznavanja znanja, ali pa se njihovo znanje potrdi s postopki ugotavljanja in potrjevanja znanja v programu OŠO. Tudi tu bi lahko ugotovili podobno kot zgoraj, češ da je vključevanje in napredovanje po razredih v osnovnošolskem izobraževanju lahko tudi pomembna ovira, ki zmanjšuje motivacijo odraslih za dokončanje programov. Da udeleženec napreduje v višji razred, če je pozitivno ocenjen iz dveh tretjin predmetov je nekako v nasprotju z določilom, da se udeležencem na podlagi ustreznih dokazil prizna že pridobljeno znanje. V primeru, ko je nekdo uspešno opravil manj kot eno tretjino predmetov za en razred, po zgornjem določilu ne more opravljati ali se udeležiti programa v višjem razredu za predmete, ki jih je že uspešno opravil. Upoštevajoč učno-ciljno naravo kurikula, bi bilo bolj logično, da bi udeleženec lahko v nekem obdobju opravil nek predmet, npr. slovenščino za vse razrede, če bi se tako odločil. Seveda bi moral kurikulum ob tem predvideti drugačno organizacijo, predvsem pa vpeljati OIN, ki bi udeležencu omogočal, da napreduje skladno svojimi interesi, učnim stilom, okoliščinami v katerih živi in morebitnimi priložnostmi (npr. dostopnost učne pomoči za en predmet).

Na ravni učnega načrta so učni standardi opredeljeni na dveh ravneh – minimalni standardi in temeljni standardi programa OŠ. Z minimalnim standardom so sestavljavci poskušali opredeliti raven znanja, ki jo morajo doseči udeleženci, da bi uspešno končali program. Standardi so

prikazani tudi po izobraževalnih obdobjih in tudi po razredih, tako, da za drugačno opredelitev napredovanja, npr. na podlagi OIN ni nobenih zadržkov.

K temu razmišljanju naj dodamo še to, da je evalvacija Programa OŠO pokazala, da je v programu OŠO, kakor je opredeljen, večina uspešnih udeležencev doseže le minimalni standard, zelo malo pa tudi temeljni standard znanja. Ne glede na predmet, ki ga poučujejo, je 65, 9 odstotkov učiteljev, ki so odgovorili na anketni vprašalnik, odgovorili, da je raven znanja udeležencev programa OŠO v primerjavi z znanjem udeležencev v programu OŠ, nižja.

Če ob tem upoštevamo tudi podatke o osipu v OŠO, postane očitno, da program ne vodi k ciljem, ki jih opredeljuje v splošnem delu. Tudi v tem primeru lahko potrdimo, da je program notranje nekoherenten in ne upošteva andragoških specifik udeležencev.

9. Organizacija izobraževanja

Ni opredeljena kot posebna sestavina programa OŠO, pač pa je omenjena v poglavju o ciljih programa, kjer je navedeno, da je izobraževanje lahko izpeljano v različnih oblikah in sicer po razredih in po predmetih, s tečajno razvrstitvijo predmetov, z inštruktažno obliko, ali s kombinacijo le teh, ali pa drugače. Odsotnost tega elementa v kurikulumu programa za IO, lahko bistveno okrne kakovost programa, še posebej, ko gre za formalne izobraževalne programe, v katerih poučujejo učitelji, ki nimajo andragoškega znanja. To se dogaja tudi v programu OŠO. Učitelji, ki nimajo andragoškega znanja, uporabijo oblike in metode poučevanja, ki jih uporabljajo v OŠ, ali pa so jih bili deležni v času, ko so se sami izobraževali (ko gre za ljudi, ki po poklicu niso učitelji) – to so največkrat tradicionalne oblike (npr. predavanje, frontalna razlaga ipd.). Tudi rezultati te evalvacije to trditev potrjujejo. Ugotavljamo, da skoraj 90 odstotkov učiteljev predava ali razlaga učno snov, le okrog 17 odstotkov uporablja konzultacije, še manj – le okrog deset odstotkov pa uporablja tudi aktivnejše metode, kot je denimo projektno učenje.

V fokusni skupini so razpravljavci ta dejstva utemeljevali predvsem skozi lastnosti udeležencev: šibka motivacija, slabe učne navade, premalo razvita zmožnost samostojnega učenja in odsotnost odgovornosti za učenje, pa tudi skozi trajanje in organizacijo programa OŠO in taki izvedbi nenaklonjene materialne pogoje. Menili so tudi, da samostojnejše oblike učenja hkrati tudi razvijajo kvalitete, potrebne za vseživljenjsko učenje, a je čas, ki ga imajo na voljo za izpeljavo programa prekratek, da bi učni proces izpeljevali po drugačnih kot klasičnih metodah. Nekateri razpravljavci so menili, da vse oblike in metode niso primerne za vse udeležence OŠO. Menijo, da bi organizacijo morali prilagoditi različnim skupinam odraslih, ki se vključujejo v program. Nekateri so menili, da bi pri mlajših odraslih dopolnitev tradicionalnih metod z elektronskimi oblikami učenja povečala motivacijo za vključitev in dokončanje programa. Ta oblika pa bi pri starejših udeležencih – nad 40 let, lahko povzročila dodatno stisko. Večina razpravljavcev se je strinjala v tem, da bi morali vpeljati bolj individualizirane oblike izobraževanja in povečati tudi podporne dejavnosti kot je npr. učna pomoč, ki bi jo moral financer programa tudi v celoti povrniti. Nekateri razpravljavci v fokusnih skupinah so povedali, da program že izpeljujejo individualizirano in prilagojeno ciljnim skupinam (npr. Romom), da pa se pri tem, zaradi normativov, srečujejo s težavami pri pridobivanju sredstev, o katerih se morajo sproti dogovarjati in jih pri financerji tudi utemeljiti. V teh primerih tudi ne dobijo vseh sredstev, ki bi jih potrebovali za kakovostno izvedbo.

10. Predmetnik

Predmetnik mora skladno z Izhodišči navesti obvezne in izbirne predmete oz. predmetna področja ali izbirne vsebine z obsegom ur po predmetih in po predmetnih področjih. Ugotavljamo, da je opredelitev predmetnika skladna z Izhodišči in obsega obvezni program in razširjeni program. Predmetnik OŠO je v isti obliki z dodatnimi pojasnili predstavljen tudi za narodno mešana območja, tako s slovenskim učnim jezikom, kot z jezikom narodnostnih manjšin. V predmetniku so opredeljene ure po predmetih za vsak razred oz. izobraževalno obdobje.

11. Učni načrti, predmetni katalogi znanj in izpitni katalogi

Učni načrti morajo skladno z Izhodišči predstaviti vsebino predmetov oz. predmetnih področij in izbirnih vsebin, standarde znanja oz. cilje pouka in znanje, ki se preverja ob koncu obdobja v osnovni šoli. Opredeljeni so (Izhodišča, 30) kot temeljni dokumenti v učnem procesu. Na ravni programa OŠO, gimnazij za odrasle in poklicnih ter strokovnih šol za odrasle vsebujejo informacijo o:

- ciljih predmeta, predmetnega področja, modula,
- standardih znanj, ki naj bi jih dosegli,
- vsebini predmeta, predmetnega področja, modula,
- časovnem obsegu,
- priporočeni obliki in metodi izpeljave,
- materialnih pogojih za izvajanje (didaktična sredstva, prostor, oprema),
- predpisanih in priporočenih virih znanja (za izvajalce in za udeležence).

Ugotavljamo, da so učni načrti pripravljene skladno z Izhodišči. V učnih načrtih za posamezni predmet sicer ni naveden izpitni katalog oz. znanje, ki se preverja ob koncu obdobja. Prav tako učni cilji niso opredeljeni za izbirne vsebine, saj je to predmet izvedbenega načrta in ga pripravi izvajalec programa za vsako učno skupino.

Tudi v učnih načrtih je izražena strategija učno-ciljnega načrtovanja kurikulumu, pri čemer so cilji prevladujoče naravnani na doseganje specifičnih ciljev povezanih z vsebino pri posameznem predmetu. Čeprav metodologija zapisovanja učnega načrta predvideva tudi medpredmetne povezave, so v samem učnem načrtu navedene le v izjemnih primerih oz. pri posameznih učnih načrtih (npr. Državljska vzgoja in etika, Likovni pouk in še nekatere). Tudi specialno didaktična navodila, so v veliki meri posvečena predvsem tistim posebnostim pri učenju, ki izhajajo iz narave in posebnosti predmeta. Na tem mestu bi pričakovali več andragoških in ciljni skupini prilagojenih didaktičnih napotkov, a se to zgodi redkeje oz. pri učnih načrtih za nekatere predmete, npr. Družba, Državljska vzgoja in etika, Zgodovina, Angleščina, ki pa se že po svoji znanstveni naravi bolj povezane z vsakdanjim življenjem in je zato morda tudi lažje poiskati zvezo med učenjem in vsakdanjim življenjem.

12. Znanje, ki ga mora imeti izvajalci posameznega predmeta

Je opredeljeno v splošnem in posebnem delu programa – v okviru učnega načrta za posamezni predmet. V splošnem delu sledi 3. in 5. členu Odredbe o smeri strokovne izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli (Ur.L. RS, št. 57-2721/1999), ki znanje učiteljev v programu veže na strokovno znanje pridobljeno na fakulteti, ali pa pri posameznih predmetih tudi na drugih

fakultetah, ki obravnavajo področje, ki ga pokriva učni predmet. Tudi pri tej sestavini posebno andragoško znanje izvajalcev ni posebej opredeljeno, vendar pa je predvideno, da si izvajalci pridobijo temeljno znanje o izobraževanju odraslih v različnih programih strokovnega spopolnjevanja. Iz tega je razvidno, da Program OŠO izhaja iz programa OŠ, pri čemer na posameznih mestih daje prednost vsebini pred cilji – torej strokovnim vsebinam pred andragoški vsebinami. Ocenjujemo, da bi bila enakovrednost ene in druge strani učiteljeve strokovnosti lahko bolj poudarjena. Da je andragoško znanje učiteljem in drugim strokovnim delavcem na področju IO enako, ali celo bolj potrebno, na podlagi njihovih odgovorov prepričljivo ugotavljajo različne študije (npr. Birman Forjanič in drugi, 2008).⁶⁸

V evalvacijski študiji smo ugotovili (Strokovno osebje v programu OŠO, tu), da je večina učiteljev zadovoljna ali celo zelo zadovoljna s svojo usposobljenostjo, čeprav se jih je le malo – približno tretjina posebej usposabljal za andragoško delo. Hkrati s tem, smo ugotovili, da večina učiteljev pri poučevanju uporablja klasične metode, najpogosteje predavanje in razlago, nato razpravo v skupini. Ugotavljamo, da v svoji letni pripravi opravijo predvsem tiste naloge, ki jih predvideva tudi letna učna priprava v OŠ (ČRUS, načrt preverjanja in ocenjevanja, premislek o metodah poučevanja, opredelitev učnega gradiva), redki učitelji pa opredelijo tudi medpredmetno sodelovanje, sodelovanj z okoljem in evalvacijo. Sklepamo, da učitelji pri svojem delu izhajajo večinoma iz izkušenj, ki so si jih pridobili pri delu v OŠ, tisti z daljšim stažem v IO, pa tudi iz prakse dela z odraslimi. Kljub vsemu pa izražajo tudi nove potrebe po znanju. Te so povezane predvsem s specifikom dela v OŠO, natančneje z različnimi ciljnimi skupinami odraslih – Romi, manj motivirani mlajši odrasli, udeleženci s specifičnimi učnimi težavami in podobno. Njihovi odgovori jasno kažejo na to, da bi moral biti program OŠO v tem delu bolj specifično opredeljen, predvsem pa bolj z vidika potreb, ki jih izražajo odrasli, ki se vanj vključujejo.

13. Listina

Ni opredeljena kot posebna sestavina kurikulumu, pač pa v poglavju Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja. Opredeljena je na ravni potrdila, spričevala in zaključnega spričevala, ki ga prejmejo udeleženci skladno s pogoji za napredovanje oz. dokončanje izobraževanja. Sestavine listine niso posebej navedene, kakor sicer velevajo Izhodišča. Razpravljavci na eni od fokusnih skupin so posebej opozorili na problem dokumentacije v OŠO, med katero sodi tudi listina. Menili so, da sedanja dokumentacija, ne glede na določila Zakona o OŠ, ki si ga v duhu 93. člena razložimo, da se predpisana dokumentacija smiselno uporablja tudi v OŠO, ta ni primerna za odrasle in bi jo morali ustrezno prilagoditi in predpisati na nacionalni ravni. Ta skupina je posebej opozorila tudi na potrebo po oblikovanju dodatnega potrdila o pismenosti, ki ga prejmejo udeleženci od 1. do 4. razreda, ki so se v programu opismenili, niso pa še dosegli drugih opredeljenih standardov programa. To potrdilo bi nagradilo njihovo prizadevanje, hkrati pa jih spodbudilo, da izobraževanje v programu OŠO nadaljujejo.

14. Sestavljavci programa, predlagatelj programa

Na začetni strani je podatek, sta program OŠO potrdila Strokovni svet za izobraževanje odraslih, na svoji 21. Seji, dne 2.4.2003 in Strokovni svet za splošno izobraževanje na svoji 57. Seji, dne 17.4.2003. Predlagatelj programa ni naveden, navedeni pa so sestavljavci programa.

68 Birman Forjanič, Z. (et al.) (2008): PRIKAZ DOSEŽKOV IN RAZVOJNIH IZZIVOV IZOBRAŽEVALNE DEJAVNOSTI ANDRAGOŠKEGA CENTRA SLOVENIJE : Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Prav tako so navedeni konzultenti – učitelji praktiki v osnovni šoli za odrasle, ki so preverjali učne načrte za izobraževanje odraslih. Ob imenu sestavljavcev, je navedena tudi organizacija, ki jih je predlagala v delovno skupino. Prav tako so sestavljavci navedeni v učnem načrtu za posamezen predmet. Skozi sestavo skupine lahko presojamo tudi, kako člani lahko prispevajo k opredeljevanju programa z vidika namena in utemeljitve programa in posledično sklepamo o tem, kako je program povezan z okoljem. Ker utemeljitev programa ni del kurikuluma, pa ne moremo presoditi, ali je skupina s tega vidika ustrezno sestavljena, ali ne. Če poskušamo ustreznost sestave presoditi skozi opredeljene programske cilje, bi lahko sprejeli sklep, da je skupina dobro sestavljena, saj so v njej zastopani tako predstavniki izobraževanja odraslih, Zavoda za šolstvo, kot tudi univerze in strokovnjaki, ki se ukvarjajo z osipniki. Z vidika potreb posebnih ciljih skupin, bi bilo k sestavljanju ali k svetovanju pritegniti tudi tiste, ki poznajo njihove potrebe – npr. predstavniki romskih skupnosti, strokovni delavci, ki delajo s priseljenci in drugi. To bi pripomoglo k temu, da bi program približali izobraževalnim potrebam teh skupin. Z vidika ciljev programa, bi bilo morda smiselno vključiti tudi predstavnike delodajalcev, saj je del programskih ciljev OŠO povezan tudi s tem.

Tudi skupine, ki so sestavljale učni načrt za posamezni predmet, so v večini primerov ustrezno sestavljene, saj so v njih združeni tako predstavniki učiteljev v OŠ, učitelji v izobraževanju odraslih in predstavniki nadaljnega izobraževanja (srednjih šol in univerze). Pri didaktičnih navodilih pa bi lahko sodelovali tudi andragogi in izobraževalci v neformalnem izobraževanju, ki nekatere vsebine, ki jih šolski predmet obravnava izvezete iz življenja, uporabljajo ali pa obravnavajo v vsakdanjem življenju, ko poskušajo rešiti nek problem. Prav tako bi bilo dobro zagotoviti, da bi se sestavljavci učnih načrtov za posamezne predmete med seboj povezali in že v kurikulumu pri vsebinah posameznega predmeta predlagali ali nakazali potencialne povezave med predmeti. Tako bi vsebine učnih načrtov pa tudi sme učne cilje bolj kompleksno povezali z življenjem udeležencev in tako osmislili učenje. Posledično bi to lahko izboljšalo tudi motivacijo udeležencev za izobraževanje.

Ugotovitve

Ugotovljamo, da sestava sprejetega programa OŠO ni povsem skladna z Izhodišči za kurikularno prenoVO IO in tudi ne s sodobnimi spoznanji kurikularne teorije.

Nekatere pomembne sestavine programa, kot so utemeljitev in ciljna skupina, organizacija izobraževanja so izpuščene, ali pa jim ni namenjeno dovolj prostora. Brez tega, 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 in različnih življenjskih kontekstov in izkušenj udeležencev, ki se vanj vključujejo. 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 IO in skladno s sodobnimi procesno-razvojnimi opredeljenimi kurikulumi.

Razloge za to vidimo predvsem v tem, da je program skladno s 93. členom Zakona o Osnovni šoli priredba programa osnovne šole, ki pa je izrazito šolsko naravnano 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, ki se izraža v znanju, pomembno vlogo. V ciljnih 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 NPZ (nad ali pod nacionalnim povprečjem) 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 strani, 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 odrasel tudi v socialnem in ekonomskem smislu. V izobraževanje se vključujejo zaradi različnih motivov, ki niso vedno povezani le z nadaljevanjem šolanja. Osnovnošolsko izobraževanje odraslih je po svoji naravi izrazito kompenzacijsko, kar pomeni, da gre pri odraslih za drugo priložnost, da končajo program. To pomeni, 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. Če naj se to zgodi, je potrebno 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 na zadovoljevanje potreb, ki jih izraža okolje, ne nazadnje pa tudi na 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, ne le v andragoškem, temveč tudi v ekonomskem smislu, saj je cena neustrezno prilagojenega programa ponavadi višja od investicije, ki bi omogočila, da se program ustrezno prilagodi odraslim – predvsem takrat, ko učinkovitost presojamo skozi učne dosežke in uspešnost pri dokončanju programa.

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 sestavini kurikula posebnosti obeh opredeljenih skupin posebej ne izpostavi, niti ne opozori na morebitno diferenciacijo. Prilagoditve odraslim se v resnici ne

zgodijo niti v posebnem delu – pri predmetniku oz. pri učnih načrtih za posamezne predmete, v katerih opredeljeni ciljni skupini odraslih nista omenjeni, še manj pa so njunim posebnostim prilagojena specialno 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 smo jih spraševali v naši evalvacijski študiji, je predlagana razredno predmetna organizacija programa, ki je hkrati tudi osnova za financiranje programa, in naj bi jo izvajalci izpeljali v 18 tednih. Razprave v vseh treh fokusnih skupinah, pa tudi nekateri odgovori učiteljev na anketni vprašalnik in v intervjujih, enoznačno ugotavljajo, da je opredeljeni čas prekratek, pa tudi sama zasnova, ki temelji na razredno predmetni ureditvi ni primerna za odrasle, ki se v program vključujejo kot nehomogena ciljna skupina, ki ima različna pričakovanja do programa, različne izkušnje in različno predznanje, različne kulturne vzorce in podobno.

Prav drugačna organizacija, kot jo predvideva sedanji kurikulum in je podlaga za opredelitev obstoječih normativov, je pomemben vidik, ki bi ga bilo potrebno v OŠO spremeniti, saj so se pomembno spremenile tudi razmere na tem področju. Spreminja 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 odraslimi in starejšimi, priseljenci in etničnimi skupinami in podobno. Ne nazadnje se je od zadnje prenovitve 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, omogočajo sklepanje različnih partnerstev pri izvajanju učnega procesa in podobno.

Skupno oceno o kurikularni zasnovi programa OŠO z andragoškega vidika je, da ne ustreza sodobnim spoznanjem in trendom na področju kurikularnega načrtovanja, ni notranje konsistenten, zato ne podpira izvajalcev pri izvajanju programa in posledično ne vodi k uresničevanju programskih ciljev. Zato ga je potrebno spremeniti oz. posodobiti.

6.3. Organizacijski in izvedbeni vidiki na ravni organizacije

Pomen raznolikosti skupin odraslih v programu OŠO

V fokusnih skupinah smo razpravljavce med drugim vprašali tudi, kaj menijo o diferenciaciji programa OŠO, ki naj bi omogočal boljše prilagajanje skupini mlajših odraslih in starejših odraslih. Večina je menila, da bi bilo to koristno in potrebno, saj njihova praksa potrjuje, da se skupini med seboj razlikujeta po vseh parametrih, ki smo jih navedli zgoraj. V eni od fokusnih skupin so se razpravljavci opredelili celo za tri skupine. Ena od razpravljavk jih utemeljuje takole:

» 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 so najpogosteje vzgojni problemi, saj so večinoma osebnostno zelo problematični posamezniki in bi morali z njimi delati razen programa OŠO predvsem na tem področju. To skupino je potrebno opremiti z ustreznimi znanji, ter jo usmerjati in spodbujati v nadaljevanje izobraževanja za pridobitev poklica ali pridobitev NPK. Druga skupina so aktivni odrasli 22 do 44 let, je zrela in motivirana 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 45 let in več, pri katerih je zaradi starosti iluzorno pričakovati, da se bodo vključevali v nadaljnje izobraževanje. Nekateri želijo OŠ končati zaradi tega, ker jih je sram, da nimajo končane OŠ, drugi pa želijo končati zaradi zahtev na delovnem mestu. Za te bi morda bili primernejši UŽU in podobni programi za pridobitev temeljnih spretnosti.«

Zanimalo nas je, kako bi se lahko razlikovala obravnava starejših udeležencev v primerjavi z mlajšimi. Učitelje smo vprašali, ali se strinjajo, da je program OŠO prezahteven za starejše odrasle (nad 44 let). Razprave v fokusnih skupinah so razen starostnih opozorile tudi še na nekatere druge razlike, ki pomembno vplivajo na organizacijo pa tudi na uspeh udeležencev v programu. Tako so razpravljavci izpostavili še nekatere poseben skupine odraslih. To so: Romi, priseljeni Romi, nepismene priseljenke, zaporniki, priseljenci iz držav – nekdanjih bivših republik SFRJ.

Pri teh so pomembne predvsem ovire, ki jim preprečujejo vključitev v izobraževanje – tako 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 prevladujoče družbenih, alfabetsko nepismenostjo, motivacijo in drugim.

Če se poskušamo 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 priseljencem (Slovenščina za priseljence, ZIP) učitelji opažajo, da postaja struktura udeležencev vse pestrejša, vedno več je udeležencev, ki po jeziku ne sodijo v slovansko 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 tudi v kurikulumu in se jih tam tudi upošteva. Obenem se moramo zavedati, da je nemogoče v naprej opredeliti vse ciljne skupine odraslih, ki se bodo udeleževale programa, zato se je bolj smiselno vprašati, kako lahko program bolje prilagodimo različnim posameznikom, ki se bodo vključili vanj. Individualizirani pristopi, ki imajo za izhodišče OIN, na drugi strani pa diferencirana ponudba vsebin, učnih oblik in metod, in gradiv, ki posameznikom lahko pomagajo usvojiti isti standard programa.

Pogoji in izvajanje - izvedbeno načrtovanje programa

Trenutno stanje v programu OŠO v zvezi z organizacijskimi oblikami lahko izluščimo iz odgovorov učiteljev. Učitelje smo vprašali v kakšni organizacijski obliki poteka njihov predmet, dobljene odgovore prikazuje tabela 41.

Tabela 41: Organizacijske oblike pri vašem predmetu (učitelji)

Organizacijska oblika	Absolutno število	Veljavni delež
Klasično po razredih	127	73,4
Modularno	13	7,5
Tečajno	25	14,5
Inštruktaža	18	10,4
Vodeno samoizobraževanje	13	7,5
Drugače ⁶⁹	12	6,9

Prevladujoča organizacijska oblika je klasična po razredih. 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: učitelj,
- Podporne dejavnosti in znanje, ki ga imajo izobraževalci, ki podpirajo udeleženca pri učenju (učitelji, svetovanje in vodenje, tutorji, inštruktorji, ipd.),
- Učna gradiva in sredstva, ki podpirajo učenje.

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 v programu OŠO ugotavljamo (glej poglavje strokovno osebje v programu OŠO, tu), da je večina učiteljev zaposlena honorarno, da je sodelovanje med njimi slabo, da tudi redko sodelujejo z zunanjim okoljem. Ugotavljamo tudi, da le ena tretjina učiteljev v svoji letni pripravi predvidi tudi analizo učne skupine in posameznikov, da jih le 22 odstotkov opredeli med predmetne povezave in 26 odstotkov opredeli tudi načrt evalvacije.

Razprava na fokusnih skupinah je opozorila, da so razredi sicer majhni in da v prvem izobraževalnem obdobju poučujejo večinoma individualno. Tudi poprečno število udeležencev, ki smo ga izračunali iz odgovorov učiteljev v drugem in tretjem izobraževalnem obdobju, koliko udeležencev v poprečju prisostvuje pouku je v primerjavi z opredeljenimi normativi nizko in sicer v poprečju 6,25, sicer pa med 2 in 12 udeleženci. Ob tem so razpravljavci na fokusnih skupinah ugotavljali, 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.

Ugotavljamo 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 odstotek učiteljev), da učitelji večinoma uporabljajo učbenike za OŠ (58,6 odstotkov učiteljev) in da učitelji gradivo večinoma pripravljajo sami (67,2 odstotka učiteljev).

69 V kategoriji drugače so učitelji navajali kombinacijo različnih organizacijskih oblik – npr. klasično in inštruktaža (konzultacije).

V zvezi z organizacijo izvedbe programa menimo, da bi jo morali ustrezno – dovolj odprto in skladno z andragošskimi 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 to že določeno z Navodili za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur.l. RS 8/2008 z dne 25.1.2008), ki določajo, da morajo izvajalci po vpisu opraviti analizo učne skupine in skozi to identificirati izobraževalne potrebe posameznikov, v ta proces je vključeno 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 OIN, pri katerem so upoštevane specifične okoliščine vsakega udeleženca. Menimo, da bi nekaj podobnega morali pripraviti tudi za program OŠO.

Če organizacija želi uspešno izpeljati ta proces, mora pripraviti pisni načrt. 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 potrebno 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, pa tudi ne ovrednoteno. Zaradi tega prihaja do težav pri oblikovanju timov, ki bi morali pripraviti izvedbeni načrt. Razmere so podobne tudi na področju OŠO, zato bi bilo ob bok kurikularim spremembam potrebno premisliti tudi o ustrežnejših normativih za financiranje programa. Izvedbeno načrtovanje in uvajanje OIN bo za seboj potegnilo nove naloge in drugačno angažiranje strokovnih delavcev. Čeprav si upamo trditi, da bo takšna organizacija izobraževanja na daljši rok gotovo bolj učinkovita z vidika primerjave investicij v program in učinkovitosti (uspešnosti) programa, pa se moramo zavedati, da bo potrebno del sredstev nameniti tudi pripravam učiteljev in drugih strokovnjakov na izpeljavo programa.

Razprava na fokusnih skupinah je potrdila, da bi optimalno izvajanje OŠO potrebovalo načrtovan karierni razvoj učiteljev ne glede na to, ali so zunanji sodelavci ali 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, ki bi imela 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 odstotkov učiteljev odgovorilo pritrdilno, 32,1 odstotek pa nikalno. Tisti, ki so odgovorili z da, vidijo prednost v tem, da bi bili tako lahko zaposleni za poln delovni čas, druga skupina pa vidi težave v tem, da bi bili na ta način preobremenjeni oz. bi sprejeli tako ponudbo le tako, da bi njihova učna obveznost ne preseгла sedanje, ki je zakonsko opredeljena na 25 do največ 28 ur tedensko.

Zagotavljanje splošne temeljne izobrazbenosti odraslim v programu OŠO

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. Učitelji so v anketnem vprašalniku odgovarjali na več vprašanj povezanih z uresničevanjem ciljev OŠO, npr. presojali so, koliko predmet, ki ga poučujejo prispeva k uresničevanju prednostnih ciljev programa OŠO. Njihovi odgovori so prikazani v tabeli 42.

Tabela 42: Prispevek predmeta k uresničevanju prednostnih ciljev OŠO

	V zelo majhni meri	V majhni meri	Srednje	V veliki meri	V zelo veliki meri
Razvijanje temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku	1,2	9,5	49,1	35,5	4,7
Razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi	11,6	16,3	27,9	29,1	15,1
Razvijanje vedenja o zgodovinski naravni in kulturni dediščini narodnostnih skupnosti na narodnostno mešanih območjih	16,0	22,1	27,0	23,3	11,7
Usposabljanje za samostojno vseživljenjsko učenje in izobraževanje		8,1	38,4	43,6	9,9
Osebnostni razvoj in izboljšanje kakovosti življenja		5,8	28,9	50,3	15,0
Usmerjanje za dejavno načrtovanje življenjskih ciljev in poklicne kariere	2,9	16,5	37,1	32,9	10,6
Razvijanje delovnih navad		7,0	34,9	41,3	16,9
Pripravljanje za formalno in neformalno izobraževanje		9,4	41,2	38,2	11,2

Ugotovimo lahko, da največ učiteljev ocenjuje, da s svojim predmetom v veliki meri prispevajo k osebostnemu razvoju udeležencev, k njihovem usposabljanju za samostojno življenje, k razvijanju delovnih navad, srednje pa k razvijanju temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku.

Srednje prispeva njihov predmet tudi k pripravljanju udeležencev za formalno in neformalno izobraževanje. Srednje ali v veliki meri pa njihov predmet pomaga pri usmerjanju udeležencev k dejavnemu načrtovanju življenjskih ciljev in poklicne kariere. Ti rezultati nam na nek način razkrivajo, kako učitelji vidijo svoj položaj v kurikulumu, pa tudi vpliv na udeležence. Pri vseh prednostnih ciljeh večina ocenjuje, da njihov predmet v dobršni meri prispeva k doseganju prednostnih ciljev programa. Več odgovorov bi na desni strani (v veliki meri, v zelo veliki meri)

pričakovali pri razvijanju temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku. Menimo, da bi udeleženci to zmožnost morali razvijati skozi ves kurikulum – tako imenovane prečne ali transverzalne kompetence.

Timsko načrtovanje izvedbenega programa bi verjetno ta rezultat izboljšalo. Tako pa so učitelji večinoma honorarno zaposleni, kar še poslabšuje možnosti za sodelovanje. Učitelji večinoma sami načrtujejo letne učne priprave in se relativno slabo povezujejo z drugimi učitelji in s širšim okoljem. Sami tudi izpeljejo levji delež pri izpeljevanju 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 pa nas lahko opozarja tudi na to, da morda nekateri učitelji svoje poslanstvo vidijo predvsem pri razlaganju predmetne snovi, kar po svoje utrjuje tudi naš vtis, da so učitelji premalo poučeni o temeljnih andragoških izhodiščih za delo.

Učitelji so presojali tudi, v kolikšni meri program OŠO spodbuja razvoj posameznih temeljnih zmožnosti. Dobili smo odgovore, kakor so prikazani v tabeli 43.

Tabela 43: V kolikšni meri program OŠO razvija posamezne temeljne zmožnosti (učitelji)

	V zelo majhni meri	V majhni meri	Srednje	V veliki meri	V zelo veliki meri
Temeljne zmožnosti in ključne kompetence	1,2	9,5	49,1	35,5	4,7
Solidna splošna temeljna izobrazbenost	1,1	8,5	37,3	44,6	8,5
Zmožnosti za vseživljenjsko učenje	1,2	7,1	40,0	42,4	9,4
Spodbuja k nadaljnemu izobraževanju	1,7	8,6	33,9	39,1	16,7
Pomaga pri reševanju vsakdanjih življenjskih problemov	4,2	24,7	40,4	22,3	8,4
Pomaga pri iskanju zaposlitve	5,7	30,6	31,2	24,8	7,6
Pomaga pri reševanju problemov na delovnem mestu	13,0	26,0	38,4	18,5	4,1
Spodbuja osebni razvoj	2,4	8,9	30,4	41,7	16,7

Po mnenju učiteljev program OŠO v srednje in v veliki meri spodbuja :

- osebni razvoj
- nadaljnje izobraževanje
- reševanje vsakdanjih življenjskih problemov
- iskanju zaposlitve
- reševanje problemov na delovnem mestu.

Program OŠO po mnenju učiteljev v večji meri spodbuja tudi doseganje drugih ciljev. To potrjujejo tudi odgovori učiteljev na vprašanje, koliko menijo, da je učna snov pri predmetu, ki ga poučujejo povezana z življenjem in delom udeležencev. Večina, 56,4 odstotka je menila, da snov pri predmetu, ki ga poučujejo ni neposredno povezana, vendar pa bo udeležencem v življenju koristila. 40,7 odstotkov učiteljev pa meni, da je snov, ki jo poučujejo zelo povezana z življenjem in delom udeležencev, 2,9 odstotka pa meni, da snov njihovega predmeta ni povezana z življenjem in delom udeležencev.

Učitelje smo vprašali tudi o ustreznosti in enakovrednosti standardov OŠO z OŠ. Vprašali smo jih, ali so standardi znanja v OŠO, pri predmetu, ki ga poučujejo opredeljeni na ustrezni ravni zahtevnosti. 78,3 odstotkov jih je odgovorilo pritrdilno. Skoraj 87 odstotkov učiteljev tudi meni, da so standardi znanja pri njihovem predmetu pomembni za odrasle. 85,4 odstotkov učiteljev pa, da opredeljeni standardi omogočajo preverjanje in ocenjevanje znanja.

Pri naslednjem vprašanju, ali menijo, da so opredeljeni na enaki ravni zahtevnosti, kot standardi v Programu OŠ pa jih je skoraj 60 odstotkov odgovorilo nikalno. Če ta odgovor povežemo z odgovori na vprašanje, ali so kake razlike pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri predmetu, ki ga učitelj poučuje v OŠO in v OŠ – tabela 44, dobimo sporočilo, da je standard znanja v OŠO nižji od standarda znanja v OŠ. Večina učiteljev je potrdila razlike pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Prevladujoč odgovor, ki smo ga izluščili pri pojasnjevanju razlik je, da učitelji uporabijo nižje kriterije pri ocenjevanju.

Tabela 44: Razlike pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri predmetu, ki ga učitelj poučuje v OŠO in v OŠ (učitelji)

	Absolutno število	Veljavni delež
Da	69	39,7
Ne	34	19,5
Ne morem presoditi	18	10,3
Ne poučujem v OŠ	53	30,5

Kako si v povezavi z vprašanjem o ustreznosti standardov razložiti odgovore učiteljev? Kako naj si razložimo njihov odgovor, da standardi OŠO niso enakovredni standardom OŠ v povezavi z odgovorom, da so standardi v OŠO ustrezno opredeljeni in, če vemo, da je prednostni cilj OŠO zagotavljanje enakovrednega standarda OŠ? Morda gre odgovor iskati v slabi seznanjenosti učiteljev s programom OŠO in učnim načrtom za njihov predmet (glej podatki, tu) in programom OŠ, 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 ta vprašanja je potrebno gledati v kontekstu z drugimi vprašanji in odgovori drugih respondentov in potem iz celote poiskati odgovor. Upoštevajoč tudi odgovore z razprave v fokusnih skupinah, pa tudi skozi analizo dokumentov, ki smo jo opravili, pogojno lahko zaključimo, da je opredelitev standardov znanja v OŠO primerljiva z opredelitvijo v OŠ, ampak se težava pojavi pri doseganju enakovrednosti – torej pri izvajanju programa. To ponovno opozarja na nizko

koherentnost programa oz. v tem pogledu, da učitelji poskušajo doseči enakovredni standard z udeleženci OŠO, ki so bili v OŠ neuspešni, v podobnih organizacijskih oblikah in s podobnimi metodami, brez dopolnjujočega gradiva v krajšem času, kot je to predvideno v OŠ. To pa meji na absurd. Glavne razloge za nedoseganje standarda moremo torej iskati predvsem v zasnovi programa. Slabosti programa se kažejo predvsem v nezadostnem upoštevanju potreb in značilnosti odraslih, ki se vključujejo v OŠO, iz katerega potem izhajajo tudi neustrezno opredeljene druge sestavine programa – npr. organizacija učnega procesa, usposobljenost učiteljev ipd. Vse to nenazadnje rezultira v slabših dosežkih udeležencev OŠO, kar po svoje potrjujejo tudi dosežki na NPZ (primerjaj podatek, tu).

Svojevrstno potrditev našega razmišljanja, lahko izluščimo tudi iz drugih odgovorov učiteljev na vprašanje, npr. ali običajno obravnavajo celotno učno snov po učnem načrtu za predmet, ki ga poučujejo. 64 odstotkov je odgovorila pritrdilno, kar 36 odstotkov pa nikalno. Pri vzrokih za ne, učitelji navajajo različne razloge, med katerimi prepričljivo prevladuje odgovor, da je v učnem načrtu predvideno premalo ur, sledijo pa odgovori, da je nekatera snov prezahtevna za udeležence, pa tudi, da snov in poudarke izbirajo skladno s potrebami udeležencev.

Po drugi strani pa učitelji ugotavljajo, da so v učnem načrtu tudi vsebine, ki jih udeleženci že poznajo.

Tabela 45: Vsebine, ki jih udeleženci že poznajo (učitelji)

	Absolutno število	Veljavni delež
Zelo veliko je takih vsebin	11	6,3
Veliko je takih vsebin	57	32,4
Znanih in neznanih vsebin je približno enako	57	32,4
Malo je takih vsebin	41	23,3
Zelo malo je takih vsebin	10	5,7

Vse to potrjuje naše razmišljanje, da je program OŠO nekakšen derivat programa OŠ, ki ne upošteva glavnega razloga potrebe po prilagoditvi, to je ciljne skupine odraslih. Kurikulum OŠO ne upošteva temeljnih izhodišč za pripravo programov za odrasle. Zaradi tega je kakovost programa OŠO pomembno okrnjena, posledično pa niso doseženi prednostni programski cilji.

Pogoji za karierni razvoj osebja v okviru organizacije

Učiteljevo delo, tako kažejo tudi današnje izkušnje (primerjaj odgovore udeležencev, tu) je najpomembnejši dejavnik kakovosti programa. Razprave na fokusnih skupinah so potrdile, da je sedanji kurikulum OŠO za odrasle z vidika izvajalcev programa neustrezno definiran. Premalo poudarja andragoška znanja, več prostora pa bi moral dovoliti tudi vključevanju različnih strokovnjakov, ki sicer obvladajo snov pri posameznem učnem predmetu, pa ne izpolnjujejo kriterijev opredeljenih z Odredbo o smeri strokovne izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli. Ugotavljamo, da je osip v OŠO relativno visok. Zanimalo nas je, ali so za tem tudi razlogi, povezani z učiteljevim delom. Učitelje smo vprašali, čemu pripisujejo glavne razloge za osip.

Na vprašanje, kje vidijo vzroke, da nekateri udeleženci programa OŠO ne končajo uspešno, so učitelji, ki smo jih zajeli z anketnim vprašalnikom, navajali predvsem vzroke, ki izhajajo iz udeležencev. Najpogosteje so izbrali odgovor, ki je povezan s pomanjkanjem volje in vztrajnosti, drugi najpogostejši odgovor je povezan s situacijskimi ovirami, češ da udeleženci težko uskladijo družinske, delovne in učne obveznosti. Kot rečeno, pa so učitelji kot razlog za neuspeh v OŠO najmanj videli razloge, ki so povezani z izpeljevanjem programa. Samo dva učitelja (1,1 %) sta izbrala odgovor, da Program OŠO udeležencem nudi premalo podpore pri učenju, le pet učiteljev (2,8%) pa, da udeležencem delo nekaterih učiteljev ne ustreza.

Podobno so izbirali odgovore tudi pri vprašanju, zakaj so bili udeleženci OŠO neuspešni v Programu OŠ. Tudi tu so lahko izbrali največ tri odgovore. Odgovori so razvidni iz preglednice. Razlogov za neuspeh v OŠ vidijo v slabih domačih pogojih za učenje in slabih učnih navadah. Presenetljivo veliko učiteljev, več kot 30 odstotkov je prepričana, da imajo udeleženci tudi slabše razvite kognitivne zmožnosti. Najmanj razlogov pa prepisujejo boleznim, vplivu prijateljev in nerazumevanju z učitelji.

Tabela 46: Najpogostejši razlogi, da odrasli v Programu OŠO/OŠ ne dokončajo šolanja (učitelji)

Neuspeh v OŠ			Neuspeh v OŠO		
Razlog	Absolutno število	Veljavni delež (%)	Razlog	Absolutno število	Veljavni delež
Niso se marali učiti	37	20,6	Program je prezahteven	11	6,2
Ne znajo se učiti	57	31,7	Delo nekaterih učiteljev jim ne ustreza – prihaja do konfliktov	5	2,8
V poprečju so njihove kognitivne zmožnosti nižje, kot pri uspešnih udeležencih v OŠ	57	31,7	Za učenje jim zmanjkuje časa	36	31,5
Doma niso imeli pogojev za učenje	75	41,7	Pri učenju in domačih nalogah bi potrebovali dodatno pomoč	42	23,6
Izhajajo iz okolja, ki se kulturno razlikuje od okolja OŠ	47	26,1	Doma nimajo razumevanja za njihovo učenje	27	5,2
Niso se razumeli z učitelji	14	7,8	Na delovnem mestu je premalo posluha za njihovo učenje	31	17,4
Šola jih ni zanimala	54	30,0			
Starši se niso zanimali za njihovo šolanje	48	26,7	Težko uskladijo delovne in družinske obveznosti s šolanjem	102	57,3
Nanje so vplivali prijatelji, ki	8	4,4	Strah jih je, da ne	55	30,9

niso marali šole			bodo zmogli		
Pogosto imajo specifične učne težave	22	12,2	Pri razumevanju slovenskega jezika imajo težave	33	18,5
Pogosto imajo bolezenske, tudi psihične težave	5	2,8	OŠO jim nudi premalo podpore pri učenju	2	1,1
OŠ ne upošteva raznolikosti potreb različnih učencev in ne nudi ustrezne pomoči	20	11,1	Nimajo zadosti volje in vztrajnosti	111	62,4
Imeli so disciplinske težave	50	27,8	Drugo	4	2,2
Zapadli so v odvisnost	18	9,7			
Drugo	4	2,2			

Ti odgovori potrjujejo, da učitelji program OŠO razumejo predvsem skozi opredeljene učne cilje in standarde znanja pri njihovem predmetu – torej učno-ciljni koncept, manj pa kot program, ki bi udeležencem pomagal preseči predvsem tiste ovire, ki so jih učitelji navedli kot vzrok za neuspešno dokončanje programa (tako OŠ, kot OŠO) in jih tako spodbudil, da dosežejo tudi opredeljene standarde znanja (procesno-razvojni model).

Ta stališča izobraževalcev, ki so se potrdila tudi pri intervjujih z učitelji, ne pa tudi v fokusnih skupinah, opozarjajo na relativno nizko kritičnost učiteljev do programa OŠO, in njegovega izpeljevanja. To je nekako tudi pričakovano, če iz istega anketnega vprašalnika izvemo, da le približna četrtina učiteljev pozna program v celoti, večina pa pozna le učni načrt za predmet, ki ga poučuje. Ob podatkih, da učitelji ne preverjajo znanja udeležencev na začetku programa, da poučujejo pretežno v frontalnih metodah in ocenjujejo v izpitni obliki, moremo pomisliti, da učitelji svoje delo v programu načrtujejo pretežno na podlagi lastnih – ponotranjenih izkušenj s poučevanjem v OŠ, manj pa z vidika procesno-razvojnega kurikula, ki je srž tudi sodobnih andragoških prijemov.

Odsotnost med-predmetnega sodelovanja in povezovanja z okoljem, pa kaže na to, da verjetno tudi področni cilji – pri posameznem predmetu, v praksi izvajanja programa slabše podpirajo opredeljene programske cilje, ki programu OŠO dajejo značaj temeljnega programa, ki udeležencem omogoča, da se dejavno vključijo v slovensko družbo. 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 dejavnim na notranje kvalitete⁷⁰ (primerjaj Korthagen, 2009) usmerjenim izborom učiteljev in se nadaljuje v temeljnem usposabljanju za delo v osnovni šoli za odrasle in nadaljnjem spopolnjevanju učiteljev za andragoško delo.

Tako bi spodbudili njihov karierni razvoj v smeri izobraževanja odraslih (ne le pri osnovni šoli) in tako povečali tudi njihovo zavzetost in pripadnost področju. Ključno za uspešno delo v OŠO za odrasle so torej andragoška znanja, ne le metodično- didaktična, temveč tudi ta, ki učiteljem

⁷⁰ 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.

omogočajo vzpostaviti kakovosten stik z udeleženci in jih voditi skozi proces izobraževanja. Na dveh fokusnih skupinah so razpravljavci ugotavljali, da si pri mlajši skupini udeležencev OŠO pomagajo s povezovanjem s programom PUM, ki je razvil znanje dela z osipniki oz. z mlajšimi brezposelnimi odraslimi brez temeljnega poklica. Drug vir predstavlja uspešno delo v programih UŽU, predvsem UŽU MI in UŽU MDM, ki 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 uspešne primere prakse in učitelje, ki jo izvajajo, povabiti k sodelovanju s strokovnjaki za andragogiko in učenje, snovalci izobraževalnih politik, da bi skupaj pripravili nov predlog kurikulum za OŠO, ob tem pa tudi andragoškega spopolnjevanja izvajalcev programa OŠO.

O potrebah po spopolnjevanju, smo vprašali tudi učitelje. Na odprto vprašanje, na katerih področjih bi se želeli spopolnjevati za svoje delo v OŠO, so navajali različne teme. Iz njihovih odgovorov, smo izluščili naslednje kategorije. Najpogosteje so izrazili potrebo po spopolnjevanju na področju motivacije za učenje, sledijo načini dela z odraslimi s posebnimi potrebami (specifične učne težave, invalidi), delo s posebnimi skupinami odraslih (Romi, priseljenci, mladi z disciplinskimi težavami), andragoška didaktika, priprava učnih gradiv in drugo. Tudi razprava v fokusnih skupinah je potrdila potrebo po stalnem strokovnem spopolnjevanju učiteljev v OŠO in sicer predvsem na področju dela s posebnimi potrebami ciljnih skupin: vedenjsko težavni mladostniki, kulturne in druge posebnosti ciljnih skupin, specifične učne težave ipd. Prav tako bi morali biti v spopolnjevanje zajeti tudi organizatorji oz. andragoški vodje Programa OŠO v izvajalskih organizacijah, včasih pa tudi direktorji, kadar se vloga andragoškega vodje - organizatorja pokrivata. Največji problemi se kažejo pri prepoznavanju in diagnosticiranju teh težav, saj odrasli nimajo odločb o posebnih potrebah. Prav tako niso razvite strokovne službe, ki bi te težave ugotovljale pri odraslih. Težave se tako 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 potrebno posebej opredeliti tudi kompetence in posledično strokovno spopolnjevanje andragoških vodij, ki v praksi po navadi vzpostavijo prvi stik z udeležencem – animacija in vpis udeležencev.

V razpravi je bila ponovno izpostavljena slaba identifikacija/pripadnost učiteljev z delom na OŠO in podrejenost te vloge primarni zaposlitvi, ki jo imajo učitelji. Načrtovanje kariere honorarnih sodelavcev je po mnenju razpravljavcev znatno težja 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 spopolnjevanju oz. boljšo usposobljenost za delo v OŠO tudi dodatno nagrajujejo v obliki boljše plačane ure. Pri načrtovanju spopolnjevanja sodelujejo tudi z OŠ in vabijo tudi učitelje OŠ, ter svoje delo predstavljajo tudi na aktivih učiteljev v OŠ, čeprav je tega v resnici premalo. Vsekakor bi bilo potrebno 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 umestiv tem smislu, da se določi skrbnika, ki je zadolžen za uvodno spopolnjevanje učiteljev za delo v OŠO in nadaljevalno spopolnjevanje, 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.

Ugotovitve

Večina učiteljev v OŠO žensk. Več kot 40 odstotkov vseh učiteljev ima manj kot pet let delovnih izkušenj pri poučevanju odraslih, drugi pa imajo od pet do 40 let izkušenj dela z odraslimi. Nekaj več kot polovica učiteljev izraža potrebo po spopolnjevanju za delo v OŠO, čeprav pa se jih manj kot polovica tudi spopolnjuje v organiziranih oblikah izobraževanja, ali v okviru organizacije, ki izvaja OŠO. Vzroki za to so pomanjkanje časa, ali pa odsotnost ustrezne ponudbe oziroma neskladnost izobraževalne ponudbe z njihovimi potrebami. Večina navaja, da se izobražuje samostojno. Pretežna večina – več kot 80 odstotkov je honorarno zaposlenih. Več kot 40 odstotkov učiteljev redno poučuje tudi v OŠ.

Zdi se, da je identifikacija z delom učitelja v OŠO relativno šibka. Na to kaže kar nekaj indicev: učitelji se slabo povezujejo z drugimi učitelji v OŠO, prav tako jih relativno malo - okrog 20 odstotkov pozna program OŠO v celoti. Tudi samo izpeljevanje programa poteka zelo tradicionalno – najsi bo v pogledu metod poučevanja, ali načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Čeprav večina učiteljev trdi, da učenje prilagaja tudi posameznikom (načrtovanje ciljev, nalog, učno gradivo ipd.) pa smo bili v povezavi s tem nekoliko presenečeni, da je le okrog 20 odstotkov učiteljev odgovorilo, da v okviru letne priprave opravi tudi analizo učne skupine in opredeli evalvacijo izobraževalnega procesa. Več kot 20 odstotkov pa letno pripravo pripravi tako, da prilagodi tisto, ki so jo že pripravili za redno delo v OŠ. Manj kot 10 odstotkov učiteljev na začetku preverja znanje udeležencev, kar napeljuje na misel, da je osebna obravnava posameznika v OŠO manj načrtna in premišljena, pač pa bolj priložnostna in naključna.

Kakorkoli že, se iz odgovorov učiteljev moremo razbrati, da je pomoč udeležencem največkrat ponujena v obliki dodatne razlage težjih delov učne snovi, z večjim deležem ponavljanja in utrjevanja ter tako, da izvedejo dodatne ure pouka pri posameznem predmetu, kar znova kaže na to, da je prilagajanje učenja posamezniku bolj priložnostno oz. se odvija nenačrtovano v procesu pouka ali ob preverjanju in ocenjevanju, ko učitelj opazi, da ima udeleženec težave pri učenju, manj pa načrtno, poglobljeno in v sodelovanju z drugimi učitelji strokovnjaki v programu OŠO, kot smo že zapisali.

Ta slika o izpeljevanju programa OŠO se do neke mere zrcali tudi v odgovorih udeležencev. Iz teh lahko razberemo, da med najustreznejše načine učenja v šoli uvrščajo iste metode, kot jih prevladujoče uporabljajo učitelji pri poučevanju. Največ udeležencev je izbralo pasivne metode učenja kot sta predavanje in razlaga, v manjšem deležu tudi aktivne - pogovor in razprava ter pisno oz. praktično reševanje nalog.

7. Posebne ciljne skupine v programu OŠO

7.1. Odrasli z nizkimi izobraževalnimi dosežki⁷¹

V prispevku so zbrane raznolike informacije, s katerimi so celostno predstavljeni nekateri dejavniki kompleksnega problema nizkih izobraževalnih dosežkov ter težav socialne integracije odraslih, ki so vključene v OŠO. Iz domačih in tujih virov, ki jih ni veliko, razberemo, da v širšem družbenem okolju, šoli in v družini, malo poznamo značilnosti populacije odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki, še manj pa poznamo ter upoštevamo njihove potrebe po ustreznih prilagoditvah, učinkovitih strategijah poučevanja in učne pomoči v inkluzivnem učnem okolju. Problem je obravnavan v vseh pomembnih dokumentih doma in po svetu, ki opredeljujejo posebne potrebe, pismenost in vseživljenjsko učenje.

Najprej je predstavljen splošen okvir, ki omogoča boljše razumevanje problema in posledic nizke izobraževalne uspešnosti odraslih, od socialne inkluzije, pogleda v preteklost, definicij in izrazja. 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, ker 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 andragoškega centra. V prispevek so vključene le nekatere tabele s podatki deskriptivne statistike, ki opredeljujejo manifestne značilnosti populacije. Za ilustracijo pa so prikazani še nekateri statistično pomembni podatki križanja dveh vprašanj.

Nizki izobraževalni dosežki so opredeljeni s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, ki se razprostirajo na kontinuumu. V prispevku je poudarek na ekstremnem delu populacije z izrazitimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. 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. Pri vsaki skupini so nanizane tudi bolj specifične strategije pomoči in podpore, ki so pomembne za različne vidike življenja in dela posameznika.

V posebnem poglavju pa so zbrane še splošne strategije, ki naj bi jih upošteval učitelj, ki poučuje odrasle osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki. Seveda pa za učinkovito in dovolj prilagojeno poučevanje potrebuje znanje in veščine, ki naj bi jih pridobil v različnih oblikah izobraževanja, tudi profesionalnega izobraževanja.

Problem učnih težav in šolske neuspešnosti ima daljnosežne posledice tako za posameznikovo funkcioniranje in kvaliteto življenja kot tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti. Zato mora iskanje učinkovitih sredstev za boj z učno neuspešnostjo in spodbujanje šolske uspešnosti predstavljati prednostno nalogo vsake družbe. Tomori (2002) opozarja, da je učna neuspešnost za posameznika lahko usodnejša od nekaterih drugih motenj. Šolski neuspeh je namreč dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj, poveča pa tudi sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive. Učni neuspešnosti je potrebno posvetiti večjo pozornost tudi zaradi skrbi za mentalno zdravje. Za mentalno zdravje je učna uspešnost pomemben varovalni dejavnik. Različne načine preprečevanja šolske

⁷¹ Prispevek je povzet v celoti po besedilu Značilnosti in potrebe odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki, ki sta ga v okviru Evalvacije OŠO, pripravili dr. Marija Kavkler in dr. Milena Košak Babuder.

neuspešnosti lahko zato prištevamo k prizadevanjem za varovanje in promocijo duševnega zdravja otrok, mladostnikov in odraslih.

Populacija oseb s posebnimi potrebami, ki dosegajo nižje izobraževalne dosežke je zelo heterogena, saj ima težave zaradi zelo različnih razlogov, ki se manifestirajo na različnih področjih življenja in dela. V strokovnih virih je populacija različno in premalo natančno definirana ter opredeljena z zelo različnimi izrazi, kar otežuje natančnejšo predstavitev preučevane populacije. Mnogo manj je virov, ki opredeljujejo značilnosti, posebne potrebe in učinkovite strategije pomoči, ki so namenjen odraslim, ki slabo obvladajo najbolj osnovna šolska znanja kot otrokom. Zelo jasno pa je navedeno v številnih domačih in tujih dokumentih, da je to rizična populacija, ki ji je potrebno nameniti posebno pozornost, pomoč in podporo, saj le na ta način lahko zmanjšamo začaran krog revščine, ki se drugače prenaša iz roda v rod.

V gradivu so osvetljeni nekateri možni problemi in učinkovite strategije pomoči za najštevilčnejšo populacije oseb s posebnimi potrebami, ki zaradi izrazito nizkih izobraževalnih dosežkov, niso uspešno zaključili osnovne šole in so vključeni v Osnovno šolo za odrasle. Delež odraslih oseb starejših od 25 let, ki nimajo dokončane osnovne šole je v Sloveniji 4,8 % (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, 2011), a le del te populacije se vključi v nadaljnje izobraževanje z namenom dokončanja osnovne šole. Podatki, ki so jih posredovali udeleženci Osnovne šole za odrasle (N = 377) s pomočjo vprašalnika se skladajo z informacijami, ki jih zasledimo v literaturi, saj je med njimi več mlajših oseb starih do 27. leta, ki imajo manj izobražene starše, več moških, več nezaposlenih, ki slabo obvladajo slovenski jezik itd., ki zaradi različnih razlogov od slabega razumevanja snovi, težav pri matematiki, bralno-napisovalnih težav, slabše pozornosti in koncentracije in drugih, niso uspeli uspešno zaključiti osnovne šole.

Socialna inkluzija in socialna izključenost

Inkluzija in izključevanje sta pojava, ki se pojavljata sočasno. Namen inkluzije je zmanjšati izključevanje in diskriminatorne odnose, vključno s tistimi, ki so povezani s starostjo, socialnim statusom, narodnostjo, vero, spolom in znanjem. Inkluzija se ne osredotoča le na posameznike, temveč tudi na vrednotenje raznolikosti s strani okolja, politike, kulture in strukture (Ainscow, Booth in Dyson, 2006).

Koncept izobraževalne inkluzije je že na samem začetku bil postavljen v mnogo širši kontekst socialne inkluzije, saj se tiče vseh ljudi, vseh starosti, ki so marginalizirani, neproduktivni in neudeleženi v družbi (Topping in Maloney, 2005). Socialna inkluzija je zaželeno v vseh družbenih kontekstih – v družini, prijateljstvu, skupnosti, izobraževanju, na delovnem mestu, pri prostočasnih aktivnostih. Socialno izključevanje pa je povezano s kombinacijo težav, kot so nezadostno razvite veščine, nezaposlenost, nizek osebni dohodek, slabi stanovanjski pogoji, okolja s povišano stopnjo kriminala, slabo zdravje in družinski zlomi.

V preteklosti je dobila socialna izključenost mnogo različnih opredelitev in definicij. Ena izmed njih je tudi Piersonova definicija, v kateri avtor navaja (2002, v Martinjak 2003, v Košak Babuder, 2004), da je socialna izključenost "proces, ki posameznika in družine, skupine in soseske prikrajšuje za sredstva, potrebna za sodelovanje pri družbenih, ekonomskih in političnih dejavnostih družbe kot celote." Ta proces je predvsem posledica revščine in nizkih dohodkov, toda krepijo ga še drugi

dejavniki, kot so diskriminacija, nizka izobrazba in slabe življenjske razmere. V tem procesu so ljudje za dolgo obdobje odrezani od ustanov in storitev, družbenih mrež in priložnosti za razvoj, ki jih uživa velika večina družbe.

Socialno izključevanje so v osnovi multi-dimenzionalni socialno-ekonomski procesi, ki določeno skupino posameznikov v določenem prostoru na določen način izključujejo iz osrednje družbe (Muijs idr., 2010). Levitas (1998, 2003, v Dyson in Raffo, 2007) izpostavlja tri vidike socialnega izključevanja – prvi poudarja kompleksne učinke revščine, drugi učinke na brezposelnost in tretji učinke na moralno in kulturno oslabelost. Brezposelnost in izobraževanje sta zato v središču raziskav o socialni izključenosti. Odrasli so brezposelni, ker nimajo veščin, s katerimi bi bili lahko zaposljivi, brezposelnost razjeda njihovo željo, da bi uspeli in povzroča zmanjšanje pričakovanj, to pa se nato prenese na otroke, ki od sebe zelo malo pričakujejo in v svojem domačem okolju nimajo modela, kako biti učinkovit učenec (Dyson in Raffo, 2007).

Dyson (2001) ob pojmu socialna inkluzija razmišlja tudi o t. i. "dilemi raznolikosti", ki se pojavlja tako na nivoju vlad kot na socialnem nivoju. Z "dilemo raznolikosti" želi opozoriti tudi na druge vidike raznolikosti in ne le na tiste, ki so opredeljeni z inkluzijo. Osredotoča se na obrobnost (marginalizacijo), odtujitev (alienacijo) in izključenost iz zaposlovanja in ne le na motnjo oz. posebne potrebe. Z "dilemo raznolikosti" predstavlja tudi drugačen pogled na vključenost. Pogosto se pojavlja težnja, da se raznolikost in socialno vključevanje razume kot usvajanje temeljnih veščin, preživetje na tekmovalnem trgu dela in aktivno zaposlitev v nepristranski demokraciji, spregledan in zmanjšan pa je pomen in razumevanje raznolikosti, ki omogoča, da je posameznik enakovredno vključen v javne ustanove. V takšni inkluziji in pojmovanju raznolikosti ni individualnega načrtovanja in kulturnih sprememb znotraj inštitucij, temveč sta le intenzivni trening in podpora, ki sta pogosto usmerjena na področja in skupine (in ne na posameznike) s ciljem, da se vsakemu posamezniku zagotovi vsaj minimalni nivo veščin in virov, ki jim omogočajo, da preživijo v tekmovalnem okolju. In ta različica inkluzije, ki jo s pritiski na izobraževalni sistem uveljavljajo vlade v okviru danih pristožnosti, je tista, ki bo najverjetneje prevladovala v prihodnosti (Dyson, 2001). Dyson (2001) je prepričan, da mora biti inkluzija, kot je opredeljena na področju posebnih potreb in s katero se usmerjamo na posameznika, vključena v širši kontekst ali pa bo izginila.

Inkluzivno izobraževanje in pismenost

Pod okriljem Unesca poteka tudi gibanje "*Izobrazba za vse*", katerega cilj je spoprijeti se z vzgojno izobraževalnimi potrebami vseh otrok, mladostnikov in odraslih do leta 2015. "*Izobrazba za vse*" zagovarja poleg univerzalnega dostopa do izobraževanja tudi enakost v izobraževanju. Gibanje "*Izobrazba za vse*" se je začelo že leta 1990 s 'Svetovno konferenco o *Izobrazbi za vse*', ki je potekala na Tajskem in na kateri so sprejeli 'Svetovno deklaracijo o *Izobrazbi za vse*'. V njej je bilo poudarjeno, da je potrebno posplošiti osnovno izobraževanje in močno zreducirati nepismenost do leta 2000. Mednarodna skupnost je leta 2000 na Svetovnem forumu o izobraževanju, ki se je odvijalo v Dakarju, Senegal, zaradi nedoseženih ciljev v mnogih državah postavila nove merljive izobraževalne cilje, ki naj bi jih države uresničile do leta 2015. Eden izmed postavljenih ciljev je tudi povečati pismenost, saj je pismenost ključ za izboljšanje življenja ljudi, ki živijo v revščini. S kakovostnim osnovnim izobraževanjem so učencem zagotovljene veščine pismenosti za življenje

in nadaljnje izobraževanje, pisмени starši spodbujajo šolanje svojih otrok, pismena družba pa se lažje prilagaja pritiskom razvojnih izzivov (Unesco, 2005).

Eden izmed šestih ciljev Dakarskega akcijskega načrta Izobraževanje za vse (*Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*) (Unesco, 2000) je zagotoviti, da so upoštevane vse učne potrebe mladih in odraslih s pravičnim dostopom do ustreznih učnih programov in programov življenjskih veščin. Vsi mladi in odrasli morajo imeti možnost, da pridobijo in povečajo znanje, razvijejo vrednote, stališča in veščine, ki jim bodo omogočile razviti njihove sposobnosti za delo, da so polno udeleženi v družbi, da obvladujejo svoje življenje in se nadalje izobražujejo. Nobena država se ne more razviti v moderno in ekonomsko odprto državo, če nima določenega deleža delovno sposobnih ljudi z zaključenim srednjim izobraževanjem. Vsi mladi ljudje bi morali imeti priložnost nadaljnega šolanja, ki jim bo omogočilo pridobiti potrebno pismenost, osnovne matematične in življenjske veščine.

Leta 2002 so Združeni narodi proglasili obdobje od 2003-2012 za Desetletje pismenosti Združenih narodov (Unesco, 2005). V svoji resoluciji postavljajo pismenost v središče vseživljenjskega učenja, saj trdijo, da je pismenost za vsakega otroka, mladostnika in odraslega ključna za doseganje bistvenih življenjskih veščin, ki jim omogočajo soočanje z izzivi v življenju ter da pismenost predstavlja bistven korak v osnovnem izobraževanju, ki je nepogrešljivo sredstvo za učinkovito vključevanje posameznika v družbo in ekonomijo 21. stoletja (United Nations, 2002b, v Unesco, 2005). Resolucija vključuje tudi socialno razsežnost pismenosti, s tem ko prepoznava, da so ustvarjena pismena okolja in družbe ključnega pomena za doseganje ciljev za izkoreninjenje revščine.

Pomena pismenosti se zavedajo v mnogih državah in poudarjajo, da je pismenost ena temeljnih zmožnosti ljudi, ki omogoča na eni strani učinkovit ekonomski razvoj družbe, na drugi strani pa ima pomembno socialno integracijsko funkcijo, saj olajšuje socialno vključenost posameznikov v družbo (Pečjak, 2010, str. 16). Blake in Blake (2002, v Pečjak, 2010) pravita, da so najpomembnejši razlogi za razvoj pismenosti, da je pismenost dobra za posameznika nasploh, da je dobra za ugodno ekonomsko stanje posameznika, za družbo in za politično stabilnost države ter za skupnost in za ekonomski razvoj držav. Pismena družba je več kot le družba z visokim odstotkom pismenosti. Pismene družbe naj bi omogočile posameznikom in skupinam, da bi dosegli, razvili, ohranjali in uporabljali ustrezne veščine pismenosti skozi kakovostno osnovno izobraževanje, skozi programe in v okoljih, v katerih je pismenost cenjena (Unesco, 2005).

Danes pomeni sistem formalnega izobraževanja glavno sredstvo socialnega vključevanja, kar je pripeljalo tudi do neusmiljenega tekmovanja za doseganje višjih stopenj izobrazbe. Izobraževalni dosežki pomembno vplivajo na zaposlitvene možnosti. V Sloveniji imamo kar nekaj oblik izobraževanja po zaključenem t. i. mladinskem izobraževanju, kot so različna nadaljevalna izobraževanja, izobraževanje kot druga priložnost ter izobraževanje odraslih. Preučevanja teh izobraževanj so pokazala, da odrasli, ki ponovno vstopajo v te oblike izobraževanja težko nadomestijo izobrazbene primanjkljaje iz mladinskega izobraževanja ter da so odrasli, ki si niso pridobili pozitivnih izobraževalnih izkušenj v mladosti, le redko motivirani za izobraževanje v odraslosti (Ivančič, 2010). V neformalne oblike izobraževanja in učenja se pogosteje vključujejo odrasli, ki imajo popolno srednješolsko izobrazbo (Mohorčič Špolar idr., 2009, v Ivančič, 2010).

Z razvojem modernih industrijskih družb so se pojavile potrebe po ustrezno pridobljeni delovni sili, po drugi strani pa se je uveljavila paradigma, ki z izobraževalnim sistemom omogoča vsem, ki so sposobni in so se pripravljene potruditi, priložnost za socialno napredovanje, saj doseganje socialnega položaja ni več odvisno od socialnega izvora, marveč od lastnih dosežkov posameznikov (Ivančič, 2010). V obdobju po drugi svetovni vojni je osnovnošolsko izobraževanje postalo praktično univerzalno, zato so se skoraj vsepovsod po svetu vlade zavezale ukrepom, ki bodo povečali vključevanje posameznikov v univerzitetno izobraževanje, to pa naj bi poleg zagotavljanja potrebnih kvalifikacij za gospodarstvo prispevalo tudi k večji enakosti priložnosti za izobraževanje (Boudon, 1974, v Ivančič, 2010).

Številne mednarodne primerjalne študije opozarjajo, da se kljub tem ukrepom v družbah oblikujejo vedno novi mehanizmi, ki pripadnikom nekaterih družbenih skupin preprečujejo dostop do najvišjih izobrazbenih ravni. Mladim iz nižjih socialnih slojev je omogočena pridobitev srednješolske izobrazbe, vendar pa se ohranjata neenakost in elitizem v obliki diferenciacije na poklicno in splošno akademsko izobraževanje (Ivančič, 2010). V poklicno izobraževanje, ki je namenjeno zgodnji zaposlitvi, se po pravilu vključujejo mladi iz socialno depriviligiranih slojev (Unesco, 2003, v Ivančič, 2010). Vpliv izobrazbe staršev na vključenost mladostnikov v najzahtevnejše srednješolske programe potrjujejo ugotovitve mnogih tovrstnih raziskav pri nas in po svetu, da je izobraževanje v gimnazijskih programih tesno povezano z narodnostjo in s povprečno izobrazbo staršev (Ivančič, 2010).

Vpliv socialno-ekonomskega statusa na možnost izobraževanja v slovenskem izobraževalnem sistemu je bil opazen že v prejšnji državi, ko je bila Slovenija še del Socialistične federativne republike Jugoslavije. Izobraževalna reforma, izvedena v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja, je odpravila gimnazije in z usmerjenim izobraževanjem poklicno obarvala vse srednješolsko izobraževanje. Poleg učencev s posebnimi potrebami, ki jih je sistem usmerjal v segregirano izobraževanje, so bili najbolj prikrajšana skupina otroci iz kmečkega okolja. Bili so najmanj uspešni v osnovnošolskem izobraževanju, najredkeje so nadaljevali šolanje po končani osnovni šoli ter so se vpisovali v manj zahtevne izobraževalne programe (Ivančič, 2008, v Ivančič, 2010).

S prehodom v tržno gospodarstvo je v Sloveniji na področju izobraževanja prišlo do pomembnih premikov, saj danes že 60 odstotkov generacije nadaljuje šolanje na eni od oblik terciarnega izobraževanja (Ivančič, 2008, v Ivančič, 2010).

V izobraževalnih reformah, ki so bile izpeljane v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, posvečajo veliko pozornosti vprašanju zagotavljanja enakih možnosti za izobraževanje. Načelo enakih možnosti je tesno povezano tako s kakovostjo izobraževanja kot pravičnostjo v izobraževanju. Promocija pravičnosti v izobraževanju, ki je v Evropski Uniji priznana kot pomemben cilj, pravični izobraževalni sistemi pa razumljeni kot področje posebnega pomena za doseganje socialne pravičnosti, je konceptualno-strateško določena tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Krek in Metljak, 2011). S konceptualno-strateško oblikovanimi formalnimi okviri, ki jih določa Bela knjiga, Slovenija teži k vpeljavi celovitega in visokokakovostnega izobraževanja, ki je dostopno največjemu možnemu številu ljudi (Ivančič, 2010). Na vseh ravneh izobraževanja so zato predvideni mehanizmi za izboljšanje prehodnosti med različnimi ravni izobraževanja ter organizacijo dodatnih dejavnosti v podporo otrokom iz kulturno in socialno prikrajšanih okolij.

Izobraževanje oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki preteklosti

Pri razumevanju sedanjih razmer v zvezi z izobraževanjem oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki so nam lahko v pomoč informacije s področja učnih težav iz preteklosti. Poznavanje preteklosti namreč pripomore k boljšemu razumevanju sedanosti in kreiranju boljše prihodnosti, zato moramo iz preteklosti vzeti kar je bilo dobro in v čim manjši meri ponavljati napake, ki so se že zgodile. Iz preteklih izkušenj lahko spoznamo, da je od načina obravnave oseb s posebnimi potrebami, odvisno kako so te osebe sprejete v ožjem in širšem družbenem okolju. Če poudarjamo le razlike, prizadetosti in težave, vidimo kot manj sposobne, drugačne od vrstnikov in jih tudi drugače obravnavamo. Če pa odkrijemo tudi njihova močna področja, bomo odkrili veliko podobnosti z vrstniki ter bomo našli učinkovitejše pristope za zmanjševanje njihovih težav (Dyson, 2001).

V nadaljevanju so nanizani nekateri podatki iz bližnje preteklosti, s katerimi ilustriramo problem učne neuspešnosti pri nas.

Galeša (v Magajna idr., 2004) navaja, da je bil leta 1977 največji delež in sicer 3,4 % osnovnošolske populacije vključene v posebne ustanove, zadnji desetletji jih je še okrog 2 % (Kavkler, 2011). V letih 1960-1980 je bil državni problem velika selektivnost osnovnih šol, saj je bil osip okrog 40 %. V OŠPP je bilo od 22-72 % učencev z mejnimi in podpopprečnimi sposobnostmi, ki so imeli učne težave.

Epidemiološka raziskava obravnava 2918 otrok in mladostnikov, ki so bili v Svetovalnem centru v letu 1990/91, je ugotovila, da je imelo dve tretjini obravnavanih otrok izrazitejšo učno težavo, od katerih jih je le 5 % sodilo v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju, a so bili številni posamezniki z višjimi sposobnostmi prešolani v šolo s prilagojenim programom z nižjim standardom. V globalnih zaključkih raziskave so avtorji opozorili na šolske probleme, ki bi zaslužili več sistematičnega preučevanja in sistemskih sprememb (Magajna idr., 2005).

Po podatkih OECD mednarodne raziskave (OECD, 2000; Možina idr., 1999, v Magajna idr., 2005) o pismenosti odraslih so slovenski odrasli, ki so bili vključeni v vzorec raziskave dosegli 17. mesto med dvajsetimi državami. 65 do 70 odstotkov slovenskih odraslih oseb ni doseglo tretje ravni pismenosti, ki omogoča posamezniku uporabo informacij potrebnih za uspešno vključevanje v družbeno dogajanje. Posebno zaskrbljujoč je podatek, da je več kot 40 odstotkov odraslih doseglo le prvo raven pismenosti. Ugotovljena je bila tudi povezava med ravni pismenosti, ki jo posameznik dosegel in njegovo izobrazbo ter izobrazbo njegovih staršev. Povprečno število let šolanja v državi (v Sloveniji je bilo 9 let) je pomembno povezano z družbenim dohodkom, izobrazbeno strukturo, brezposelnostjo, prihranki posameznika, družinsko pismenostjo itd.

Ugotovitve strokovnega posveta UNICEF "Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki" (2002) so bile zaskrbljujoče tako glede oblika kot razsežnosti šolske neuspešnosti. Bečaj (1998, v Magajna idr., 2005) je opozoril, da ostane v Sloveniji ena četrtnina do ena tretjina mladostnikov brez poklicne izobrazbe. Zaradi nizke stopnje izobrazbe in brezposelnosti se vedno več oseb, ki so v času šolanja neuspešni znajde, na socialnem obrobju.

S ciljem zmanjševanja velikega problema osipa v osnovni šoli so bili v okviru predšolskih in zdravstvenih ustanov zadnja tri desetletja 20. stoletja organizirani različni preventivni ukrepi, saj so bili za vse triletnike organizirani preventivni psihološki pregledi, za 5-letnike pa logopedski

pregledi in 6-letniki so bili vključeni v programe priprave na šolo (500 ur), v katerih so razvijali znanja in veščine potrebne za uspešnejše formalno izobraževanje, s čemer se je zmanjševala razlika v predpogojih za učenje pri rizičnih skupinah učencev. V osnovnih šolah se je, v primerjavi z drugimi državami, močno povečalo število svetovalnih delavcev (EPPPA Task Force Report, 1997, v Magajna idr., 2003). Vsi ti dejavniki so pomembno vplivali na zmanjšanje osipa v osnovnih šolah. Še danes pa nismo rešili velikega osipa, ki je prisoten pri vzgoji in izobraževanju romskih učencev (Konzorcij projekta Included, 2010).

Iz nanizanih podatkov lahko razberemo, da se je v zadnjih desetletjih zgodilo mnogo sprememb, predvsem na področju osnovnošolskega izobraževanja, zato se je osip močno zmanjšal. Manjši delež oseb pa zaradi raznolikih in izrazitih splošnih in specifičnih primanjkljajev na področju pridobivanja šolskih znanj in veščin, ostaja brez dokončane osnovne šole.

Odrasle osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki

Pravice in možnosti oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki

Konvencija o pravicah invalidov (2006, v Sloveniji ratificirana leta 2008) kot dokument z največjo težo na področju posebnih potreb v 24. členu priznava osebam s posebnimi potrebami pravico do vseživljenjskega izobraževanja in zavezuje države pogodbenice, da zagotovijo tak izobraževalni sistem, ki je usmerjen v optimalni razvoj posameznikovih zmožnosti in uspešno vključevanje v družbeno okolje. Države pogodbenice so se zavezale, da bodo sprejele pravne podlage in prilagoditve v skladu s potrebami posameznika in zagotovile ustrezno pomoč osebam s posebnimi potrebami ter učinkovito in prilagojeno okolje. Konvencija zavezuje države pogodbenice, da morajo sprejeti ukrepe, s katerimi bodo izboljšale usposabljanje strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja ter da bodo uresničene pravice oseb s posebnimi potrebami.

Že v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996) je bilo poudarjeno, da je potrebno enakopravno upoštevati potrebe do izobraževanja vseh odraslih, še posebno pa tistih iz specialnih skupin, ki:

- niso usvojili bazičnih znanj, ker niso uspešno zaključili osnovne šole,
- niso pridobili osnovnih poklicnih kvalifikacij za zaposlitev (nekvalificirani delavci),
- so mlajši od 25 let in nezaposleni,
- nepismeni in funkcionalno nepismeni,
- priseljenci, begunci itd.,
- pripadniki manjšin,
- ženske, ki zaradi različnih razlogov, niso dosegle višje izobrazbe.

Ekonomska kriza in politične spremembe so v Sloveniji vedno najbolj vplivale na tiste osebe, ki so neizobražene in zato ne morejo tekmovati na trgu dela in so nezaposleni. Že leta 1996 je bilo predvideno, da bo potrebno poiskati posebne oblike izobraževanja za to populacijo odraslih.

V drugi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) je navedeno, da je pri nas še vedno 4,8 % oseb, ki so stare 25 in več let brez dokončane osnovne šole. Z namenom

zmanjševanja izobraževalne neuspešnosti so potekali različni projekti. V letih 2005-2009 je bilo okrog 4000 odraslih vključenih v programe za razvoj pismenosti in temeljnih zmožnosti odraslih (programi za življenjsko uspešnost – UŽU). Za osipnike pa je bil razvit program projektnega učenja za najmlajše odrasle (PUM). Na novo pa se še razvijajo programi za pripadnike manjšin, etničnih skupin, migrantov in zapornikov.

Čeprav je danes osip v osnovni šoli nizek, saj je 2009/10 znašal le 1,3 %, so še vedno zaskrbljujoči podatki o tistih, ki OŠ niso uspešno zaključili, saj to vpliva na njihove zaposlitvene možnosti in uspešnost socialne integracije.

Pravica do izobraževanja je bila priznana kot temeljna človekova pravica in je zapisana v vseh instrumentih Evropske unije od njenega nastanka dalje. Evropa si z Listino Evropske unije o temeljnih pravicah (2000, v Evropski ekonomski-socialni odbor, 2011) močno in uspešno prizadeva za to, da bi ta pravica postala vsem dostopna javna dobrina. Kljub temu pa še vedno obstajajo segmenti prebivalstva, ki teh pravic ne uživajo, kar dodatno pogloblja revščino, ki še vedno ni izkoreninjena. Države članice, Komisija in Evropski parlament so predlagali in sprejeli pomembne ukrepe za boj proti revščini ter kot sredstvo za vključevanje uporabili vsem dostopno kakovostno javno izobraževanje.

V številnih državah (Nizozemska, Velika Britanija, ZDA, Kanada) osnovno izobraževanje odraslih predstavlja nacionalno prioriteto in je namenjeno usvajanju osnovnih znanj in veščin potrebnih za uspešno funkcioniranje posameznika v družbi (govorijo tudi o funkcionalni pismenosti). V osnovno izobraževanje odraslih imajo vključene sledeče programe:

- Program osnovnih znanj in veščin, ki omogoča posamezniku učinkovitejše funkcioniranje v družini, družbi in na delovnem mestu ter omogoča osebno rast posameznika.
- Programi, ki omogočajo vsaj zaključek osnovne šole in nižjega poklicnega izobraževanja.
- Programi za posebne skupine državljanov (nezaposleni, mladi in marginalne skupine, kot so priseljenci, osebe s posebnimi potrebami, starejši itd.) (Bela knjiga, 1996).

Pravice odraslih oseb z disleksijo v ZDA so bile opredeljene že 1990. leta v Rehabilitation Act in American Disabilities Act. Posebno znan je člen "Section 504", ki prepoveduje diskriminacijo otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami, kar je potrebno upoštevati tako v procesu šolanja kot zaposlovanja. Zakonske pravice lahko uveljavljajo tudi osebe s specifičnimi učnimi težavami, ki imajo tako izrazite specifične primanjkljaje, da jih ovirajo pri izvajanju pomembnih življenjskih dejavnosti, kot je učenje in delo v službi. Te osebe imajo pravico do prilagoditev v procesu poučevanja in do sprejemljivih prilagoditev na delovnem mestu, za katerega so usposobljene (za SUT npr.: ustna in pisna navodila, tiho delovno okolje, dodatni trening za delo itd.).

V angleškem dokumentu The Disability Discrimination Act (1995) je prav tako zapisano, da mora delodajalec izvesti sprejemljive prilagoditve tudi za osebe s SUT, da ne pride do diskriminacije na delovnem mestu.

Pri uveljavljanju in uresničevanju pravic odraslih oseb z disleksijo imajo pomembno vlogo tudi društva. V Angliji BDA (British Dyslexia Association, 2004) organizira številne dejavnosti, s katerimi skuša izboljšati položaj odraslih oseb s SUT v družbi.

Švedska in Danska zveza za disleksijo organizirata zelo veliko pomoči za odrasle osebe z disleksijo in druge specifične učne težave. Pripravili so tudi izkaznice, na katerih je napisano, da ima oseba disleksijo in potrebuje pomoč pri pisanju ali branju. S to izkaznico imajo omogočeno pomoč pri branju in pisanju v javnih zavodih. Na Švedskem osebe z izrazito disleksijo dobivajo domov zvočne posnetke časopisov (sestanek EDA upravnega odbora v Malmo, 13. in 14. marec, 2004).

Predstavitev nekaterih značilnosti oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

V nadaljevanju so nanizane nekatere manifestne značilnosti odraslih oseb, ki so vključene v Osnovno šolo za odrasle. Informacije so dobljene s pomočjo vprašalnika, ki so ga samostojno ali s pomočjo (bralcev) reševale te osebe. V tabelah so predstavljene frekvence ter veljavni in kumulativni deleži odgovorov.

Tabela 47: Izobrazba matere/skrbnice osebe vključene v Osnovno šolo za odrasle

Stopnja izobrazbe	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
manj kot OŠ	155	41,1	46,7	46,7
končana OŠ	85	22,5	25,6	72,3
srednja šola	80	21,2	24,1	96,4
višja šola in več	12	3,2	3,6	100,0
Vsota odgovorov	332	88,1	100,0	
Ni odgovoril	45	11,9		
Skupaj	377	100,0		

Tabela 48: Izobrazba očeta/skrbnika osebe vključene v Osnovno šolo za odrasle

Stopnja izobrazbe	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
manj kot OŠ	126	33,4	40,3	40,3
končana OŠ	70	18,6	22,4	62,6
srednja šola	104	27,6	33,2	95,8
višja šola in več	13	3,4	4,2	100,0
Skupaj odgovorov	313	83,0	100,0	
Ni odgovoril	64	17,0		
Skupaj	377	100,0		

Tabela 49: Materni jezik oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

Jezik, ki ga govori posameznik	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
slovenščina	233	61,8	62,8	62,8
drug jezik	138	36,6	37,2	100,0
Skupaj odgovorov	371	98,4	100,0	
Ni odgovoril	6	1,6		

Skupaj	377	100,0		
--------	-----	-------	--	--

Tabela 50: Težave pri učenju odraslih oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle, ko so obiskovali OŠ

Vrste težav pri učenju	f	%
pri razumevanju snovi in razlage učiteljev	129	23,3
pri branju in pisanju	83	15,0
pri računanju	91	16,4
pri govorjenju	46	8,3
pri ročnih spretnostih	8	1,4
s koncentracijo in pomnjenjem	57	10,3
brez navedenih težav	109	19,7
druge težave	31	5,6
Skupaj	554	100,0

Tabela 51: Težave pri učenju oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

Vrste težav pri učenju	f	%
učenje me ne pritegne	65	16,0
težave z branjem in pisanjem	54	13,3
težave z računanjem	63	15,5
za učenje in pri domačih nalogah potrebujem dodatno pomoč	25	6,2
nimam učnih navad	45	11,1
ne znam se učiti	26	6,4
ne razumem dobro slovenskega jezika	16	3,9
težko se osredotočim na učenje	48	11,8
imam določene težave z učenjem nasploh	20	4,9
strah me je, da ne bom zmogel	24	5,9
drugo	20	4,9
Skupaj	406	100,0

Tabela 52: Spol oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

Spol	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
moški	242	64,2	64,2	64,2
ženske	135	35,8	35,8	100,0
Skupaj	377	100,0	100,0	

Tabela 53: Starost oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

Starostni intervali	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
do 20 let	132	35,0	37,0	37,0

21 – 26	65	17,2	18,2	55,2
27 – 45	146	38,7	40,9	96,1
nad 45	14	3,7	3,9	100,0
Skupaj odgovorov	357	94,7	100,0	
Ni odgovoril	20	5,3		
Skupaj	377	100,0		

Tabela 54: Status zaposlitve oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

Status	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
zaposlen	88	23,3	23,9	23,9
brezposeln	206	54,6	56,0	79,9
kmet	13	3,4	3,5	83,4
opravljam gospodinjska dela	9	2,4	2,4	85,9
zaprta oseba	28	7,4	7,6	93,5
drugo:	11	2,9	3,0	96,5
študentsko delo	13	3,4	3,5	100,0
Skupaj odgovorov	368	97,6	100,0	
Ni odgovoril	9	2,4		
Skupaj	377	100,0		

Iz v zgornjih tabelah predstavljenih podatkov lahko razberemo, da je vprašalnik izpolnilo 377 oseb, od katerih je: 64 % oseb moškega spola; 55,2 % jih je starih 26 let ali manj; 72,3 % njihovih očetov in 62,6 % njihovih mam ima zaključeno OŠ ali manj; pri 37,2 % oseb slovenščina ni materin jezik; osnovne šole niso uspešno zaključili zaradi težav: pri razumevanju snovi, pri računanju, pri branju in pisanju, s koncentracijo in pomnjenjem ter govornih težav ter imajo tudi pri šolanju v OŠO številne učne težave.

Oprelitev nizkih izobraževalnih dosežkov

Težave pri učenju so najbolj pogosta oblika posebnih potreb, ki pomembno vpliva na življenje številnih posameznikov v vsaki družbi. Nekateri posamezniki pa še vedno mislijo, da so nižji izobraževalni dosežki kratkotrajni in vezani le na čas šolanja, dejstvo pa je, da trajajo celo življenje, se pogosto prenašajo iz roda v rod ter pomembno vplivajo na različna področja posameznikovega funkcioniranja v vsakodnevem življenju in pri delu.

Velik problem predstavlja na tem področju že izrazje, s katerim opredeljujemo to populacijo oseb, saj uporabljamo zelo različne izraze kot so: neuspešni učenci; osipniki; učenci z učnimi težavami; učenci, ki dosegajo nizke izobraževalne dosežke; manj sposobni učenci itd. V gradivu bomo

uporabili različne izraze pri opredeljevanju posameznih populacij, krovni izraz pa je osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki.

Osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki spadajo med osebe s posebnimi potrebami, a odrasli v slovenski zakonodaji nimajo zagotovljenih pravic do prilagoditev na delovnem mestu. V osnovnih šolah so učenci z nizkimi izobraževalnimi dosežki uvrščeni med otroke s posebnimi potrebami, ki jim v osnovni šoli, ne pa tudi kasneje, pripadajo določene prilagoditve v procesu poučevanja (dopolnilni pouk, individualna in skupinska pomoč ter prilagoditev metod in oblik poučevanja) po Zakonu o osnovni šoli (1996). Le posamezne odrasle osebe vzorca (mlajše od 20 let), ki so bile prepoznane kot otroci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oz. primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa so imele na koncu osnovne šole več dodatne strokovne pomoči in prilagoditev, ki jih jo je omogočal Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000).

Osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki so zelo raznolika skupina oseb, ki se med seboj razlikujejo po sposobnostih ter vrsti pomoči in podpore, ki jo potrebujejo (Royal College of Nursing, 2010). So lahko storilnostno uspešni otroci, mladostniki ali odrasli, ki imajo potencialne za učenje na različnih področjih, vendar so njihovi rezultati zaradi različnih razlogov (ekonomskih, kulturnih, večjezičnosti, pomanjkljivega ali neustreznega izobraževanja, strahu, pomanjkanje učnih navad itd.) nižji od pričakovanih. Usvajanje in izkazovanje znanja in veščin je lahko ovirano in posledica tega je znižana njihova storilnost (Magajna, Kavkler, Gradišar, Ortar-Križaj, Galeša in Jelenc, 2004).

Lerner (1997) je osebe s težavami pri učenju opredelil kot osebe z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi ter drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot druge osebe njihove starosti.

Proctor in Bartl (2002) dodajata, da izraz osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki opredeljuje posameznike, ki zapustijo srednjo šolo ali so brez kvalifikacij ter imajo zato slabše možnosti za zaposlitev. Imajo tudi 2,3 krat pogosteje zdravstvene težave kot ostala populacija odraslih (Disability Right Comision, 2006).

Osebe s težavami pri učenju oz. nizkimi izobraževalnimi dosežki so torej zelo heterogena skupina oseb, saj imajo različne vrste težav pri učenju zaradi različnih razlogov. Kar lepo ilustrira Mittler (2000), ki navaja, da večina otrok in mladostnikov, ki dosegajo nižje izobrazbene dosežke, živi v družinah z nižjim socio-ekonomskim statusom. Nižjih izobrazbenih dosežkov otrok in mladostnikov iz družin, ki so revne ne moremo pripisati le enemu dejavniku, kot npr. nižjim sposobnostim, manj spodbudnemu okolju, ampak je vedno prisoten splet dejavnikov, ki vpliva na njihovo učno učinkovitost in dosežke, kar velja tudi za druge podskupine oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki.

Razlogi za nizke izobraževalne dosežke so lahko:

- *Pogled na inteligentnost*, ki poudarja, da naj bi bila le-ta genetsko pogojena, zato ne upošteva vpliva količine izobraževanja na izobraževalne dosežke posameznika. Uspešnost je s takim pogledom odvisna le od sposobnosti posameznika, zato v družbi ne izvajajo sprememb v šolskem okolju.

- *Prenesena prikrajšanost*, ki nizke izobraževalne dosežke povezuje s prenašanjem prikrajšanosti, ki so posledica revščine, iz generacijo v generacijo, ne glede na oblike pomoči, ki jih nudi okolje.
- *Z domačimi razmerami pogojeni dejavniki*, ki vključujejo slabe materialne možnosti družine, ki vplivajo na zdravje, pomanjkanje virov za učenje (knjig, igrač itd.) in slabi prostorski pogoji (miren prostor za učenje), lahko tudi velikost družine, spodbude, ki jih je otrok doma deležen itd.
- *Šolski dejavniki* so povezani z neuspehom posameznika, ker v šoli niso upoštevali posebnih potreb posameznika, zaradi slabe opremljenosti šole s potrebnimi pripomočki, omejitv v kurikulumu, nizkih pričakovanj učitelja, restriktivnega izpitnega sistema itd.
- *Strukturalni pogled*, ki poudarja, da je izobraževalna uspešnost pogojena tudi s strukturo družbe, v kateri posameznik živi. Razredna pripadnost in revščina vplivata na izobraževalne rezultate posameznika, saj se kombinira vpliv domačih in šolskih razlogov na izobraževalno neuspešnost (Proctor in Bartl, 2002).

Težave pri učenju se razprostirajo na kontinuumu od občasnih do vseživljenjskih ter na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih.

Lažje učne težave opredeljujejo nižji izobraževalni dosežki pri usvajanju osnovnih bralno-napisovalnih ali numeričnih znanj in veščin, ki še omogočajo doseganje predpisanih standardov znanja.

Zmerne učne težave so lahko pogojene s podpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi (nižje od IQ 80), z govorno-jezikovnimi težavami, slabše razvitimi veščinami branja, pisanja in/ali računanja, socialnih veščin itd., ki onemogočajo posamezniku, da bi napredoval v skladu s svojimi intelektualnimi potenciali.

Izrazite učne težave so lahko pogojene z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (IQ je 70 ali manj), izrazitimi govorno-jezikovnimi motnjami ter/ali tako izrazitimi težavami pri usvajanju veščin branja, pisanja in računanja, da je posamezniku močno oteženo ali celo onemogočeno uspešno učenje v programih z enakovrednim standardom znanja (Hornby, Davis in Taylor, 1995; Frederickson in Cline, 2002, v Magajna idr., 2005).

Učna neuspešnost je:

- relativna takrat, ko učenčevi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih lahko pričakovali glede na njegove sposobnosti ali
- absolutna, ko učne težave pripeljejo do negativnih ocen, ponavljanja razreda ali neuspešno zaključene osnovne šole (Magajna idr., 2005).

Posebne potrebe mladostnikov in odraslih s težavami pri učenju

Poznavanje posebnih potreb je nujno potrebno za organizacijo učinkovitega poučevanja in nudenja pomoči osebam z nizkimi izobraževalnimi dosežki zaradi specifičnih in splošnih težav pri učenju. Veliko govorimo o pomenu vseživljenjskega učenja in stalnega strokovnega izobraževanja odraslih, a pri tem pogosto pozabimo na realne možnosti odraslih, da se v ta proces vključijo, saj imajo: številne obveznosti v zvezi z družino, delovnim mestom, družbo itd., težave z varstvom

otrok, težave s prevozom, pomanjkanje denarja, manjšo podporo za izobraževanje v družini, strah pred neuspehom, sram jih je priznati, da imajo slabo razvita izobraževalna znanja in veščine itd.

Adelman in Vogel (1998, v Magajna idr., 2004) opozarjata na potrebo po večjem razumevanju posebnih potreb odraslih. Pri odraslih so najbolj izrazito izražene: izobraževalne, psihosocialne in zaposlitvene potrebe.

- *Izobraževalne potrebe* so vezane na nadaljevanje pomoči in podpore mladostniku in odrasli osebi s težavami pri učenju na področju izobraževanja, da pridobijo potrebno izobrazbo ter ohranijo delovno mesto.
- *Psihosocialne potrebe* so zelo pomembne, predvsem v obdobju kritičnih prehodov od šole do zaposlitve. Nekateri posamezniki doživljajo ob soočanju s čustvenimi in socialnimi problemi hude strese in potrebujejo celo individualno terapijo, skupine za samopomoč in možnost sodelovanja v različnih socialnih aktivnostih.
- *Zaposlitvene potrebe* pa vključujejo potrebo po poklicnem svetovanju in pomoč pri izvajanju različnih vidikov zaposlovanja. Za osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki bi bilo potrebno je organizirati ustrezno mentorstvo ter treninge kompenzacijskih strategij za uspešnejše vključevanje na delovno mesto.

Poleg že omenjenih posebnih potreb je za uspešno vključevanje oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki nujno, da spoznamo še nekatere vzgojno-izobraževalne potrebe, kot npr.:

- Odrasli želijo in zaslužijo spoštovanje, zato jih mora učitelj spodbujati, upoštevati njihove obstoječe znanje, verjeti v sposobnosti za učenje, razviti partnerski odnos z njimi itd.
- Omogočiti jim mora, da se v večji meri sami odločajo, npr. o ciljih učenja, vrsti dejavnosti, jih vključiti v evalvacijo uspešnosti poučevanja, upoštevati njihove prioritete itd.
- Upoštevati mora, da so odrasli zaposleni, zato morajo biti učne ure tako načrtovane, da upoštevajo njihove potrebe, ekonomično izrabo časa v procesu izobraževanja, pomagati jim je potrebno organizirati učenje doma, večja naj bo fleksibilnost pri zadolžitvah itd.
- Odrasli imajo številne neodložljive zadolžitve, ki jih je potrebno upoštevati (npr. bolan otrok).
- Imajo veliko izkušenj, kar je potrebno izkoristiti pri razvijanju samopodobe posameznika za učenje, pripravljeni moramo biti, da se tudi mi kaj naučimo od njih, problemi, ki jih rešujejo naj bodo povezani z njihovimi interesi, delom, družino itd.
- Ne čutijo se sigurne pri rabi novih znanj in veščin, zato jim je potrebno omogočiti veliko zanimivih vaj, da jih urijo; ure naj posnamejo, da jih lahko kasneje poslušajo; uporabljajo naj računalnik; učitelj mora opaziti napredek vsakega posameznika; ne sprašuje nekaj, za kar ve da on ne ve itd.
- Upoštevati je potrebno vrednote odraslih učencev in ne poskušajmo jih spreminjati, ne bodimo sodniki.
- Bodimo občutljivi za posebne potrebe odraslih (npr. slušne težave terjajo glasno in razločno govorjenje, vidne pa dobro osvetlitev, slabša pozornost pa krajše enote z odmori itd.),
- Odrasli se več naučijo, če lahko uporabijo novo naučena znanja (poiščimo ustrezne naloge) pri reševanju praktičnih problemov.

- Tistih, ki dosegajo nižje dosežke je strah učenja, zato je potrebno najti vzroke za strah, poudariti dobre rešitve, močna področja posameznika, ne kritizirati, sesti pogosteje k njemu in mu snov ponovno razložiti itd.
- Tistim, ki dosegajo nižje izobraževalne dosežke, je potrebno pomagati pri načrtovanju nadaljnjega izobraževanja.
- Tistih, ki ne znajo brati, pisati in računati, je sram, zato jih je potrebno spodbujati, jim biti v oporo, najti možnost, da se uči v ožjem krogu itd. NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1985).

NJCLD (1985) je na osnovi zgornjih dejstev priporoča:

- Pripravo programov, s katerimi se poveča ozaveščenje in razumevanje odraslih s splošnimi in specifičnimi težavami pri učenju.
- Izbiro ustreznih izobraževalnih programov in zaposlitev za odrasle, v katerih bodo upoštevane posebne potrebe teh odraslih.
- V vseh obdobjih izobraževanja je potrebno posamezniku s težavami pri učenju omogočiti dostop do različnih programov izobraževanja in pomoči, da se mu olajša tudi prehod iz osnovne v srednjo šolo.
- Alternativne programe je potrebno pripraviti za odrasle, ki niso v mladosti nadaljevali šolanja.
- Odrasli morajo imeti aktivno vlogo pri svojem nadaljnjem izobraževanju, ki vključuje pravico do izbire, poznavanja programov, pravico tveganja pri izbiri, pravico do spremembe službe itd.
- Ne smejo biti diskriminirani v procesu pridobivanja nadaljnje izobrazbe.
- Pripraviti je potrebno raziskave, ki bodo sistematično preučevale status in potrebe odraslih oseb s težavami pri učenju.
- Pripraviti je potrebno tudi izobraževalne programe za učitelje, strokovne delavce šol, svetovalce za zaposlovanje, socialne delavce, zdravnike itd., v katerih bo vključeno potrebno znanje o problemih in posebnih potrebah odraslih oseb s splošnimi in specifičnimi težavami pri učenju.
- Strokovnjaki s področja mentalnega zdravja morajo biti ozaveščeni o izjemnih osebnostnih, socialnih in emocionalnih težavah odraslih oseb s specifičnimi in splošnimi učnimi težavami, ki se lahko pojavijo v različnih življenjskih obdobjih.

Pomen prehoda iz šole v službo

Evropska agencija za razvoj področja posebnih potreb (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002) je v svoji raziskavi poudarila pomen uspešnega prehoda (tranzicije) iz šole v službo, ki predstavlja učenju precejšnje težave za veliko večino oseb s posebnimi potrebami (OPP), med katerimi jih je največ z nizkimi izobraževalnimi dosežki zaradi težav pri učenju. Pomen uspešnosti tranzicije OPP poudarja tudi OECD (2000, v European Agency for Development in Special Needs Education, 2002), ko navaja, da je prehod iz šole v zaposlitev le ena od tranzicij na poti posameznika v odraslost, vendar je ena od najpomembnejših za uspešno nadaljnje življenje posameznika. Pri nas mnogo premalo pozornosti posvečamo sistematičnemu in

učinkovitemu izvajanju prehodov za osebe s posebnimi potrebami. V poročilu Agencije so navedena tri glavna področja tranzicije in sicer:

- *Prehod iz šole v službo* je za vse osebe in še posebno osebe s posebnimi potrebami, njihove starše in šolske strokovne delavce in delodajalce eden od ključnih problemov. Problemi so povezani tako z delovanjem izobraževalnega kot zaposlitvenega sektorja. Največji poudarki naj bi bili na: zmanjševanju osipa in nezaposlenosti mladostnikov; povečanju kakovosti izobraževanja in treninga za zaposlitev mladih; iskanju ustreznih poklicnih možnosti, ki so usklajene s sposobnosti in posebnimi potrebami posameznikov; povezanosti med izobraževalnim in zaposlitvenim sektorjem.
- *Šest ključnih dejavnikov uspešne tranzicije* predstavlja: proces, ki ga mora podpirati politika in zakonodaja; participacija in spoštovanje ter partnerski odnos med OPP, njegovimi starši in strokovnimi delavci; potreba posameznika po individualnem tranzicijskem načrtu; potrebo po direktnem sodelovanju vseh vključenih; sodelovanje med šolo in trgom dela, kar omogoča pripravo ustreznih delovnih pogojev za OPP; dolg in kompleksen proces priprave, ki omogoča mlademu OPP vstop na trg dela in v odraslo življenje.
- Ključne *dejavnike implementacije uspešne tranzicije* identificirajo praktiki na lokalnem nivoju z upoštevanjem šestih dejavnikov tranzicije. Ti dejavniki lahko delujejo kot ovira ali pa spodbujajo uspešno tranzicijo. Zavedati pa se moramo, da je v praksi malo enostavnih dejavnikov, ampak je večina kompleksnih, zato tranzicija OPP terja jasno politično opredelitev, dobro načrtovanje ter medresorsko usklajevanje in izvedbo.

Splošne in specifične učne težave

Težave pri učenju delimo na splošne in specifične (Lewis in Doorlag, 1987; Frederickson in Cline, 2002, v Magajna idr., 2005, Kavkler, 2010). Osebe, ki so se v obdobju odraslosti, ponovno vrstile v šolo z namenom, da dokončajo osnovno šolo, imajo zaradi različnih razlogov različne, a zelo izrazite splošne ali specifične učne težave. Kljub različnim oblikam individualizacije in diferenciacije zahtev ter prilagoditvam, ki so obstajale v šolskem sistemu, so imeli tako nizke izobraževalne dosežke, da niso dosegli standardov znanja osnovne šole (13,4 % ali 84 oseb je dokončalo 4. razrede in manj, 304 osebe ali 80,6 % pa 5-8 razredov).

Tabela 55: Število dokončanih razredov osnovne šole oseb vključenih v Osnovno šolo za odrasle

Razredi	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
0 razredov	14	3,7	3,9	3,9
od 1 do 4 razrede	34	9,0	9,5	13,4
od 5-8 razreda	304	80,6	84,9	98,3
9 razred	6	1,6	1,7	100,0
Skupaj odgovorov	358	95,0	100,0	
Ni odgovoril	19	5,0		
Skupaj	377	100,0		

Splošne učne težave

Splošne učne težave imajo različne skupine oseb v različnih starostnih obdobjih izražene na različne načine, različne stopnje težavnosti, ker so nastale zaradi različnih razlogov. Pri storilnostno podpovprečnih (underachievers) otrocih, mladostnikih ali odraslih so potenciali na različnih področjih učenja lahko ustrezni, vendar njihovi rezultati pri šolskem učenju zaradi različnih razlogov (bilingvizem, socio-kulturna različnost, kognitivne sposobnosti itd.) ne dosežajo teh potencialov. Učenci s splošnimi učnimi težavami dosežajo nižje dosežke praviloma pri večini izobraževalnih predmetov. Skupine učencev, ki imajo splošne učne težave so v osnovni šoli opredeljeni kot osebe s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in so upravičeni do pomoči (dopolnilni pouk, prilagajanje metod in oblik dela ter individualen in skupinske pomoči) po Zakonu o osnovni šoli (1996). Ta učna pomoč ki je primerna za tiste učence, ki imajo blažje in nekatere zmerne težave pri učenju. Vsi ostali pa potrebujejo zelo intenzivne specialno-pedagoške oblike pomoči in podpore ter številne učiteljeve prilagoditve procesa poučevanja, ki jih sedanjim generacijam v času šolanja omogoča le Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) z vključevanjem v različno intenzivne programe vzgoje in izobraževanja.

Število oseb s težavami pri učenju se povečuje tudi zato, ker živijo dalj časa kot so v preteklosti. Ocenjujemo, da je v populaciji 20-25 % oseb z različnimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (SUT). Specifičnih učnih težav je okrog 10 %, le 1-2 % pa je vidnih posebnih potreb (gibalno oviranih, z okvarami vida in sluha itd.) (Kavkler, 2010). Emerson in Hatton (2008) ocenjujeta, da bo v Veliki Britaniji od 2001 do 2021 število oseb s težavami pri učenju naraslo za 14 %.

Razlogi za nastanek splošnih učnih težava so zelo raznoliki, čeprav se pogosto težave na podoben način manifestirajo v šolski praksi. Če ne prepoznamo razlogov za splošne učne težave in ne posebnih potreb teh učencev, jim težko pravočasno organiziramo ustrezne oblike pomoči in prilagoditev. Učitelji sicer dokaj hitro odkrijejo učence, ki po izobraževalnih dosežkih pomembno odstopajo od vrstnikov, vendar razloge najpogosteje pripisujejo znižanim sposobnostim, premajhnemu trudu, premajhni količini pomoči staršev itd., zato jim najpogosteje le reducirajo zahtevnost in kompleksnost nalog, kar pri številnih učencih ni dovolj. Brez zgodnje ter ustrezne in učinkovite pomoči in prilagoditev, se učne težave iz leta v leto le povečujejo. Splošne učne težave imajo v času šolanja naslednje podskupine učencev:

- učenci, ki se počasneje učijo (nimajo motnje v duševnem razvoju, ampak podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti) zaradi upočasnjene razvoja splošnih kognitivnih sposobnosti (počasi prehajajo na simbolni nivo, kažejo večji interes za praktične dejavnosti itd.);
- učenci, katerih učne težave so pogojene z več-jezičnostjo in multi-kulturalnostjo (obvladajo le površinsko sporazumevalno raven jezika, v katerem se šolajo, ne pa globlje spoznavno-akademske ravni, ki je osnova šolskega učenja);
- učenci, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti (revščine) niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-emocionalnem področju, tako v domačem kot v širšem okolju;
- učenci, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja (npr. zaradi pogostih menjav šol ali učiteljev, pomanjkljive didaktične usposobljenosti učiteljev itd.) in imajo zato velike vrzeli v znanju;

- učenci, katerih učne težave so posledica neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij med učencem in okoljem (npr.: splošna nezrelost, opozicionalno vedenje, dekompenzacija v stresnih situacijah itd.);
- učenci s čustveno pogojenimi težavami pri učenju (npr.: strah pred neuspehom, dekompenzacije zaradi stresnih situacij – npr. ločitev staršev itd.);
- učenci, katerih učne težave so posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije (npr.: slabo organizirani učenci, ki imajo težave pri načrtovanju, spremljanju in kontroliranju lastnega dela ter učinkovitem zastavljanju ciljev, soočanjem z neuspehom);
- učenci, katerih učne težave so posledica blažjih do zmernih specifičnih motenj učenja, motenj pozornosti z/brez hiperaktivnostjo ali blažjih do zmernih specifičnih govorno-jezikovnih motenj (Magajna; Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

Učne težave pa imajo tudi učenci, pri katerih so primanjkljaji, ovire oziroma motnje na področju vida, sluha, govora ali motorike izraženi v blažji obliki. Ti učenci niso usmerjeni, ker zaradi svojega blagega primanjkljaja ne potrebujejo individualiziranega programa, od učiteljeve pozornosti pa je odvisno v kolikšni meri so deležni ustreznih prilagoditev učnega okolja, če jih potrebujejo.

V nadaljevanju bomo nekaj več pozornosti posvetili trem skupinam oseb s splošnimi težavami pri učenju in sicer osebam, ki počasneje usvajajo znanja, osebam iz družin z nizkim socio-ekonomskim statusom in priseljencem.

Osebe, ki počasi usvajajo znanja

Osebe s splošnimi učnimi težavami, ki počasneje usvajajo osnovna znanja in veščine, ker imajo mejne in podpovprečne intelektualne sposobnosti (IQ 71-84), ne spadajo v skupino oseb z motnjami v duševnem razvoju niti v skupino tistih s specifičnimi učnimi težavami. Vključeni so v DSM IV (Diagnostični in statistični priročnik duševnih motenj, 1994). V populaciji jih je okrog 14 % (Kavkler, 2004; Kaznowski, 2004, v Košir, 2011).

Za otroke, mladostnike in odrasle, ki počasneje usvajajo znanja je značilna slabša sposobnost uvidevanja bistva, sklepanja in posploševanja; težave pri razumevanju pojmov, težave na predstavnih ravni, slabša zmožnost predvidevanja in skromnejši besednjak (Magajna idr., 2008).

Po Zakonu o osnovni šoli (1996) učencem pripada pravica do dopolnilnega pouka, prilagajanja metod in oblik dela v procesu poučevanja in druge individualne in skupinske oblike pomoči. Nekateri posamezniki, ki se počasneje učijo in imajo še različne druge primanjkljaje (npr. vedenjske težave, ADHD, organizacijske težave itd.), potrebujejo intenzivnejše oblike pomoči (Kavkler, 2004). Ker tej skupini učencev po zakonu intenzivnejše oblike pomoči ne pripadajo, jih učitelji v osnovni šoli spregledajo in zanje pogosto ne organizirajo potrebnih oblik pomoči, ki jim ob upoštevanju njihovih potreb in sposobnosti, omogočajo uspešno učenje in napredovanje. Pogosto jim pripisujejo, da zmorejo manj in jim pretirano znižujejo zahteve in reducirajo kompleksnost gradiv ali pa jih smatrajo za lene in jim potem ne nudijo pomoči, ki jo potrebujejo in do katere so upravičeni, da napredujejo. Potrebujejo celosten načrt pomoči za celostno obravnavo (Magajna, 2004), saj imajo težave na več različnih področjih in ne le na izobraževalnem področju.

Pri osebah, ki počasneje usvajajo znanja opazamo tudi manjšo splošno zrelost in izrazitejše težave na različnih področjih, ki pogojujejo težave na vseh področjih učenja. Najpogosteje je prisotno: slabše razumevanje izobraževalnih vsebin, predvsem abstraktnih, kompleksnih pojmov, vsebin, navodil; slabše sposobnosti transfera in generalizacije znanj; izrazitih težav pri reševanju več-stopenjskih problemov; razumevanju ter sledenju več-stopenjskih navodil, zato se pogosto učijo na pamet brez razumevanja; težave kratkotrajnega in dolgotrajnega pomnjenja, zato si težko zapomnijo dejstva in postopke; slabše pozornosti in koncentracije; težave na področju obvladovanja jezikovnih sposobnosti, ki so pomemben dejavnik izobraževalne uspešnosti; slabše ustno izražanje, zaradi skromnega besednjaka, strukture povedi, slovničnih zahtev; usvajanje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja); težave na področju metakognicije (zavedanja lastnega miselnega procesa, načrtovanje časa in dela, preverjanja rezultatov itd.); motivacije za učenje (doživljanje uspehov, spodbud); težav socialne integracije; problemov duševnega zdravja itd. (Kavkler, 2004; Košir, 2011).

Osebe, ki se počasneje učijo, potrebujejo različne splošne prilagoditve in oblike pomoči na več razvojnih in predmetnih področjih. Zanje je značilno, da za večino učnih področij potrebujejo poenostavljanje zapletenih, abstraktnejših nalog in vsebin (Magajna, 2004). Slabša zmožnost posploševanja znanja in razumevanja abstraktnejših, zapletenih vsebin je mnogokrat prisotna tudi na socialnem področju (problem prepoznavanja, uporabi ustreznih oblik vedenja oz. socialnega funkcioniranja), ki jim onemogoči uspešno sodelovanje tako v socialnem kot učnem okolju.

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 je uspešnejše v znanih in praktičnih situacijah, kar tudi poveča generalizacijo), zato potrebujejo: določene prilagoditve procesa poučevanja, da bolje razumejo in usvojijo osnovne pojme (ustrezen prikaz z demonstracijo, opisovanjem 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 (po vidni, slušni, tipni itd. poti); ustrezno predstavljena gradiva omogočajo uspešnejše učenje; učenje veščin branja in pisanja, ki je vezano na konkretne vsebine (opis iger, 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.

Sistematično jih moramo učiti *generalizacije navodil, strategij reševanja problemov* itd.

Poskrbimo tudi, da *osnovna dejstva, postopke in strategije čim bolj avtomatizirajo* (potrebujejo 10 krat več ponavljanj, kot vrstniki), da jih hitro in točno priključijo.

Za uspešno učenje osebe, ki počasneje usvajajo znanja, potrebujejo še sledeče prilagoditve:

- *prilagoditve učnega okolja* (prostor za individualno pomoč, delo v skupinah, parih, po kotičkih, tihi kot itd., sedi naj blizu učitelja, vrstnika, ki mu pomaga, ima stalen prostor za učne in tehnične pripomočke itd.);
- *prilagoditve časa* za avtomatizacijo veščin, za pridobivanje, utrjevanje in preverjanje znanja itd. (počasnejše pisanje, več časa za pripravo na šolsko delo itd.);
- *prilagoditve učnih pripomočkov in gradiv* (različne ravni zahtevnosti gradiv, več slikovnega materiala, tri-dimenzionalne učne pripomočke, tabele s koraki, avdio-vizualna sredstva, rabo računalnika itd.);

- prilagoditve domačih nalog in drugih obveznosti (količina in tip naloge je odvisna od otrokovega znanja, veščin, strategij reševanja problemov itd.), da večino obveznosti lahko samostojno opravi;
- prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja (redukcija kompleksnosti, več časa, prilagojena oblika gradiv, pripomočki, prevladuje naj ustno preverjanje znanja itd.);
- v procesu poučevanja potrebujejo prilagoditve učnih metod in pristopov, kot so:
 - daljši čas za reševanje nalog,
 - poudarjanje ključnih misli, idej, besed,
 - dejavnosti s konkretnimi materiali,
 - reševanje praktičnih nalog itd.
 - enostavnejše razlage (vsebinsko in jezikovno manj zahtevne) in večkratne ponovitve,
 - vračanje na predhodne stopnje (postopka, teme itd.), kadar je potrebno,
 - reševanje nalog po malih korakih,
 - poenostavljanje jezika,
 - uporabo gradiv (različnih učnih pripomočkov, plakatov, ponazoritev ključnih informacij, dramatizacija problemskih situacij) itd.
 - povezovanje novih informacij z izkušnjami, konkretnimi ponazoritvami,
 - vaje se izvajajo na različne načine (več časa za avtomatizacijo strategij, znanj itd.),
 - bolj vodena obravnava,
 - vključevanje v različnih, pestrih dejavnosti itd.,
 - učenje strategij korak za korakom itd.,
 - učenje po modelu,
 - pogoste povratne informacije,
 - doživljanje uspeha itd. (Kavkler, 2004).

Ob nudenju ustrezne in dovolj intenzivne pomoči so posamezniki v šoli uspešnejši, imajo manj težav s pomanjkljivo motivacijo in nekateri lahko uspešno zaključijo tudi srednješolsko obveznost, številni pa ne dosežejo niti standardov znanja osnovne šole ali se celo šolajo v osnovni šoli s prilagojenim programom z znižanim standardom, ker niso bili deležni ustreznih prilagoditev in oblik pomoči ter podpore (Kavkler, 2004; Galeša, 2005; Shaw, 2010, v Košir, 2011).

Učna neuspešnost kot posledica manj spodbudnega okolja zaradi revščine

Znanstveniki s področja družbenih ved trdijo, da je izobrazba tista, ki ima pomembne in dolgo trajajoče spremembe na življenje oseb, ki se soočajo z revščino (Barnett, 1998; Brooks-Gunn, 2003, v Johnson, 2006; Karoly idr., 1998, v Johnson, 2006). Šolanje je tesno povezano s socialno-ekonomskim statusom in je hkrati tudi glavni sodobni mehanizem za doseg družbenega položaja posameznika (Bell, 1971, v Flere idr., 2009; Grusky, 2001, v Flere idr., 2009).

Revščina pomeni materialno pomanjkanje in krnitev življenjskih priložnosti. Dolgotrajno materialno pomanjkanje povzroča izključenost ljudi, ki živijo v revščini, iz družbenega dogajanja in njihovo socialno, kulturno in politično marginalizacijo. Že dolgo je znano, da obstajajo zelo močne povezave med socialnim okoljem, izobraževalnimi dosežki in posledično življenjskimi priložnostmi (Raffo, Dyson, Gunter, Hall, Jones in Kalambouka, 2007). Čeprav je precejšnje nihanje na individualni ravni, dosegajo otroci iz prikrajšanih domov, še zlasti ekonomsko prikrajšanih, v šoli manj kot pa njihovi vrstniki iz bolj preskrbljenih družin; mladi ljudje, ki imajo nizko izobrazbo, pa

težje najdejo stalno in dobro plačano zaposlitev (Dyson in Raffo, 2007). Številne longitudinalne študije v ZDA (Brooks-Gunn in Duncan, 1997) ugotavljajo, da revne družine najpogosteje predstavljajo starši, ki so mladi, samohranilci, z nizko, nedokončano izobrazbeno strukturo, ki pogosto vodi v brezposelnost oz. starši, katerih potencial zaslužka je majhen. Zanje je značilna tudi nižja raven pismenosti, ki se kot nizka družinska pismenost prenaša iz roda v rod, imajo manj prihrankov in živijo na socialnem obrobju.

Nezaposlenost v družbi, kjer se vrednost človeka meri z zaposlitvijo in delom, povzroči pri posamezniku izgubo pozitivne socialne vloge. Brezperspektivnost ter odvisnost od socialne podpore in dobrotelosti pa prispevata k pojavu "priučene nemoči" (Mikuš Kos, 1999, v Košak Babuder, 2004). Priučena nemoč izhaja predvsem iz občutja, da posameznik ne zmore uravnati svojega življenja z lastnimi silami in da je kontrola v rokah drugih, ter iz občutja in mišljenja, da je usoda nepreklicno določena od zunaj. Vse to vpliva na nizko vrednotenje samega sebe in na občutek ogroženosti, s tem pa na zmanjšanje prizadevanj za spreminjanje življenjskih okoliščin. Marsikdaj so zato ljudje, ki živijo v revščini, nesposobni poiskati in uporabiti socialno podporo in pomoč, ki bi jo lahko našli v svojem okolju, v nevladnih in vladnih organizacijah ter ne izkoristijo zagotovljenih zdravstvenih, socialnih, izobraževalnih in drugih dobrin, ki izhajajo iz univerzalnih pravic državljanov. Ob tem marsikateri posameznik, ki izhaja iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, ne razvija svojih zmogljivosti za obvladovanje težav.

V družinah, ki se spopadajo z revščino, imajo starši pogosto najrazličnejše zdravstvene težave, od kroničnih obolenj do depresije, povečano pa je tudi tveganje zlorabe najrazličnejših substanc (St. Pierre in Layzer, 1995; Jensen, 2009). Vsi ti dejavniki ovirajo nastajanje zdravih odnosov, ki oblikujejo samozaupanje otrok, občutek za obvladovanje okolja in optimistično vedenje. Namesto tega pa otroci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, pogosto občutijo osamljenost, neljubljenost ter tiste občutke, ki sprožijo negativno spiralo nesrečnih življenjskih dogodkov (npr. slabšo izobraževalno uspešnost, vedenjske težave, osipništvo, zlorabo drog idr.).

Izobraževalna prikrajšanost je zapleteno medsebojno vplivanje dejavnikov v domačem okolju, v šoli in v družbi (vključno z ekonomskimi, socialnimi, kulturnimi in izobraževalnimi dejavniki), zaradi česar mnogi posamezniki pridobijo iz formalnega izobraževanja manj kot njihovi vrstniki. Posledice pa so, da posamezniki izstopijo iz formalnega izobraževalnega sistema le z nekaj ali nič kvalifikacijami, zaradi česar so v slabšem položaju na trgu dela, imajo prekinjen osebni in socialni razvoj ter so izpostavljeni revščini in socialni izključenosti (Combat Poverty Agency, 1999).

Vse prepogosto se dogaja, da pripisujemo šolsko neuspešnost otrok v šoli drugim dejavnikom in ne revščini. Premalo se zavedamo, da njihovo učno neuspešnost povzroča več med seboj prepletenih dejavnikov. Vsak otrok vstopa v šolo z določeno količino znanj in strategij, ki jih je razvil v domačem okolju. Če so znanja in strategije otroka v skladu s pričakovani šolskega okolja, se bo uspešno vključil v vzgojno-izobraževalni proces. Pri otroku, ki izhaja iz socialno-ekonomsko prikrajšanega okolja, pa pride do neskladja med znanji in strategijami, ki jih je otrok razvil v domačem okolju, in tistimi znanji in strategijami, ki se jih pričakuje ob vstopu v šolo, zato ima otrok hude težave že na začetku šolanja, z leti pa se težave samo poglobljajo (Barrera, 1995). Otroci največkrat prihajajo iz okolja, ki ni motivirajoče za izobraževanje, v katerem so v ospredju drugačne vrednote in življenjski cilji, odmaknjeni od izobraževanja. Nemalokrat se dogaja, da otrokov socialni status vpliva na naša pričakovanja glede njegovega uspeha. Fenomen

samoizpolnjujoče se napovedi, ko se otrok začne vesti skladno s pričakovanji, ima lahko dejansko usodne posledice za otroke, ki izhajajo iz depriviligiranih okolij.

Doživljanje učne neuspešnosti je najpogostejši vir nezadovoljstva pri učencu in se zrcali tako v odnosih v družini kot otrokovem splošnem dojetju sebe in vključevanju v vrstniške skupine. Vzroke za učno neuspešnost otroci večinoma pripisujejo sebi. Izkušnja učnega uspeha je pomembna komponenta doživljanja in sprejemanja sebe. Neuspešnost učencev v šoli se pogosto povezuje z občutki lastne nekompetentnosti, z občutki krivde zaradi neustreznih učnih navad, občutki popolne nemoči in izgube smisla (Pucelj in Bevc Stankovič, 2007). Socialno prikrajšan, izključen otrok ima več možnosti, da bo učno neuspešen v primerjavi z enako nadarjenim vrstnikom, ki mu starši lahko zagotovijo podporo, motivacijo in razne oblike pomoči. Do katere stopnje se dogaja izključevanje otrok, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, pa je odvisno od (Barrera, 1995, v Košak Babuder, 2004):

- stopnje podobnosti in različnosti otrokovega domačega okolja od šolskega okolja (Čim bolj se otrokovo domače okolje razlikuje od šolskega okolja, tem več težav lahko pričakujemo pri vključevanju otroka.) in
- stopnje sprejetosti ali nesprejetosti otrokovih vrednot in vedenj (Otroci se težko prilagajajo normam, ki veljajo v šoli, in ne poznajo ter zato tudi ne upoštevajo pravil vedenja in norm, ki veljajo v šolskem okolju, zato so slabše sprejeti pri učiteljih in vrstnikih.).

Učitelji morajo razumeti pojav revščine, njene značilnosti in posledice, s katerimi se soočajo odrasli, ki so odraščali v takšnem okolju, biti morajo občutljivi za številne potrebe, s katerimi odrasli, ki so odraščali v manj spodbudnem okolju zaradi revščine in še živijo v njem, vstopajo v razred. Socialni vidik ima zelo pomemben vpliv na razvoj posameznika. Socialni svet, ki ga ti posamezniki srečajo v šoli, se odvija po čisto drugačnih pravilih ali normah kot pa socialni svet, v katerem živijo. Naloga učitelja je, da poišče harmoničen odnos med vrednotami učenca in vrednotami, ki so poudarjene v šoli (Pellino, 2007).

Pri odraslih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine in se soočajo z izobraževalno neuspešnostjo, najpogosteje zasledimo jezikovno-kulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in slabšo sposobnost socialnega vključevanja. Prvotni vzroki učnih težav odraslih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, izvirajo najpogosteje iz okolja (skromnejši besednjak), lahko so prvotni vzroki v odraslem (specifični primanjkljaji, razvojne motnje) ali pa so kombinacija vzrokov v okolju in odraslem. Prepletajo se različni neugodni dejavniki, kot so slaba samopodoba, skromno predznanje, socio-kulturni dejavniki, slabše razvite jezikovne in komunikacijske sposobnosti, slabše razvite strategije, vedenjske posebnosti ter drugi.

Za uspešno vključevanje in uspešno učenje odraslih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, je potrebno, da učitelj upošteva njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe tako, da (Magajna, Kavkler idr., 2008, Magajna, Pečjak idr., 2008; Kavkler, 2001):

- ugotovi tista področja posameznikovega delovanja, ki omejujejo uspešnost njegovega vključevanja v socialno okolje in dobre izobraževalne dosežke;

- odkrije posameznikova močna področja in jih razvija (razvijanje sposobnosti, spretnosti in znanj, kot na primer poznavanje narave, praktične sposobnosti ipd.);
- omogoči multisenzorno učenje (npr. zaradi slabšega besednjaka je potrebno odraslim omogočiti različne oblike posredovanja znanja po vidni, slušni, tipni poti, dodatno razlago navodil, terminov, besedil itd.);
- razvija učenčevo pozitivno samopodobo;
- razvija znanja in strategije, ki omogočajo učinkovito delo v šoli;
- ustvari varno in konsistentno okolje;
- prilagajanje navodil (ustna, pisna ali oboje);
- posluša posameznika (v razgovoru z njim lahko učitelj veliko izve o njegovih posebnih izobraževalnih potrebah in ovirah pri učenju – npr. da ne razume matematične naloge, da nima miru pri učenju, da nima učnih pripomočkov, da nima časa za učenje, ...).

Darling-Hammond (2000, v McKinney idr., 2006) poudarja, kako zelo pomembno je, da so učitelji spretni pri uporabi različnih strategij pri svojem poučevanju, s katerimi pozitivno vplivajo na učenčevo izkazovanje znanja. Ustvarjanje okolja, ki poudarja življenjske naloge in probleme, spraševanje, ki temelji na poučevanju, ter razredna diskusija in dialog so strategije, ki podpirajo najboljšo poučevalno prakso. Prav tako pa predstavlja učinkovite strategije tudi izpostavljenost bogatemu pismenemu okolju, ki vključuje vire, ki spodbujajo aktivno in v problem usmerjeno učenje.

Cole (2008, v Košak Babuder, 2011) je identificiral naslednje učinkovite poučevalne strategije, s katerimi lahko učitelj v razredu izboljša šolsko učenje učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, na različnih nivojih sposobnosti:

- *Zagotavljanje priložnosti odraslim iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, da delajo v različnih socialnih skupinah* (kooperativne učne skupine, vrstniška pomoč in razpravljanje v skupini) – z oblikovanjem sodelovalnih učnih skupin učitelj omogoči, da odrasli iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine izboljšajo svojo izobraževalno uspešnost in pa tudi socialne veščine ter si privzgojijo demokratične vrednote.
- *Uporabljanje učnih pristopov, ki slonijo na stvarnosti* – učne izkušnje in reševanje problemov, ki slonijo na problemih iz realnega življenja, pomagajo odraslim iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, da se lažje soočajo s težavami iz svojega vsakdanjega življenja. Reševanje stvarnih problemov pred svojimi sošolci – poslušalci jim omogoča dragoceno povratno informacijo, hkrati pa jim povečuje motivacijo.
- *Spodbujanje interdisciplinarnega poučevanja* (paralelno, multidisciplinarno, celostno in terensko poučevanje) – interdisciplinarni projekti spodbujajo strategije razmišljanja, ki jih odrasli odkrivajo in razvijajo ob delu na projektnih nalogah ter jih nato prenesejo v vsakdanje situacije – analitično opazovanje, kritično mišljenje, primerjanje in razlikovanje, vrednotenje, ocenjevanje.
- *Aktivno vključevanje odraslega* (dejavnosti s konkretnim, stvarnim materialom in diferenciacije glede na posameznikov interes) – z aktivnim vključevanjem odrasli gradijo lastno razumevanje, ustvarjajo lastne analize in rešitve problemov.
- *Analiza učnega in bralnega stila* – pri poučevanju, ki sloni na učnih in bralnih stilih, slonimo na močnih področjih in preferencah vsakega posameznika, hkrati pa se s tem

odstranjujejo ovire za učenje. Pri odraslih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine je pogosteje pristen gibalno-kinestetičen učni stil, saj se je pri njih glede na tip izkušenj, ki jih imajo iz svojega domačega vsakdana, tudi najbolj razvil (Pellino, 2007).

- *Raziskovanje vseh dimenzij mišljenja* – učitelji lahko na zelo različne načine spodbujajo veščine mišljenja višjega reda (odrasle spodbuja in jih uči logičnega razmišljanja, analize, primerjave pri vseh učnih predmetih).
- *Uporaba pristopa multikulturnega poučevanja* – multikulturni pristop poučevanja upošteva različnost socialno-kulturnega okolja, iz katerega prihajajo odrasli. S tem načinom poučevanja se spoštuje različnost, podpira sprejemanje, spoštovanje in razumevanje vseh razlik med ljudmi. Hkrati pa se odpravlja etične, kulturne in na spol vezane stereotipe.
- *Uporaba pospeševalnih učnih tehnik* (diferenciacija poučevanja) – tako kot pri vsakem učenju, je tudi pri pospešenem učenju pomembno pomnjenje. Za dobro pomnjenje je potrebno skupaj povezati niz dejstev in idej in ob tem, ko se spomnimo enega dejstva, se sproži priklic celotnega niza ostalih (Rose, 1985, v Cole, 2008). Zagovorniki pospešenega učenja priporočajo tudi naslednje tehnike:
 - tehniko združevanja – grupiranje posameznih podatkov v večje smiselne celote, ki pa ne smejo biti daljše od sedmih besed oz. sedmih števil;
 - uporaba glasbe in ritma za boljše pomnjenje;
 - uporaba spominskih kartic za spodbujanje asociacij ter s tem priklica.
- *Spodbujanje strategij s spraševanjem* (postavljanje vprašanj na višjem nivoju, postavljanje raziskovalnih vprašanj, parafraziranje vprašanj ter zagotavljanje verbalnih in fizičnih spodbud ter spodbud s kretnjami).

Učitelj mora imeti pozitivno stališče do odraslih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, razumeti mora njihove posebne potrebe, da jih bo resnično vključeval v razredni kolektiv in razvijal strategije učinkovite pomoči. Iz rezultatov raziskovalnega projekta avtoric Magajne idr. (2008) je razvidno, da so šolski strokovni delavci in učitelji mnenja, da je ta skupina učencev med tistimi skupinami, pri katerih se čutijo najmanj uspešne pri delu z njimi ter s katerimi imajo tudi najmanj izkušenj.

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, ki so: migranti prve, druge ali tretje generacije; uporabljajo drugačen ali podoben jezik državi gostiteljici; so z ali brez nacionalnosti države gostiteljice ter so z ali brez nizkega izobrazbenega in/ali ekonomskega ozadja v primerjavi z državo gostiteljico ter imajo drugačno kulturno ozadje od države gostiteljice. Definicija upošteva tudi predstavnike, ki pripadajo etničnim manjšinskim skupinam. Navajajo, da je iz raziskav razvidno, da so priseljenci deležni manj specialnih oblik pomoči, revščina pa ima velik vpliv na napotitev teh učencev v specialne ustanove. Nesorazmerna zastopanost učencev s priseljskim ozadjem v specialnih šolah je lahko znak, da redno izobraževanje ne zadovoljuje potreb teh učencev.

Osebe, ki so priseljene iz drugih držav, se pogosto počutijo v državi gostiteljici izključene, ker imajo težave z vključevanjem v širše socialno okolje zaradi pomanjkanja ustreznih strategij, podpore in pomoči; drugojezičnost in kulturna različnost pogosto vplivata na nižje izobraževalne dosežke, saj šola premalo prispeva k premagovanju razlik. Številni učenci, ki živijo v dvojezičnem in drugačnem kulturnem okolju, imajo težave pri usvajanju šolskih pojmov (izobraževalnega jezika); pogosto so potrjeni, ker niso deležni učinkovite pomoči; če jim šola ne omogoči dovolj časa za pridobitev komunikacijskih spretnosti v jeziku šolanja (besednjak, razumevanje kompliciranih jezikovnih struktur itd.), so učno neuspešni; starši učencu zaradi kulturne in jezikovne različnosti težko pomagajo, zato je odvisen od pomoči in podpore v šoli. Če ni deležen učinkovite in zadostne pomoči, se razlike med njim in vrstniki iz leta v leto povečujejo (Magajna idr., 2008).

Številni, ne pa vsi otroci s priseljskim ozadjem imajo specifične značilnosti, po katerih se ločijo od ostalih otrok. Ena največjih težav teh otrok je polovična "jezičnost". Otroci morajo razviti 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. Težko sledijo navodilom, ker jih pogosto ne razumejo. Ustne jezikovne sposobnosti so boljše od bralnih, bolje obvladajo večino branja, slabše pa razumejo prebrano. Matematične sposobnosti pa pogosto so na ravni bralnih sposobnosti.

Otroci tudi ne poznajo družbenih navad in pričakovanj, zato pogosto posnemajo druge, predvsem pri individualnih zahtevah, ker so negotovi. Pogosteje se pojavljajo skrajne reakcije, kot je počasnost ali impulzivnost. Zaradi slabše sposobnosti komunikacije in slabšega obvladovanja socialnih veščin značilnih za novo okolje, so manj vključeni v skupine vrstnikov. Hitro jim popusti koncentracija, pa čeprav bi morali biti še posebej pozorni na dogajanje v razredu. V razredu so pogosto nemirni, predvsem takrat, ko so odvisni od verbalnih navodil za delo. Med poukom se ukvarjajo z drugimi stvarmi, ki niso povezane s poukom, ker zaradi nerazumevanja jezika, ne morejo slediti pouku (Knaflič, 1991). V izogib opisanemu problemom, bi šolski strokovni delavci morali zagotoviti tem otrokom večjo socialno vključenost (Skalar, 1992) tako, da bi poskrbeli za enakovreden in enakopraven položaj med vrstniki; poskrbeli za ustrezen odnos drugih učiteljev in delavcev na šoli do teh otrok; poskrbeli za ustrezen odnos staršev drugih otrok do njih; ter priskrbeli socialno klimo, ki zagotavlja sprejemanje in priznavanje različnosti vseh otrok in omogoči otrokom s priseljskim ozadjem ustrežno vključenost v razredni kolektiv.

Učitelji, ki ne razumejo potreb teh učencev, jih pogosto ocenijo kot lene, nezainteresirane in poredne. Vzgojno-izobraževalna uspešnost je skromna, zato se iz leta v leto povečuje razkorak med njimi in vrstniki.

Iz poročil držav, ki so sodelovale v raziskavi je razvidno, da je v šolski populaciji v času obveznega šolanja od 6-20 % učencev s priseljskim ozadjem, v Sloveniji okrog 10 % (OECD, 2011). Iz zbranih podatkov je razvidno, da je v številnih državah prevelika zastopanost učencev s priseljskim ozadjem v specialnih šolah za učenec z učnimi težavami, zaradi slabega razlikovanje učencev z učnimi težavami od učencev z jezikovnimi težavami in v nekaterih tudi v šolah za učenec z vedenjskimi motnjami. V evropskih držav je razpon izobraževanja, ki je na voljo učencem s posebnimi potrebami, na voljo tudi učencem s priseljskim ozadjem. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009) je v zvezi z izobraževanjem pripravila

priporočila, s katerimi spodbuja oblikovalce politik, da izvajajo načela spoštovanja človekovih pravic in enakih možnosti. Boriti se je potrebno proti diskriminaciji tudi s spodbujanjem inkluzivne izobraževalne politike. Za izvajanje inkluzivne prask morajo šole: razumeti in spoštovati raznolikost, se izogibati segregaciji, izvajati strategije, ki podpirajo potrebe učencev s priseljskim ozadjem, spodbujati komunikacijo z družinami, vzpostaviti medkulturno politiko, ki terja ustrezno znanje strokovnih delavcev itd.

Učinkovite strategije poučevanja oseb s priseljskim ozadjem (Allison in Rehm, 2007):

- *Uporaba vizualnega gradiva* – vizualno gradivo je zelo učinkovito poučevanju oseb, ki ne razumejo dobro jezika (Carrier, 2005, v Allison in Rehm, 2007), zlasti v primerih, poučevanja pojmov in konceptov.
- *Vrstniška pomoč* – spodbuja komunikacijo, motivira učence ter jim pomaga dosegati boljše izobraževalne dosežke ob sklepanju prijateljstev med učenci iz različnega socio-kulturnega ozadja (Snowman in Biehler, 2003, Allison in Rehm, 2007).
- *Kooperativno učenje* – učenje v skupinah, v katerih so vključeni posamezniki iz različnega socio-kulturnega okolja pripomore k sprejemanju drugačnosti, spodbujanju timskega sodelovanja, s tem pa krepijo pismenost in jezikovno znanje.
- *Reševanje problemov iz realnega življenja*.

Tabela 56: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in ne razumejo dobro slovenskega jezika

Težave v OŠO	N	%	Težave prej v OŠ	N	%	χ^2	p
ne razumem dobro slovenskega jezika	62	16,8	imel sem težave pri branju in pisanju	7	1,9	4,302	,038
			imel sem težave pri govorjenju	7	1,9	14,935	,000
			Skupaj	14			

S križanjem med vprašanjem *Se spominjate, da bi imeli v redni osnovni šoli težave (več možnih odgovorov)?* in vprašanjem *Kakšne težave imate pri učenju (možnih več odgovorov)* smo dobili dve statistično pomembni povezavi med odgovori v zvezi z razumevanjem jezika. Iz rezultatov v tabeli 9 lahko sklepamo, da ima 62 (16,8 %) udeležencev vzorca težave pri razumevanju slovenskega jezika, ki so:

- pri 7-ih (1,9 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 4,302$; $P = 0,038$) povezane s težavami, ki so jih imeli že v redni osnovni šoli pri branju in pisanju ter
- pri 7-ih (1,9 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 14,935$; $P = 0,000$) povezane s težavami, ki so jih imeli udeleženci pri govorjenju v redni osnovni šoli.

Iz odgovorov 62 udeležencev, ki so v večjem deležu priseljenci ali predstavniki etničnih skupin, lahko sklepamo, da jih je 7 predvidoma imelo tudi izrazite primanjkljaje povezane z bralno-napisovalnimi težavami v redni osnovni šoli. Slabše govorne sposobnosti pa so še povečale slabšo učinkovitost 7-ih posameznikov. Jezikovne in komunikacijske težave močno znižajo učno uspešnost posameznika.

Specifične učne težave

Izraz specifične učne težave oz. specifične motnje učenja je splošen izraz, ki označuje zelo raznoliko skupino motenj, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih, od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Specifičnim učnim težavam (SUT) je skupno, da so notranje narave, ker so nevrološko pogojene. Te specifične motnje v predelovanju informacij, oziroma specifični primanjkljaji imajo za posledico razhajanje med dejanskimi dosežki posameznika na področju učenja branja, pisanja, računanja itd. in posameznikovo zmožnostjo učenja na drugih področjih. Specifične učne težave se kot primanjkljaji na posameznih področjih učenja v procesu šolanja kažejo na različne načine in ne prizadenejo posameznika le pri šolskem učenju, ampak še na številnih drugih področjih življenja (zaposlitev, življenjski ritem, orientacijo, in odnose v družinskem in širšem socialnem okolju). Nekateri imajo več primanjkljajev, ki se med sabo prekrivajo; pri drugih pa so primanjkljaji izrazito izolirani in le malo vplivajo na druga področja njihovega življenja (npr. fonološke težave vplivajo na obvladovanje večšine branja, ne pa na druga področja funkcioniranja posameznika). Izraziti primanjkljaji na področju pozornosti, organizacije in kontrole vedenja pa se odražajo na mnogih področjih posameznikovega življenja. Neuspehi zaradi specifičnih primanjkljajev pogosto povzročajo doživljanje frustracij, znižanje samospoštovanja in vodijo k izogibanju dejavnostim, ki zahtevajo rabo področij na katerih ima posameznik primanjkljaje (Magajna idr., 2005).

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).

Raziskave so pokazale pomembno povezavo med slabše razvitimi osnovnimi izobraževalnimi veščinami branja, pisanja in računanja, uspešnostjo v izobraževanju ter nezaposlenostjo in socialno izključenostjo (Parsons in Bynner, 2002). Wongova (1996) pa izpostavlja še močno povezanost med doseženo stopnjo izobrazbe oseb s SUT in zaposljivostjo ter izobrazbo in socio-ekonomskih statusom očetov. Starši iz družin z višjim socio-ekonomskim statusom: bolj spodbujajo otroke s SUT za akademsko učenje; jim lahko plačajo instruktorje, da izboljšajo njihove izobraževalne dosežke; znajo učinkoviteje poiskati možnosti za hitro diagnostično ocenjevanje in pomoč; s svojimi profesionalnimi in drugimi zvezami tudi lažje poiščejo službo otrokom itd.

Zmotno je prepričanje, da SUT z odraščanjem izginejo, saj je dokazano, da so SUT vseživljenjske težave in pri posameznikih se lahko v obdobju odraslosti celo intenzivirajo, če postanejo naloge in okolje zahtevnejše do njih. *Številni posamezniki s SUT so odkriti šele v obdobju odraslosti.* Prav tako pa je zmotno tudi prepričanje, da so SUT enostaven primanjkljaj, ki vpliva le na izobraževalno uspešnost, saj imajo le redki posamezniki izolirane bralne, napisovalne ali računske težave. Pri večina oseb s SUT so prisotni številni dejavniki, ki vplivajo na branje, pisanje in računanje, a poleg tega vplivajo tudi na uspešnost pri drugih dejavnostih, kot je npr. šport, družinsko življenje, nakupovanje, prijateljstvo, zaposlitev itd. Vzroke za težave na omenjenih področjih funkcioniranja posameznika lahko najdemo v posameznikovi slabši motorični koordinaciji, težavah organizacije časa, v socialnih veščinah, emocionalni nezrelosti, pozornosti, organizacijskih veščinah, spominu, hitrosti predelovanja informacij, verbalni ekspresiji, težavah pri osvajanju zaporedij itd., kar kaže na kompleksnost SUT. Ker se SUT razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo izrazitih, so

nekatero odrasle osebe s SUT uspešne tudi pri izobraževanju na univerzi, druge pa imajo težave pri izvajanju že zelo osnovnih veščin branja, pisanja in računanja, kar jim omogoča uspešen zaključek celo osnovne šole (Silver, 1998, v NYCHCY, 2011). V gradivu NICHCY (2002) je poudarjeno, da osebe s SUT niso lene in nemotivirane, ampak so neuspešne pri učenju osnovnih šolskih veščin zaradi nevroloških disfunkcij.

Osebe s SUT so pogosto v stiski, npr. že pri iskanju službe, ko je potrebno izpolniti prošnjo, kar predstavlja težave zanje, ker imajo večinoma težave na področju organizacije in obvladovanja zaporedij. Praviloma ne pregledajo natančno obrazcev, ki jih morajo natančno izpolniti. Ker delajo napake pri pisanju, jim računalnik lahko veliko pomaga, a ga pri izpolnjevanju obrazcev ne morejo uporabiti. Pri pisanju prošnje za službo, se morajo vživeti v strukturo nekoga drugega, kar pa je za osebe s SUT zelo težko. Za nekatere je to hud stres. Stres v zvezi s službo doživljajo ob pisanju življenjepisa, individualnih razgovorih, v prvih dneh službe, pri skrivanju težav pred drugimi, izpolnjevanju obrazcev, poročil, zapisnikov itd. (Boon, 2004).

Reida in Kirka (2000) ocenjujeta, da je v populaciji odraslih 4 do 10 % oseb z disleksijo in drugimi SUT. Magajna idr. (2004) pa navajajo od 2-10 % specifičnih učenih težava, med katerimi je 2-3 % izrazitejših SUT ali primanjkljajev na posameznih področjih učenja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000). BDA (2004) pa navaja 4 % oseb z izrazitimi SUT ter 6 % tistih, ki imajo zmerne in lažje SUT.

Specifične značilnosti mladostnikov in odraslih s specifičnimi učnimi težavami

Gerber (1992, v Magajna idr., 2004) opozarja, da je problem SUT odvisen tudi od starosti in stopnje razvoja posameznika. Mladostništvo in odraslost prinašata nekatere drugačne izzive in probleme kot jih opažamo v času šolanja.

Najpogosteje so v literaturi navedene sledeče skupine SUT: disleksija, diskalkulija, dispraksija in druge neverbalne SUT. V gradivu bodo bolj predstavljene diskalkulija, disleksija in neverbalne SUT.

Mladostniki s SUT imajo težave na področju šolskega učenja in šolskega znanja, ki vpliva na usvajanje osnovnih veščin branja, pisanja in računanja. Pogosto ne usvojijo potrebnih predznanj za obvladovanje teh veščin, zato se izogibajo učenju. Tisti mladostniki, ki imajo višje intelektualne potenciale, uspejo kompenzirati primanjkljaje, številni drugi pa ne uspejo. Predvsem mladostniki z izrazitimi SUT, zaradi težav z usvajanjem avtomatiziranega branja, pisanja in računanja, doživljajo hude stiske, so učno neuspešni in pogosto neizobraženi v obdobju odraslosti. Preučevanja kognitivnega funkcioniranja mladostnikov s SUT so potrdila, da problemi na tem področju ostajajo vse življenje. Med najpomembnejšimi kognitivnimi težavami so: pomanjkljive jezikovne veščine (lahko ovirajo razumevanje in usvajanje abstraktnih pojmov ali reševanje problemskih situacij), problemi pomnjenja pogostejše so težave kratkotrajnega in dolgotrajnega pomnjenja, ki povzročajo nezanesljiv priklic dejstev in postopkov) in težave višjih meta-kognitivnih procesov potrebnih za samostojno učenje in izkazovanje znanja (veščine načrtovanja, spremljanja in evalvacije lastnega dela). Velik problem jim predstavlja tudi usvajanje kognitivnih strategij, zato jih ne obvladajo brez sistematičnega in dalj časa trajajočega poučevanja. Mladostniki s SUT imajo tudi

precejšnje težave na področju motivacije, ker doživljajo številne strese, pri učenju podcenjujejo vlogo napora in vztrajnosti, pasivno pristopijo k reševanju nalog itd. Pogoste pa so tudi težave na področju socialnega funkcioniranja, saj ne uspejo zadostiti zahtev šolskega okolja in pogosto tudi izven-šolskega okolja ne, zaradi pomanjkanja socialnih veščin, posebnih potreb in tudi motivacije (Magajna idr., 2004).

Tudi odrasle osebe 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. Osebe s SUT imajo intelektualne potenciale v razponu od podpovprečnih do nadpovprečnih, a vsem je skupno razhajanje med intelektualnimi sposobnostmi in učinkovitostjo. Pri osebah z izrazitimi primanjkljaji lahko opazimo, da njihovi primanjkljaji zaradi slabo osvojenih osnovnih znanj branja, pisanja ter računanja, težav povezanih z načrtovanjem dejavnosti, organizacijo in učinkovitostjo segajo na številna področja njihovega funkcioniranja doma, v službi in širšem socialnem okolju. Odrasle s SUT označujejo številne značilnosti, ki jim predstavljajo vsakodnevne ovire. Pomanjkljivo osvojeno šolsko znanje z zelo slabo avtomatiziranimi veščinami branja, pisanja in računanja pogosto predstavljajo hudo oviro za nadaljnje izobraževanje in napredovanje na delovnem mestu. Primanjkljaji na kognitivnem področju (spoznavanje, zaznavanje, jezik, motorične in socialne spretnosti) vztrajajo tudi v obdobje odraslosti in posameznika ovirajo pri doseganju izobraževalnih in zaposlitvenih ciljev. Zelo velik vpliv na funkcioniranje odraslih imajo socialne in čustvene značilnosti posameznika, saj je pogosto prisoten vsesplošen občutek manjvrednosti, nizko samo-spoštovanje, slaba samopodoba, občutek nezmožnosti in nekompetentnosti. Kar vse vpliva na motivacijo za učenje in delo (Magajna idr., 2004).

Britanska zveza za disleksijo (BDA, 2004) navaja, da imajo odrasle osebe z disleksijo močna področja (empatija, komunikacijske veščine, praktične sposobnosti, umetniške darove itd.) ob določenih primanjkljajih. Značilni primanjkljaji so: slabše obvladovanje pravopisa, napake pri branju, ki lahko vplivajo na razumevanje prebranega, slabše oblikovan rokopis, težave z zaporedji, dobri so pri reševanju problemov, ne morejo pa prikazati postopek reševanja problema, slabše so njihove organizacijske sposobnosti, slabša je izraba časa itd.

NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1985) poudarja, da moramo takrat, ko govorimo o problemih odraslih s SUT, v večji meri upoštevati še sledeča dejstva:

- Specifične učne težave so vseživljenjske in pervazivne, vendar se skozi različna življenjska obdobja spreminjajo.
- Primanjkuje ustreznih merskih instrumentov za diagnosticiranje specifičnih učnih težav v odrasli dobi.
- Adolescentom in odraslim je pogosto onemogočen dostop do nadaljnjega izobraževanja.
- Obstajajo le redki strokovnjaki, ki obravnavajo odrasle s specifičnimi učnimi težavami.
- Delodajalci niso ozaveščeni, nimajo znanja, niti niso občutljivi za posebne potrebe oseb s specifičnimi učnimi težavami.
- Odrasle osebe s specifičnimi učnimi težavami pogosto občutijo osebno, socialno in emocionalno neuspešnost, kar lahko vpliva na sposobnost prilagajanja v življenju.
- Neustrezna so tudi zagovorniška gibanja za obdobje odraslosti.
- Državni in drugi organi finančno ne podpirajo suportivnih programov za odrasle.

Diagnostiranje specifičnih učnih težav

Proces ugotavljanja in postavljanje diagnoze se v odraslosti osredotoča predvsem na odkrivanje razlogov za težave pri izvajanju določene naloge. Proces vključuje več faz kot so: zbiranje informacij, detekcija in psihološko testiranje, ki razloži zakaj se določene značilnosti pojavijo (Magajna idr., 2004).

Reida in Kirka (2000) navajata informacije, ki so pomembne za postavljanje dobre diagnostične ocene v obdobju odraslosti:

- Pri definiranju disleksije in drugih SUT pri odraslih je potrebno vključiti v diagnostično oceno tudi organizacijske sposobnosti, spominske in motorične dejavnike ter pismenost.
- Disleksijo in druge SUT je pri odraslih mnogo težje diagnosticirati kot pri otrocih.
- Pri odraslih je potrebno diagnosticirati tudi kompenzacijske strategije in ne le simptome izobraževalnih težav. Posebno pozornost je potrebno posvetiti diagnosticiranju učnih stilov in metakognitivnih sposobnosti.
- Ocenjevanje disleksije in drugih SUT vključuje tudi vpliv primanjkljajev na delovno uspešnost.
- V večji meri je potrebno razviti diagnosticiranje s pomočjo računalniških programov.
- Psiholog, ki diagnosticira disleksijo in druge SUT pri odraslih mora poznati značilnosti odraslih oseb z disleksijo in drugimi SUT.

V Sloveniji je skoraj nemogoče pridobiti diagnozo SUT v obdobju odraslosti, saj področje skrbi za odrasle s specifičnimi učnimi težavami nimamo sistemsko urejeno in tudi specializiranih strokovnjakov nimamo.

Strategija reševanja problemov na delovnem mestu

Britanska zveza za disleksijo (BDA, 2004) je pripravila akcijski načrt, s katerim so želeli doseči večjo naklonjenost delodajalcev do oseb z disleksijo in drugimi SUT. V predstavitvi 10 % populacije oseb z disleksijo in drugimi SUT, ki so lahko delavci ali odjemalci storitev delodajalca, so poudarili, da osebe z disleksijo in drugimi SUT mislijo, se učijo in delajo drugače kot vrstniki, kar pri številnih med njimi tudi pogojuje njihov inovativen in kreativen pristop k reševanju problemov na delovnem mestu. Poudarili pa so tudi, da je tisto kar je dobro za delavce z disleksijo in drugimi SUT, dobro za vse delavce. Oblikovali so kratek dokument s 5 principi, ki naj bi omogočil večjo podporo osebam z disleksijo in drugimi SUT na delovnem mestu. Principi, ki jih mora upoštevati delodajalec so:

- Razumevanje disleksije in drugih SUT se poveča s pomočjo programa za ozaveščanje delavcev. Sodelavcem je potrebno pojasniti sposobnosti in težave, ki spremljajo osebe z disleksijo in drugimi SUT ter kompenzatorne strategije, ki jih ti ljudje oblikujejo (npr. drugačne oblike posredovanja informacij).
- Izboljšanje dostopa do informacij za osebe z disleksijo in drugimi SUT terja večjo pozornost sodelavcev. Pišejo naj kratka, jasna sporočila, z več naslovi, v alinejah, z Arial obliko črk, na oker obarvanem papirju itd. Pomembne informacije naj bodo podane ustno, s slikovnimi ponazoritvami in pisno. Omogočiti jim je potrebno rabo tehničnih pripomočkov (računalnik, računalniški program za branje besedil itd.).

- Identifikacija problemskih situacij v delovnem okolju omogoča sodelavcem, da z upoštevanjem le-teh povečajo učinkovitost sodelavca z disleksijo in drugimi SUT. Kar dosežejo, če uravnotežijo pisno in verbalno komunikacijo, pripravijo dokumente v obliki, ki je prijazna osebam z disleksijo, z rabo tehnologije za predstavitev informacij na različne načine, poskrbijo za ustrezno osvetlitev delovnega mesta itd.
- Razvoj znanj o disleksiji in drugih SUT ter oblikah podpore je potrebno izboljšati, da bo 10 % populacija sodelavcev čim bolj učinkovita. Tudi vlada bi morala pomagati pri povečanju učinkovitosti zaposlovanja oseb z disleksijo in drugimi SUT.
- Oblikovanje kulture zaupanja, ki omogoča osebam z disleksijo in drugimi SUT, da se znebijo strahu, razvijejo močna področja, zmanjšajo vpliv primanjkljajev z učinkovitimi strategijami, občutijo podporo sodelavcev, s svojim stilom dela povečajo učinkovitost skupine itd.

Za uspešnejše poklicno svetovanje, zaposlovanje in potrebno podporo na delovnem mestu je potrebno upoštevati tudi ugotovitve Reida in Kirka (2000), ki sta v svoji raziskavi o zaposlovanju in treningu odraslih z disleksijo in drugimi SUT ugotovila:

- Uspešnost treninga za zaposlitev in zaposlovanja je pomembno odvisna od dobre diagnostične ocene, ki se razlikuje od ocene pri otroku. Strokovnjaki, ki to oceno pripravijo morajo biti ustrezno usposobljeni z znanji različnih strokovnih področij.
- Pri odraslih osebah z disleksijo in drugimi SUT ne moremo govoriti o obravnavi, ampak o suportu odraslih oseb z disleksijo in drugimi SUT. Bolj učinkovito kot stalno spremljanje je suport ob reševanju problemov. Cilji, ki jih postavimo pri delu z odraslimi morajo biti kratkoročni, dosegljivi in praktično usmerjeni.
- Pomemben je razvoj samopodobe in samozaupanja na delovnem mestu.
- V vsaki regiji bi moral biti vsaj en psiholog s področja poklicnega usmerjanja, ki bi bil usposobljen za ocenjevanje sposobnosti in spretnosti oseb z disleksijo in drugimi SUT.
- Posebno pozornost bi morali posvetiti tudi ozaveščanju javnosti in posebno delodajalcev o disleksiji in drugih SUT.

Specifične učne težave, ki vplivajo na raven pismenosti

Računska pismenost

Težave na področju računske pismenosti so v družbi sprejemljivejše kot težave na področju branja in pisanja. Nizka raven računske pismenosti ima pomembne negativne ekonomske, socialne in politične posledice za posameznika, delavne organizacije in celotno družbo. Nizka stopnja računske pismenosti posamezniku namreč onemogoča ustrezno izobraževanje, poklicno usposabljanje in sposobnost participacije v družbi. Zaradi pomena računske pismenosti mora biti le-ta vključena v vsako izobraževanje odraslih. Računska pismenost vključuje funkcionalno, socialno in kulturno dimenzijo matematike. Matematična znanja namreč uporabljamo tudi v številnih vsakodnevnih dejavnostih (npr. pri kuhanju, potovanju, jemanju zdravil, merjenju časa itd.). Računska pismenost je definirana tudi kot znanje, ki omogoča boljše vključevanje in sodelovanje posameznika v družbi (npr. na volitvah, v četrtni skupnosti itd.) (Knaflič, 2000).

Odrasle osebe z izrazitejšimi težavami pri učenju v času šolanja so dosegle (Magajna, Kavkler in Ortar Križaj, 2003) najnižjo raven pismenosti pri računski pismenosti. Samo predvidevamo lahko,

da so številne med njimi imele diskalkulijo in druge specifične primanjkljaje, nekatere pa tudi splošne učne težave.

Diskalkulija

Učne težave pri matematiki so lahko splošne ali specifične. V literaturi pri odraslih najpogosteje govorijo o diskalkuliji, zato je tudi vključena v gradivo. Diskalkulija je namreč zelo širok izraz, ki vključuje vseživljenjske in izrazite težave na področju matematike. Vsak posameznik ima pri učenju matematike specifične značilnosti in težave. Najbolj pogosto citirana je definicija razvojne diskalkulije (DSM IV, 1994), ki navaja učni primanjkljaj pri matematiki takrat, ko so matematični dosežki otroka, mladostnika ali odraslega pomembno nižji, kot bi jih pričakovali glede na njegovo starost, inteligentnost in potek izobraževanja.

Za diskalkulijo so torej značilni izraziti in vseživljenjski primanjkljaji že na področju osnovnih znanj in veščin matematike, ki se kažejo v slabšem obvladovanju:

- *matematičnih pojmov* (konkretno obvladovanje pojmov števil, operacij, ulomkov),
- *veščin štetja*, predvsem štetja nazaj, v zaporedju in fleksibilnega štetja,
- *proceduralnih znanj* (obvladovanje postopkov računskih operacij, postopkov pri reševanju aritmetičnih in besednih problemov itd.),
- *priklica dejstev* (aritmetičnih dejstev, terminov, znakov in drugih simbolov),
- *reševanja besednih problemov*, ki je oteženo zaradi slabšega razumevanja problemov in/ali obvladovanja postopkov reševanja ter priklica dejstev,
- *osvajanja geometrijskih pojmov*,
- *mer* (predstavljanje merskih enot, pretvarjanje in uporaba) itd. (Kavkler, 2007).

V obdobju mladostništva in odraslosti so pri osebah z diskalkulijo še vedno prisotne težave avtomatizacije dejstev in postopkov, težave povezane z matematičnim besednjakom, slabša sposobnost reševanja problemov itd., kar vse vpliva na razumevanje življenjskih problemov, rabo matematičnega znanja v različnih situacijah, težave z oceno vrednosti nakupa, težave pri ravnanju in načrtovanju porabe denarja v gospodinjstvu, težave pri obvladovanju časovnih pojmov, zato pogosto zamujajo itd. (National center for learning disabilities, 2006).

Za odrasle z diskalkulijo je značilno sledeče:

- Imajo *težave s priklicem aritmetičnih dejstev*, zato preštevajo prste že pri reševanju zelo enostavnih problemov, kot je npr.: 7×5 ali uporabljajo žepno računalno.
- Imajo *težave pri reševanju večstopenjskih problemov*, ker nimajo avtomatiziranih postopkov, izpuščajo korake v postopku ali mešajo zaporedje korakov v postopku, ne obvladajo npr. pisnega deljenja, ker je v postopku veliko korakov. Prav tako imajo težave pri urejanju domačega proračuna itd.
- Njihove *vizualne predstave problema so manj učinkovite*, zato si težko predstavljajo celo enostavne probleme in so tudi miselno manj fleksibilni.
- Imajo *vizualno-specialne primanjkljaje*, zato zamenjujejo simbole (npr. 13 z 31), imajo težave pri interpretaciji grafičnih prikazov in tabel, slabše se orientirajo na listu z gradivom, težave imajo pri postavljanju decimalne vejice, pri geometriji itd.

- *Težave imajo pri procesiranju jezikovno podanih informacij, kar vpliva na učinkovitost reševanja pisnih aritmetičnih problemov, saj ne morejo preoblikovati življenjskih problemov v ustrezne matematične postopke, izogibajo se zaposlitvam, ki so povezane z reševanjem aritmetičnih problemov itd. (Florida Bridges to Practice, 2004).*

V adolescenci in obdobju odraslosti osebe z diskalkulijo potrebujejo veliko podpore in pomoči tudi v vsakdanjem življenju, saj nimajo težav le pri matematičnih nalogah, temveč tudi z načrtovanjem, opravljanjem hobijev in socializacijo s prijatelji v prostem času (Adler, 2001). Pogosto so vzrok v težavah časovne orientacije, ki so povezane s slabim razumevanjem zaporedja dogodkov. Čeprav v obdobju odraslosti nimajo več izrazitih težav z branjem ure, imajo probleme s časovno orientacijo, težave z načrtovanjem, opravljanjem vsakodnevnih aktivnosti in pomnjenjem pomembnih sestankov. Težko si zapomnijo svojo starost, starost družinskih članov, obletnico poroke, datume rojstva otrok ipd. Lahko si napačno zapišejo uro in datum sestanka ali označijo napačen datum na koledarju. Tako zamudijo pomembne sestanke, pridejo prezgodaj ali prepozno. Kot starši težko poskrbijo, da pride učenec pravočasno v šolo. Vsak dan jih spremljajo težave načrtovanja časa za pripravo in kuhanje hrane, saj težko ustrezno načrtujejo čas, da so vse sestavine pripravljene istočasno. Vsak dan se namreč vprašamo neskončno mnogo vprašanj, kot so: kaj lahko naredim v eni uri, kdaj bom prišel domov, kdaj naj začnem pripravljati kosilo, na katere osebe z diskalkulijo težko odgovorijo pravilno (Adler, 2001).

Ključne komponente uspešnega učenja matematike

V procesu poučevanju matematike pri odraslih moramo upoštevati tri ključne komponente, ki omogočajo oblikovanje in uporabo numeričnih znanj in veščin pri odraslih in sicer: *kontekst, vsebino ter kognitivne in čustvene komponente*. Komponente niso neodvisne, ampak se prepletajo med sabo in igrajo vedno pomembno vlogo pri organizaciji učinkovitih matematičnih dejavnosti. Upoštevati jih moramo tako pri diagnostičnem ocenjevanju kot pri poučevanju. Če jih upoštevamo dosežemo napredek v poučevanju matematike pri odraslih (Ginsburg, Manly in Schmitt, 2006).

1. Od konteksta je odvisna raba in pomen posameznih matematičnih nalog za vsako odraslo osebo. Poznamo različne kontekste in sicer:
 - *Družinski in osebni kontekst* opredeljuje posameznika v vlogi starša; posameznika, ki mora voditi gospodinjstvo; skrbeti za domače finance; skrbeti za lastno zdravje; se vključevati v različne za hobije itd.
 - *Kontekst delovnega mesta*, v katerem mora biti posameznik sposoben opraviti zadano nalogo; se prilagoditi novim zahtevam delovnega mesta itd.
 - *Konteksta povezanega z bodočim učenjem*, ki se razlikuje v primeru, če želi posameznik nadaljevati šolanje, saj mora takrat pridobiti več in bolj zahtevna matematična znanja kot le za dokončanje osnovne šole.
 - *Družbeni kontekst* terja od posameznika ustrezno interpretacijo socialnih situacij z matematičnega aspekta kot je skrb za okolje, politika itd.

2. Vsebinska komponenta opredeljuje matematična znanja (količina in zahtevnost je odvisna od stopnje šolanja), ki so nujna za različne naloge povezane z različnimi matematičnimi področji, kot so:
- števila in operacije (povezave med njimi ter življenjskimi situacijami),
 - vzorci, funkcijami in algebro, ki omogoča analizo povezav, analizo sprememb med količinami in predstavitev le-teh v različnih situacijah,
 - merjenje in liki (znanje o merjenju različnih likov, ocenjevanju pri merjenju, razumevanje spacialnih odnosov itd.),
 - podatki, statistika, verjetnost (omogoča opis populacije; organizira podatke, ki so v pomoč pri odločanju itd.)
3. Kognitivna in čustvena komponenta predstavlja procese, ki jih posameznik nujno potrebuje za reševanje problemov, pri čemer poveže kontekst z vsebino. Ta komponenta vključuje:
- Razumevanje konceptov (števila, časa, operacij itd.),
 - Sposobnost razumevanja povezav, ki omogoča posamezniku, da logično misli o povezavah med koncepti in situacijami,
 - Strateško kompetentnost (sposobnost oblikovanja matematičnih problemov, predstavljanja in reševanja problemov)
 - Proceduralno tekočnost (sposobnost tekočega in učinkovitega izvajanja postopkov z različnimi strategijami, od miselnega, ocenjevanja, pisnega računanja, tehničnih pripomočkov),
 - Produktivno pripravljenost, ki vključuje prepričanja, stališča in emocije, ki doprinesejo k posameznikovi sposobnosti in želji, da vključi, uporabi matematično mišljenje in učenje ali različne dejavnosti z numeričnega področja.

Tabela 57: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in imajo še vedno določene težave z računanjem

Težave v OŠO	N	%	Težave prej v OŠ	N	%	χ^2	p
imam določene težave z računanjem	62	16,8	imel sem težave pri branju in pisanju	24	6,5	11,141	,001
			imel sem težave pri računanju	37	10,1	48,929	,000
			imel sem težave pri koncentraciji in pomnjenju	15	4,1	4,316	,038
			Skupaj	76			

S križanjem med vprašanjem *Se spominjate, da bi imeli v redni osnovni šoli težave (več možnih odgovorov)?* in vprašanjem *Kakšne težave imate pri učenju (možnih več odgovorov)* smo dobili tri statistično pomembne povezave med odgovori. Iz rezultatov predstavljenih v tabeli 10 lahko sklepamo, da ima 62 (16,8 %) udeležencev vzorca težave pri računanju, ki so:

- pri 34-ih (10,1 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 48,929$, $P = 0,000$) povezane s težavami računanja, ki so bile prisotne že v osnovni šoli,

- pri 24-ih (6,5 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 11,141$, $P = 0,001$) povezane s težavami, ki jih je imel v redni osnovni šoli pri branju in pisanju ter
- pri 15-ih (4,1 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 11,141$, $P = 0,038$) povezane s težavami koncentracije in pomnjenja.

Iz odgovorov 62-ih udeležencev lahko sklepamo, da jih je 34 predvidoma imelo izrazite specifične primanjkljaje na področju računanja. Pri 24-ih udeležencih je prisotna statistično pomembna povezanost med težavami računanja in bralno-napisovalnimi težavami v času šolanj v redni osnovni šoli. Pri 15-ih udeležencih pa je bila ugotovljena statistična povezanost med slabšo koncentracijo in pomnjenjem. Kompleksni primanjkljaji na področju računanja, branja in pisanja s slabšo koncentracijo ter pomnjenjem so bili lahko vzrok težav pri doseganju standardov znanja v redni osnovni šoli.

Učne težave na področju branja

Obstajajo številni dejavniki, ki prispevajo k nastanku bralnih težav, od pomanjkanja izkušenj povezanih s pismenostjo v predšolskem obdobju, neustreznih spodbud domačega okolja, neustreznega poučevanja na začetku šolanja, do kognitivnih, jezikovnih, perceptualnih in motivacijskih težav, ki se nahajajo v posamezniku.

Richek idr. (2004, v Westwood, 2004) razvršča dejavnike, ki pogojujejo bralne težave v tri dimenzije:

- Šolsko okolje (ki vključuje metode poučevanja in gradiva);
- Dejavniki znotraj domačega okolja ter socialni in kulturni kontekst;
- Dejavniki znotraj posameznika (nižje intelektualne sposobnosti, specifične učne težave).

Pogosto pa se specifični in splošni dejavniki, ki pogojujejo nastanek bralnih težav, med seboj prepletajo (Westwood, 2004).

Otroci, ki niso deležni pomoči ob težavah z branjem ostajajo šibki bralci tudi v odrasli dobi. Težave, povezane z branjem, so po ugotovitvah rezultatov raziskave NICHD (The national institute of child health & human development) glavni vzrok za šolski neuspeh, saj predstavljajo bralne veščine, ki so temeljna izobraževalna spretnost, osnovo za celotno šolsko učenje (Reid Lyon, 2003). Brez usvojene veščine branja, je izobraževalna in nato poklicna uspešnost posameznikov omejena. Težave pri učenju branja zbijajo pripravljenost za učenje, ki jo ima večina otrok, ko vstopi v šolo. Številni odrasli z bralnimi težavami poročajo o tem, kako neprijetno in brezupno so se počutili, ko so morali brati pred vrstniki in učitelji ter to svojo šibkostjo kazati vsak dan.

Iz rezultatov NICHD raziskave (Reid Lyon, 2003) je razvidno, da imajo težave z branjem že zelo zgodaj negativen vpliv na otroke. Že takoj ob koncu prvega razreda, je zaupanje otrok, ki imajo bralne težave, v njihove sposobnosti bistveno nižje kot je bilo ob vstopu v šolo. Skozi osnovno in srednjo šolo pa samozavest in motivacija za učenje branja le še upadata. V večini primerov so učenci prikrajšani za sposobnost učenja o literaturi, znanosti, matematiki, zgodovini, družboslovnih temah, ker imajo težave z branjem učbenikov. Posamezniki, ki imajo težave z branjem, zaostajajo v razvoju besednjaka in pri usvajanju strategij za razumevanje tega kar preberejo, ter se posledično pogosto izogibajo branju in nalogam, ki zahtevajo branje.

Po podatkih NCES (National Center for Educational Statistics, 1998, v Reid Lyon, 2003) je med 10-15 % učencev, ki izpadejo iz šolskega sistema, več kot 75 % takšnih, ki poročajo o težavah z branjem. Večina otrok, ki so ob začetku šolanja rizični za razvoj bralne neuspešnosti, se lahko nauči dobro brati, če se jih prepozna dovolj zgodaj in se jim zagotovi pomoč ob direktnem in intenzivnem poučevanju na področju fonološkega zavedanja, bralne tekočnosti, besednjaka in strategij bralnega razumevanja. Otroci, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, so že ob samem začetku šolanja rizični za nastanek bralnih težav, ker imajo slabo razvite predbralne spretnosti in veščine ter predpogoje za učenje branja (fonološko zavedanje, besednjak, jezikovne spretnosti).

Brez sistematične, osredotočene in intenzivne pomoči, večina med njimi ne more razviti ustrezne bralne kompetentnosti. Neuspešen razvoj osnovnih bralnih veščin do devetega leta starosti je napovednik vseživljenjske nepismenosti. Brez ustrezne pomoči ima več kot 74 % otrok, ki so ob všolanju rizični za nastanek bralnih težav, težave z branjem tudi v odrasli dobi. Po drugi strani pa se lahko z zgodnjim odkrivanjem in obravnavo otrok, ki so rizični za nastanek bralnih težav, delež otrok z bralnimi težavami močno zmanjša.

Učenje branja je proces, ki se začne že pred všolanjem otroka. Otroci, ki so že od samega rojstva deležni spodbudnih izkušenj na področju jezika in pismenosti, so v prednosti na področju razvoja besednjaka, razvoja splošnega zavedanja o tisku in konceptih pismenosti ter razvoja razumevanja in ciljev branja.

Ob težavah s samim branjem pa so prisotne tudi težave z bralnim razumevanjem. Številni odrasli se v vsakodnevnem življenju spopadajo s težavami bralnega razumevanja, ki so lahko izražene v blažji do izraziti obliki. Težave z bralnim razumevanjem omejujejo posameznikovo razumevanje in pomnjenje vsebin z najrazličnejših usposabljanj, treningov in izobraževanj. Odrasli, ki imajo težave z bralnim razumevanjem imajo pogosto tudi težave z razumevanjem ustno posredovanih navodil in postopkov.

Disleksija in odrasli

Disleksija oz. specifična motnja branja je specifična učna težava, ki predvsem prizadene razvoj pismenosti ter veščin, povezanih z jezikom. Verjetno je prisotna že ob rojstvu in vpliva na posameznika vse življenje. Označujejo jo težave na področju predelovanja glasov, hitrega poimenovanja, delovnega pomnjenja, hitrosti procesiranja in razvoja avtomatizacije veščin. Omenjene težave ovirajo posameznikovo izvajanje na področju prizadetih veščin, zaradi česar je to zato slabše, kot so njegove siceršnje sposobnosti. Pri tej specifični učni težavi so običajne metode poučevanja neučinkovite, vendar lahko s specifičnimi oblikami obravnave oz. ukrepi, ki vključujejo tudi rabo informacijske tehnologije, učne podpore in svetovanja, ublažimo neugodne učinke prisotnih težav (Kavkler idr., 2010).

Simptomi disleksije pri odraslih so zelo podobni simptomom pri otrocih. Nekateri znaki, ki so značilni za otroštvo izginejo v odrasli dobi. Vendar pa težave povezane z disleksijo, ki v otroštvu niso bile obravnavane, ostajajo tudi v odraslosti. Simptome pri odraslih je težko opaziti, ker se odrasli izogibajo situacijam, ki so za njih težavne. Niti dve odrasli osebi z disleksijo nimata enakih simptomov. Najpogostejši simptomi pri odraslih pa so:

- težave z koncentracijo
- šibke veččine pomnjenja
- nemirnost
- težave s pomnjenjem prebranega
- počasno branje
- pozabljanje smeri
- težave z upravljanjem časa
- težave z razumevanjem prebranega

Strategije za izboljšanje branja pri odraslih

Ugotovitve raziskav s področja poučevanja branja odraslih (Kruidenier, 2002) kažejo, da imajo odrasli lahko težave pri vsakem izmed ključnih vidikov branja: abecedni vidik (fonološko zavedanje in analiza besed), tekočnost, besednjak ali razumevanje. Zelo malo raziskav je narejenih o razvoju fonološkega zavedanja, besednjaka in tekočnosti pri odraslih, ki se šele začnejo učiti brati oz. imajo težave pri branju. Ugotavljajo pa, da poučevanje fonološkega zavedanja in analize besed pri odraslih pomaga pri izboljšanju tako tekočnosti kot bralnega razumevanja (Kruidenier, 2002). Kot uspešna tehnika izboljšanja tekočnosti branja pri odraslih bralcih se je izkazala tehnika *ponovno branje besedila*. Na področju besednjaka imajo odrasli pri učenju branja zaradi svojih življenjskih izkušenj na začetku določeno prednost, ki pa izgine, ko se soočijo z branjem zahtevnejših besedil. Zato je za poučevanje besednjaka priporočljivo uporabljati kontekste, ki so za odrasle zanimivi (npr. družina, delovno mesto).

Zelo veliko raziskav pa je narejenih na področju bralnega razumevanja, saj je to najpomembnejši cilj branja. Odrasli, ki imajo težave na področju branja težko zberejo in povežejo informacije že iz preprostega besedila. Najverjetneje k težavam bralnega razumevanja prispeva šibko fonološko zavedanje, analiza besed, tekočnost in besednjak, vendar pa potrebujejo odrasli tudi učenje specifičnih strategij bralnega razumevanja. Zato strokovnjaki priporočajo direktno poučevanje bralnega razumevanja skupaj s poučevanjem drugih komponent branja. Nacionalna bralna komisija (National Reading Panel, 2000, v Kruidenier, 2002) je v svojem poročilu opredelila 16 kategorij poučevanja, med katerimi je izpostavila osem takšnih, ki izboljšajo bralno razumevanje odraslih bralcev. Teh osem načinov poučevanja vključuje sedem specifičnih strategij in pristop multi-strategij:

1. Spremljanje razumevanja pri katerem se bralec nauči, kako naj se zaveda svojega razumevanja tekom branja ter se nauči postopkov, kako se spopasti s težavami razumevanja, ko se le-te pojavijo.
2. Kooperativno učenje pri katerem se učenci, ki sodelujejo skupaj naučijo strategij, ki se tičejo branja.
3. Grafični in pomenski organizatorji, ki omogočajo bralcu, da grafično (napiše ali nariše) predstavi pomen in odnose med idejami, ki poudarjajo besede v besedilu.
4. Zgradba zgodbe iz katere se bralec nauči vprašati in odgovoriti na KDO, KAJ, KJE, KDAJ in ZAKAJ vprašanja o zasnovi ter napravi časovni trak za osebe in dogodke v zgodbi.
5. Odgovarjanje na vprašanja, ki jih zastavi učitelj.

6. Tvorjenje KAJ, KDAJ, KJE, ZAKAJ, KAJ SE BO ZGODILO, KAKO in KDO vprašanj, s katerimi bralec preveri samega sebe.
7. Povzemanje pri katerem bralec skuša določiti in zapisati glavne ideje, ki se povezujejo v neko povezano, razumljivo celoto.
8. Učenje multi-strategij, v kateri bralec uporablja različne postopke skupaj z učiteljem, medtem ko bere. Učenje multi-strategij je učinkovito, ko bralec in učitelj uporabljata postopke fleksibilno in ustrezno v naravnih kontekstih.

Prilagoditve gradiv za branje

Po spodaj nanizanih in opisanih kriterijih iz slogovnega vodnika Britanske zveze za disleksijo (<http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html>), postane pisno gradivo s svojo obliko in jasnostjo sporočila bolj dostopno odraslim osebam, ki imajo težave branju.

- *Oblika tiskanih črk* – Črke naj bodo zaokrožene, z razločnim in čitljivim izgledom, prijetnim na pogled. Priporočljiv je tisk, kjer je med črkami prostor, da si črke ne sledijo tesno druga za drugo. Črke, ki imajo neobičajno obliko, povzročajo pri branju težave. Najustreznejša oblika tiska je Arial, Calibri ali Comic Sans, primerna je tudi oblika Verdana, Helvetica, Tahoma in Trebuchet. Poševna pisava in podčrtani stavki v zapisu so težko berljivi. Priporočljiva je nekoliko večja velikost črk, med 12 pt ali 14 pt do 18 pt. Osebe z bralnimi težavami raje izbirajo knjige in literaturo z večjimi črkami. Male tiskane črke so lažje berljive, ker s svojimi repki in zankami nad in pod črto poudarjajo svojo obliko. Besedilo, kjer so poudarjene besede napisane z velikimi tiskanimi črkami, je težje berljivo.
- *Papir* – Moten papir brez leska je ustrežnejši kot bleščeci papir, ker zmanjšuje bleščanje.
- *Ustrezen kontrast med ozadjem in črkami* – priporočljiv je okrepljen temno zelen tisk na rumenem, krem, svetlo zelenem ali sivo belem papirju. Črna barva tiska na beli podlagi ustvarja kontrast, ki povzroča bleščanje. Ker so delovni listi, gradiva in knjige največkrat napisane s črno pisavo na belem papirju, svetujemo osebi z bralnimi težavami, da uporablja bralna ravnila ali barvne plastične prosojnice, ki se namestijo čez besedilo. Barvno ozadje zmanjša vizualne težave pri otrocih in odraslih z disleksijo ter izboljša percepcijo natisnjenga besedila. Z barvnimi prosojnicami se zmešča učinke običajno natisnjenga besedila, ki so lahko za otroka zelo izčrpavajoči. Bel papir povzroča vizualne težave imenovane tudi "Mears/Irlen sindrom" ali "vizualni stres". To velja tako za bralce z disleksijo kot tudi tiste brez nje. Osebe z vizualnimi težavami in tisti z disleksijo imajo ob običajnem tisku (črn tisk na belem papirju) pogosto občutek, kot da se besedilo premika ter da postajajo vrstice zamegljene. Kako in zakaj barva pomaga pri branju, še vedno ni čisto pojasnjeno. Obarvan papir in obarvane prosojnice, ki jih položimo na besedilo, zmanjšajo kontrast in s tem bleščanje belega papirja. Bralec nato lahko bere hitreje, dalj časa, se počuti manj utrujenega in bolje razume tisto, kar bere (<http://www.dyslexic.com/vision>). Priporočljivo je, da vsi posamezniki, ki imajo težave pri branju in, ki sumijo, da imajo disleksijo, preverijo svoje branje z uporabo bralnih ravnil. Če le-ta pripomorejo k boljšemu branju, naj skušajo ugotoviti, katera barva ozadja jim najbolj ustreza. Bralna ravnila niso "zdravilo", ampak le sredstvo za obvladovanje simptomov disleksije.
- *Slog predstavitve besedila* – Način predstavitve besedila lahko močno vpliva tako na berljivost kot na začetni vidni vtis.

V posamezni vrstici naj bo največ 60 do 70 znakov. Če so vrstice predolge ali prekratke, se oči preveč naprezajo.

Med odstavki so priporočljivi presledki, s katerimi je besedilo ločeno in daje vtis zračnosti. Izogibajte se oblikovanju delovnih listov z zgoščeno napisanimi besedili. Osebe s težavami pri branju se ustrašijo količine besedila in se kaj hitro izgubijo med vrsticami.

Lažje berljivo je besedilo, v katerem so vrstice poravnane le na levem robu. Ob obojestranski poravnavi besedila so presledki med besedami v vrsticah neenakomerni, kar otežuje branje.

Priporočljiv je širši razmik (od 1.5 – 2) med vrsticami. Bralcu omogoča lažje sledenje s prstom in zanesljivejše prehajanje iz ene vrstice v drugo. Zaradi težav z orientacijo osebe z disleksijo pogosto preskočijo vrstico v strnjenem besedilu.

Namesto strnjenega predstavljanja vsebine predstavite vsebino v kratkih alinejah ali točkah.

- *Stil pisanja* – Ob dolgih in zapletenih povedih se učenec s težavami pri branju slabše orientira in jih težje razume. Prav tako težje sledi besedilu, ki vsebuje veliko pridevnikov, opisov in razmišljanj ter je napisano v arhaičnem jeziku.

Knjige naj bodo dinamične, razgibane, v njih naj prevladuje dvogovor. Takšen način pisanja omogoča učencu, da se lažje vživi v dogajanje predstavljeno v knjigi.

Povedi naj bodo kratke in enostavne. Za odrasle z disleksijo je priporočljivo največ 15 – 20 besed v povedi, za mlajše pa seveda manj.

Pozorni bodite, kje v vrstici se prične poved. Posamezniki z disleksijo težje sledijo povedi, ki se začne na koncu vrstice.

Težave na področju pisanja

Večina ljudi, ki ima težave z branjem ima še celo večje težave s pisanjem (Westwood, 2004). Cavey (v Westwood, 2004) navaja, da ima okoli 10 odstotkov učencev (prevladujejo fantje) izrazitejši težave s pisnim jezikom, po podatkih avtorjev Graham in Harris (2003, v Westwood, 2004) pa je med mladimi odraslimi, ki so v sistemu izobraževanja, takšnih kar okoli 20 odstotkov. Za mnoge učence in študente predstavlja pisanje težavo in se mu skušajo izogniti oz. vanj vlagajo minimalni napor. Tako kot je branje je tudi pisanje ključno za samostojnost in uspešnost pri učenju.

Pisanje predstavlja zelo kompleksen nevrološko-razvojni proces, ki vključuje številne možganske mehanizme in specifične sposobnosti. Od pisca zahteva, da oblikuje ideje in jih organizira v logično zaporedje, da uporablja ustrezen besednjak, preverja slovnične napake, upošteva pravopis ter piše čitljivo. Zahteva simultano in zaporedno povezovanje pozornosti, jezika, dolgoročnega in delovnega spomina, motoričnih veščin, mišljenja višjega reda in metakognicije. Pisec mora svoje misli prenesti v pisni jezik, jih pravilno urediti in postaviti v ustrezno zaporedje (Graham in Harris, 2000b, v Westwood, 2004). Da je pri tem uspešen, potrebuje pisec učinkovit živčni sistem, ustrezno inteligentnost, motivacijo, jezikovne spretnosti (npr. ustrezen besednjak, znanje o slovnicu in poznavanje pravopisnih pravil) ter obvladovanje organizacije besedila in stila (Gregg in Mather, 2002, v Westwood, 2004).

Pisno izražanje je kognitivno zahtevna veščina in predstavlja za otroke eno izmed najtežjih jezikovnih veščin, ki jo morajo usvojiti. Še posebej je pisanje zahtevna veščina za vse tiste mlajše in starejše osebe, ki imajo učne težave. Med pisanjem mora pisec, ob tem ko razmišlja o idejah, imeti v uvidu tudi, komu in čemu je namenjeno pisanje, ali je napisal dovolj informacij ter ali so ideje

povezane in smiselne, da so povedi pravilno sestavljene, da uporablja besednjak, ki se ne ponavlja itd. Učenci in študenti pa imajo z mnogimi naštetimi vidiki pisanja precejšnje težave (Williams, 2002, v Westwood, 2004). Proces pisanja zahteva učinkovito uporabo metakognicije v obliki spremljanja in samouravnavanja ter ustrezne spretnosti veččin nižjega reda, ki so vpletene v pisanje. Mnoge težave s pisanjem so posledica težav v usvajanju in uporabljanju procesov samouravnavanja, ki so sestavni del veščin zapisovanja (Graham in Harris, 2000b, v Westwood, 2004; Richards, 1999; Swanson in Siegel, 2001, v Westwood, 2004), nekatere pa so posledica omejene kapacitete delovnega pomnjenja (Richards, 1999; Swanson in Siegel, 2001, v Westwood, 2004). Pisec mora v delovnem spominu simultano ohraniti pomen stavka, medtem ko išče ustrezne besede ter upošteva vsa pravopisna pravila. Vse kar zmoti delovni spomin (npr. anksioznost in motnje iz okolice) ovira sposobnost pisanja in zapisovanja.

Učenci in študenti z učnimi težavami imajo pogosto težave z načrtovanjem, zapisovanjem idej v zaporedje, urejanjem in pregledovanjem zapisanega (Hess in Wheldall, 1999, Westwood, 2004). Nekateri med njimi pa imajo težave z mehničnim vidikom naloge, kot je grafomotorična izvedba pisanja, pravopis in postavljanje ločil. Za njih je značilno, da (Issacson, 1987, v Westwood, 2004):

- namenijo zelo malo ali celo nič časa za načrtovanje preden začno pisati,
- ne predstavijo idej v logičnem zaporedju,
- uporabljajo zelo preproste stavčne strukture (ali pa dolge, dolgovezne stavke s ponavljajočimi vezniki),
- zelo malo napišejo v razpoložljivem času,
- ne pregledajo in ponovno razmislijo o napisanem.

Težave imajo pri (Topping idr., 2000, v Westwood, 2004):

- tvorjenju idej za pisanje;
- organizaciji besedila ter
- izvajanju metakognitivne kontrole v procesu pisanja.

Učenci in študenti, ki imajo težave s pisanjem in jim pisanje predstavlja frustracijo, se mu skušajo izogniti, če je le mogoče. Izogibanje pa vodi v pomanjkanje vaje, ki prepreči, da bi posameznik napredoval. Učenci in študenti, ki imajo težave pri razvoju pisnega jezika, razvijejo negativen odnos do procesa pisanja in do samih sebe. Ujamejo se v začaran krog neuspeha in izgubijo samozaupanje.

Disgrafija – specifična učna težava pisanja

Disgrafija je izraz za specifične učne težave na področju pisanja, ki vključujejo vse vidiki težav na področju pisnega jezika (izražanje, jasnost, tekočnost in pravopis). Strokovnjaki ločijo glede na vzrok več podtipov disgrafije: (1) disgrafija kot posledica težav fonološkega dekodiranja (se pojavlja skupaj z disleksijo), (2) disgrafija kot posledica primanjkljajev na področju finomotorične koordinacije ter (3) prostorska disgrafija. Za disgrafijo so značilne naslednje težave: težave z organizacijo idej, slovnične napake, številne pravopisne napake, izrazite težave z rokopisom.

Strategije pomoči za učence s težavami pri pisanju

Splošni pristopi pomoči pri premagovanju težav s pisanjem in pisnim izražanjem (Sousa, 2001):

- izvajanje prilagoditev:
 - pisanje na računalnik namesto pisanje na roko,
 - nastavki za pisala,
 - omogočanje več časa za pisanje,
 - pisanje z malimi tiskanimi namesto s pisanimi črkami,
 - učenec narekuje zapisovalcu;
- prilagajanje zahtev nalog:
 - zmanjšanje količine pisne naloge;
 - prilagoditev narave naloge (namesto oblikovanja nalog esejskega tipa naloge zaprtega tipa);
 - več direktne pomoči in vodenja s strani učitelja.

Tabela 58: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in imajo določene težave z branjem in pisanjem

Težave v OŠO	N	%	Težave prej v OŠ	N	%	χ^2	p
imam določene težave z branjem in pisanjem	54	17,4	imel sem težave pri branju in pisanju	41	11,1	103,206	,000
			imel sem težave pri govorjenju	17	4,6	20,848	,000
			imel sem težave pri koncentraciji in pomnjenju	15	4,1	7,301	,007
			Skupaj	73			

S križanjem med vprašanjem *Se spominjate, da bi imeli v redni osnovni šoli težave (več možnih odgovorov)?* in vprašanjem *Kakšne težave imate pri učenju (možnih več odgovorov)* smo dobili tri statistično pomembne povezave med odgovori. Iz rezultatov predstavljenih v tabeli 11 lahko sklepamo, da ima 54 (17,4 %) udeležencev vzorca določene težave z branjem in pisanjem, ki so:

- pri 41-ih (11,1 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 103,206$, $P = 0,000$) povezane s težavami pri branju in pisanju, ki so bile prisotne že v osnovni šoli,
- pri 17-ih (4,6 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 20,848$, $P = 0,000$) povezane s težavami, ki jih je imel v redni osnovni šoli z jezikovnim izražanjem ter
- pri 15-ih (4,1 %) udeležencih statistično pomembno ($\chi^2 = 7,301$, $P = 0,007$) povezane s težavami koncentracije in pomnjenja.

Na osnovi 54-ih odgovorov udeležencev lahko sklepamo, da se jih je 41 predvidoma soočalo z izrazitimi specifičnimi primanjkljaji na področju branja in pisanja. Pri 17-ih udeležencih je prisotna tudi statistično pomembna povezanost med težavami branja in pisanja ter težavami jezikovnega izražanja v času šolanja v redni osnovni šoli, pri 15-ih udeležencih pa statistično pomembna povezanost s težavami koncentracije in pomnjenja. Specifične učne težave na področju branja in pisanja se pogosto povezujejo s težavami jezikovnega izražanja in razumevanja in imajo

pomemben vpliv na posameznikovo učno uspešnost. Izrazitost in kombinacija primanjkljajev pa je lahko vzrok za izrazito neuspešnost udeležencev v osnovni šoli.

Učne težave kot posledica neverbalnih specifičnih učnih težav

Neverbalne specifične učne težave so kompleksna nevrološko pogojena motnja, ki s svojimi razsežnimi učinki vpliva na vsakodnevno delovanje odraslih pri delu in pri izobraževanju.

Pojavljanje neverbalnih specifičnih učnih težav ocenjujejo med 1 % in 10 % populacije oseb z učnimi težavami in med 0,1 % do 1 % splošne populacije, brez razlik med spoloma (Rourke, 1989; Penningtin, 1991). Tako kot v večina učnih težav, ki imajo nevrološko podlago, se tudi neverbalne specifične učne težave razprostirajo na kontinuumu od blažjih do izrazitih, pri čemer se niti pri dveh osebah ne kažejo v popolnoma enaki obliki. Pojavljajo se lahko kot izolirana motnja ali pa v kombinaciji z drugimi stanji, kot so npr. Aspergerjev sindrom, hiperkinetična motnja, razvojna koordinacijska motnja in dispraksija (Tanguay, 2002).

Izraz neverbalne specifične učne težave opredeljuje pri osebah z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami osnovni primanjkljaj na neverbalnih področjih, kot so področje motoričnih veščin, vidno-prostorsko organizacijskih veščin in socialnih sposobnosti, njihova močna področja pa so pretežno na verbalnih področjih. Na splošno pa za osebe z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami vseh starostnih obdobj velja, da so v primerjavi z vrstniki manj samostojni.

Težave odraslih z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami in njihova močna področja

Za neverbalne SUT so značilni nevropsihološki primanjkljaji, ki najpogosteje vključujejo težave (Thompson, 1997):

- taktilnega in vizualno-prostorskega zaznavanja (niso sposobni pravilno predelovati stvari, ki jih tipajo ali vidijo);
- psihomotorične koordinacije (so fizično nespretni, nerodni, imajo težave pri vseh aktivnostih psihomotorične koordinacije, pri poskakovanju, lovljenju in metanju žoge, vožnji s kolesom in pisanju);
- prostorske orientacije (delujejo nerodno in okorno, problem pa jim predstavlja že obvladovanje poti po šoli);
- razumevanja pragmatičnega jezika (ne znajo brati med vrsticami ali interpretirati neverbalne komunikacije. Čeprav imajo razvit in obsežen besednjak, imajo izrazite težave v komunikaciji, ker njihov ekspresivni in receptivni jezik bazira samo na besedah);
- v obvladovanju socialnih veščin (ne razumejo socialnih pravil za ustrezno vedenje, drugim otrokom se pogosto približajo neustrezno, nezrelo ali časovno neprimerno. Pogosto delujejo nezrelo in dajejo vtis, da niso pripravljeni in ne želijo sodelovati v dejavnostih, ki so nestrukturirane. Težave s stvarnostjo, sklepanjem in posploševanjem se odražajo v socialnih težavah.);
- v prilagodljivosti (imajo težave pri prilagajanju na spremembe pri že uveljavljenih rutinskih situacijah – zamenjava učitelja ali dnevnega urnika);

- v emocionalni stabilnosti (ker so nesposobni, da bi uredili svoj svet, se prilagodili novim situacijam in razumeli neverbalna sporočila, se pri njih pojavljata strah in tesnoba, ki se z leti stopnjujeta, ker postaja njegovo okolje bolj zapleteno in kompleksno);
- v posploševanju informacij (predhodno naučenega znanja ne znajo povezati z novimi, a podobnimi temami oz. situacijami);
- v mentalni fleksibilnosti (učijo se in mislijo zelo konkretno, informacije pa predelujejo le črno-belo, ne da bi razumeli sive odtenke. Razmišljajo logično, abstraktni koncepti pa so za njih težki in preko njihovih zmožnosti. Slabo se znajdejo pri prosto postavljenih vprašanjih, ker je možnih preveč odgovorov. Lažje odgovorijo na konkretno vprašanje, saj ga dobro razumejo);
- pri izvrševanju in organizaciji dejavnosti (težko prednostno razvrstijo in organizirajo tako misli kod delo. Na postavljeno vprašanje v razredu vedo odgovor, vendar niso sposobni hitre organizacije misli, da bi nanj odgovorili. Pri zahtevnejših nalog ne znajo določiti zaporedja, po katerem jih bodo reševali.).

Poleg primanjkljajev pa imajo odrasli z neverbalnimi SUT 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 zelo dober besednjak, ki je pogosto obsežnejši in kvalitetnejši kot pri vrstnikih, še pred vstopom v šolo. Zaradi dobro razvitih kognitivnih sposobnosti, predvsem na verbalnem področju, dobro razumejo svet okrog sebe. Na splošno imajo zelo dobro razvito pozornost in dober spomin za tisto, kar slišijo, kljub temu da je ustno posredovana vsebina zapletena. Zaradi dobre slušne pozornosti in dobrega slušnega spomina, ki postajata z odraščanjem vedno bolj očitna, veljajo med šolanjem za izrazito slušni tip učenca.

Izraz neverbalne SUT opredeljuje pri odraslih z neverbalnimi SUT osnovni primanjkljaj na neverbalnih področjih, kot so področje načrtovanja, organizacije, socialnih interakcij, vzdrževanja razpoloženja in koordinacije (Allen, 2000). Čeprav se pri vsakem posamezniku odražajo na drugačen način, pa motnja na splošno vpliva na sposobnost odraslega pri organizaciji urnikov, izvajanje in opravljanje nalog, ki zahtevajo načrtovanje v več korakih ter spoprijemanje s časovnimi in prostorskimi spremembami. Večina odraslih z neverbalnimi SUT ima tudi težave z razumevanjem subtilnih neverbalnih namigov. Zaradi neverbalnih SUT so pogosto izrazito anksiozni in imajo težave s tekočo uporabo socialno ustreznega jezika ter z razumevanjem dvojnega pomena sporočil, sarkazma in vpljudnostnih 'dobronamernih laži'. Delodajalce in učitelje pogosto zmede velik razkorak med njihovimi dobrimi akademskimi veščinami in šibkimi organizacijskimi sposobnostmi. Zato so pogosto kritizirani in označeni za neodgovorne ter, da se morajo bolj potruditi. Neverbalne SUT so motnja, zaradi katere lahko odrasli uspejo le, če so deležni ustrezne podpore in pomoči. Brez tega se lahko pri njih razvije anksioznost, sram, prekinejo izobraževanje ter razvijejo resne psihiatrične težave. S pomočjo pa lahko mnogi uspejo tako v šoli kot na delovnem mestu.

Najučinkovitejša metoda pomoči je sprememba stališč do odraslih z neverbalnimi SUT. Delodajalci in učitelji, s katerimi se srečujejo na delovnem mestu ter v sistemih nadaljnega izobraževanja, morajo razumeti naravo neverbalnih SUT kar pripomore k temu, da so pozitivni in podpirajoči. Odrasli z neverbalnimi SUT imajo izkušnje, da s svojimi težavami povzročajo frustracije pri učiteljih

in nadrejenih na delovnem mestu, zato lahko zelo veliko k njihovem boljšemu počutju pripomore sprememba v stališčih ljudi, ki ga obkrožajo (Allen, 2000).

Odrasli z neverbalnimi SUT se počutijo domače v svetu nespreminjajočih se dejstev. Uživajo in so uspešni pri učenju besednjaka in pravil o različnih stvareh z raznih področij. Ker imajo obsežno besedišče, jih okolica doživlja za zelo sposobne in bistre. Učitelji in sodelavci pa so lahko zelo presenečeni in ogorčeni, ko odpovedo na področju organizacije in časovnega upravljanja, ko pozabljajo na rok za dokončanje naloge, sestanke itd. Večina odraslih študentov so zelo uspešni pri učnih urah in na delovnem mestu, kjer se poudarja dejstva, memoriranje in rutinski urnik. Prav tako so lahko zelo uspešni pri urah, ki se večinoma odvijajo v razredih, kot so npr. laboratorijske in praktične vaje, pri katerih se uporablja posebna oprema. Takšne razred že sam po sebi zagotavlja strukturo, ki jo ti odrasli z NLD tako zelo potrebujejo.

Težave pa se pojavijo, ko morajo sklepati o dejstvih, razmišljati kritično, podati zaključke, reševati probleme, ki so napisani in predstavljeni na drugačen način, kot so se učili. Prav tako so za njih lahko zahteven simbolizem v zgodbah ter pesmi.

Velik izziv jim predstavlja tudi časovna in 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 skripto z napotki, kako priti do cilja. Nekateri posamezniki z neverbalnimi SUT pa so uspešni pri samostojni uporabi zemljevida (Alen, 2000).

Zelo dobro sodelujejo z ljudmi, ki so predvidljivi in sprejemajo drugačnost. Večina odraslih učencev z neverbalnimi SUT se spopada z anksioznostjo zaradi motnje same ter zaradi nesposobnosti prepoznavanja neverbalne ekspresije obraza in neverbalnega jezika.

Ključne strategije pri delu z odraslimi z neverbalnimi SUT:

- razumevanje neverbalnih SUT;
- poučevanje in učenje naj sloni na močnih področjih odraslega z neverbalnimi SUT, kot so spomin in sledenje pravilom;
- zagotavljanje dodatne pomoči pri upravljanju s časom in organizacijo;
- ob pojavu težav, naj težave rešujejo osebe, ki so predvidljive ter sprejemajo in razumejo odraslega z neverbalnimi SUT;
- poudarjanje samozagovornišva po modelu in preko igre vlog;
- razumeti, da odrasli z neverbalnimi SUT težko zaprosijo za pomoč;
- tutoriranje pri pisnih nalogah.

Za odrasle z neverbalnimi SUT so poleg težav značilne tudi številne dobre lastnosti, kot je vztrajnost, zanesljivost, poštenost in želja da bi uspeli. Vendar pa za to potrebujejo pomoč, da lahko uporabijo svoja močna področja, s katerimi nadoknadijo svoje težave in uspejo.

Učne težave in motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD)

Motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) so razvojno pogojena motnja, ki posameznika izrazito ovirajo na učnem, socialnem in kasneje na

delovnem področju življenja. V preteklosti je prevladovalo prepričanje, da so motnje pozornosti in hiperaktivnost značilne le za otroštvo in da jih otroci z odraščanjem prerastejo. Raziskave zadnjih let pa dokazujejo, da težave povezane z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo vztrajajo celo življenje. Po oceni Ameriške pediatrične akademije (American Academy of Pediatrics) ima motnjo pozornosti in hiperaktivnosti med 4-12% 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 določene prevladujoče značilnosti odraslih oseb z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo (Weiss in Hechtman, 1993):

- v obdobju šolanja so večkrat ponavljali razred,
- imajo na svoje otroštvo bolj negativen pogled,
- se pogosteje selijo,
- so pogosteje vpleteni v prometne nesreče in sodno obravnavani zaradi različnih prekrškov,
- pogosteje zlorablajo droge,
- imajo bolj impulzivne in nezrele osebnostne značilnosti,
- imajo slabo samopodobo ter
- manj učinkovite socialne veščine.

Te značilnosti odraslih z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo pa so posledica (Smith in Segal, 2011):

- težav s koncentracijo in vzdrževanjem osredotočenosti (njihovo pozornost zlahka zmotijo in prekinejo najrazličnejši vidni in slišni dražljaji iz okolice, skačejo od ene aktivnosti k drugi, hitro se prično dolgočasiti);
- dezorganiziranosti in pozabljivosti (imajo slabo razvite organizacijske veščine kar se odraža v neurejenem domu, pisarni, delovni mizi in avtomobilu, pozabljajo na dogovore, pozabljajo in izgubljajo svoje stvari kot so npr. ključi, telefon, denarnica itd., neprestano zamujajo itd.);
- impulzivnosti (imajo težave z obvladovanjem svojega vedenja, pripomb in odzivov, odreagirajo brez razmisleka ne da bi pomislili na posledice, so nepotrpežljivi)
- čustvenih težav (mnogi med njimi težko obvladujejo svoja čustva, še zlasti, ko so povezana z jezo in frustracijami, se zlahka zmedejo, so preobčutljivi na kritiziranje itd.)
- hiperaktivnosti oz. nemirnosti (odraža se kot notranje izražen nemir, težnja k tveganju v nevarnih situacijah, kot divjanje misli, nenehno iskanje vznemirjenj, opravljanje več stvari hkrati).

Odrasli z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo opažajo, da imajo pri ponovnem vključevanju v izobraževanje težave (www.doreka.com):

- z organiziranjem, načrtovanjem in pravočasnim zaključevanjem nalog;
- z ekonomičnim porabo časa za posamezno nalogo (za izvedbo naloge porabijo preveč časa);
- z naloga, ki zahtevajo reševanje v več korakih;
- s pisnimi izdelki;
- z reševanjem matematičnih nalog;
- v odnosih z učnim osebjem;
- sledenjem pravilom ter

- z izpolnjevanjem pričakovanj.

Pogosto sami sebe vidijo kot nekoga, ki ne doseže veliko v življenju, ki neprestano odlašajo z nalogami, ki nikoli ničesar ne dokonča, ki ne prenese dolgočasje, se ne more osredotočiti, ki ima nizko frustracijsko toleranco ter je impulziven, pogosto zaskrbljen in ima nihajoče razpoloženje. Za hiperaktivne odrasle ni značilna hiperaktivnost kot jo srečamo pri otroci, temveč občutijo v sebi nemir, zato se brez obstanka sprehajajo po prostoru, tapkajo s prsti in so nervozni.

Učitelji, ki se srečujejo z odraslimi, ki imajo motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, se morajo zavedati, da se ti odrasli med seboj zelo razlikujejo. Zato morajo biti v procesu poučevanja deležni različnih pristopov, predvsem pa morajo biti učitelji pri delu z njimi zelo fleksibilni.

Splošna priporočila za poučevanje odraslih z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo:

- uporaba različnih tehničnih in IKT pripomočkov (računalnik, diktafon, itd.), ki pomagajo odraslemu, da je čim bolj samostojen;
- podpora učitelja pri načrtovanju izvajanja dolgoročnih nalogah, vse dokler učenec postopoma ne usvoji veščin upravljanja s časom ter boljšega časovnega načrtovanja v naprej;
- pomoč učitelja v obliki opozoril, kaj morajo storiti v zvezi z nalogami tako v neposredni komunikaciji kot v pisni obliki;
- vzpostavljanje učiteljevega očesnega kontakta z učence, ki se pogosto zasanja in izgubi v svojih razmišljanjih;
- zagotovitev prostora v razredu, kjer je čim manj motečih dražljajev;
- zagotavljanje strukture s pomočjo učitelja pri izdelavi seznamov dnevnih nalog in obveznosti, ki jih morajo opraviti, pri razdeljevanju obsežnejših nalog na krajše dele, s časovno omejenimi terminskimi plani.

Tabela 59: Vrste težav, ki so jih imele v preteklem izobraževanju osebe vključene v OŠO, in se težko osredotočijo na učenje

Težave v OŠO	N	%	Težave prej v OŠ	N	%	χ^2	p
težko se osredotočim na učenje	54	17,4	imel sem težave pri razumevanju snovi in razlage učiteljev	24	6,5	6,296	,012
			imel sem težave pri koncentraciji in pomnjenju	14	3,8	8,415	,004
			Skupaj	38			

S križanjem med vprašanjem *Se spominjate, da bi imeli v redni osnovni šoli težave (več možnih odgovorov)?* in vprašanjem *Kakšne težave imate pri učenju (možnih več odgovorov)* smo dobili dve statistično pomembne povezave med odgovori. Iz rezultatov predstavljenih v tabeli 12 lahko sklepamo, da ima 54 (17,4 %) udeležencev vzorca težave pri osredotočenju na učenje, ki so:

- pri 24-ih (6,5 %) udeležencev statistično pomembno ($\chi^2 = 6,296$, $P = 0,012$) povezane s težavami pri razumevanju snovi in razlage učiteljev prisotnih že v osnovni šoli,
- pri 14-ih (3,8 %) udeležencev statistično pomembno ($\chi^2 = 8,415$, $P = 0,004$) povezane s težavami, ki jih je imel v redni osnovni šoli pri koncentraciji in pomnjenju.

Na osnovi odgovorov 54-ih udeležencev lahko sklepamo, da je 24 udeležencev imelo zaradi težav pri osredotočenju težave pri razumevanju snovi in razumevanju razlage učiteljev. Pri 14-ih udeležencih pa je prisotna tudi statistično pomembna povezanost med slabšo sposobnostjo osredotočenja na učenje in težavami pri koncentraciji in pomnjenju v času šolanja v redni osnovni šoli. Pomanjkljiva in kratkotrajna pozornost preprečuje, da bi posameznik lahko sledil razlagi snovi, zaradi česar ima težave z razumevanjem ter pomnjenjem informacij.

Čustvene in socialne težave

Wongova (1996) opozarja, da imajo odrasle osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki, zaradi specifičnih in splošnih učnih težav, poleg težav na vzgojno-izobraževalnem področju pogosto tudi težave na področju socializacije. Ženske s SUT imajo še več težav v socialnih stikih z okoljem kot moški. Pri izrazitejših težavah socialne integracije se pojavijo celo zdravstveni problemi, predvsem s področja duševnega zdravja. Opazimo lahko, da se večji delež odraslih oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki ne osamosvoji in živi doma pri starših, tako zaradi slabše razvitih socialnih veščin kot tudi zaradi finančne odvisnosti.

S podobnimi problemi se spopadajo tudi druge skupine oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki, več virov pa najdemo za osebe s specifičnimi učnimi težavami, zato so le-ti tudi v večji meri navedeni v prispevku.

Čustvene težave

Pogosteje kot vrstniki občutijo odrasle osebe s SUT in splošnimi učnimi težavami sram, strah, čustveno občutljivost in težave s sprejemanjem sprememb (NCHCY, 2011).

Osebe s SUT je sram zaradi zelo različnih razlogov. Nekateri si oddahnejo, ko dobijo diagnozo, da imajo SUT, za druge pa je to sramotna nalepka. Številne odrasle osebe v času šolanja nimajo diagnosticiranih SUT, ampak so jih označili za osebe z motnjami v duševnem razvoju in so se šolali v specialnih ustanovah za osebe z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Nekatere odrasle je sram, ker se še v odraslem obdobju ubadajo s težavami povezanimi z osnovnimi veščinami branja, pisanja ali računanja, so slabše pismeni ter se teže vključujejo v socialno okolje. Drugi se sramujejo svoje kronične pozabljivosti, organizacijskih težav, počasnega predelovanja informacij itd.

Strah je naslednje čustvo, ki je zelo pogosto prisotno pri osebah s SUT. Pogosto pa se to čustvo izraža z jezo in anksioznostjo. Odraslih s SUT je strah, da bo okolje odkrilo njihove SUT (razvijejo strategije prikrivanja primanjkljajev, negativne strategije odklanjanja dejavnosti, ki so povezane s področjem primanjkljajev itd.), bojijo se neuspeha (ne vključujejo se v dejavnosti pri katerih bi lahko doživeli neuspeh zaradi primanjkljajev), bojijo se kritik in zasmehovanj drugih (npr. pri branju, napakah pri pisanju itd.), bojijo se, da bodo odklonjeni, saj se ne počutijo tako sposobni kot drugi itd.

Preveč dražljajev iz okolja jih spravlja v stisko (pretirane dišave, hrup, branje in poslušanje istočasno itd.). Nekateri so tudi emocionalno preobčutljivi (lahko so preveč intuitivni, preveč občutljivi za čustvene odzive drugih, hitro se zjokajo, bojijo se krivic, ki bi njih ali druge prizadele

itd.). Osebe, ki so preobčutljive imajo pogosto tudi težave z uravnavanjem čustev, zato hitro prehajajo z enih čustev na druga ali težko uravnavajo impulzivno čustveno odzivanje.

Sprememb nas je vseh strah. Nekaterim osebam, tudi odraslim s SUT pa spopadanje s spremembami povzroča velike težave in pogosto tudi anksioznost. Težko zamenjajo eno nalogo z drugo, če je ne dokončajo popolnoma. Ostali jih zato vidijo kot nefleksibilne. Osebe s SUT so nasploh manj pripravljeni na nepričakovane spremembe, zato imajo tudi težave povezane s socialno integracijo.

Težave socialne integracije

Težave socialne integracije oseb s SUT so lahko primarno pogojene z biološkimi dejavniki, so sekundarno pridobljene zaradi hudih čustvenih stisk v času šolanja ali pa so kombinirane.

Slovenska definicije termina težje specifične učne težave ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) že vključuje socialni vidik. PPPU so definirani kot heterogena skupina primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali izrazitih težavah na kateremkoli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, *socialna kompetentnost in emocionalno dozorevanje*. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branje, pisanje, računanje) in socialnih veščin. So notranje narave in niso primarno pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna in Kavkler, 2002).

Specifične učne težave torej ne vplivajo le na težave na področju branja, pisanja, računanja, ampak so kognitivni primanjkljaji, ki vplivajo tudi širše na funkcioniranje posameznika s SUT. Kadar se otrok, mladostnik ali odrasla oseba s SUT v socialni situaciji vede neustrezno, je to lahko zaradi pomanjkljive ali popačene zaznave, slabega razumevanja ali interpretacije ključnih socialnih informacij v okolju (popačenja in odstopanja nastanejo zaradi napake v posameznem koraku ali v kombinaciji z več koraki ter zaradi napačno izbranega ali uporabljenega vedenja). Kadar pa se nahaja posameznik v okolju, ki ga pozna in je zanj dovolj konkretno, običajno nima toliko težav z vedenjem. Ena od pomembnih sekundarnih značilnosti oseb s SUT je slabše razvita sposobnost samoregulacije, ki je pomemben del metakognitivnih procesov in poleg učenja izobraževalnih predmetov onemogoča tudi uspešnejše učenje vedenj prilagojenih socialnim situacijam. Če ima oseba s SUT slabšo sposobnost pomnjenja, si težko zapomni kompleksna navodila, če ima perceptivne in organizacijske težave, je manj pozorna na detajle itd. Ker si oseba s SUT pogosto zapomni le del informacij, ne ve ali je neko dejanje dovoljeno ali prepovedano, slabše in počasneje predeluje verbalne informacije, ki jih sprejme po slušni poti, ne prepozna določenih verbalnih in neverbalnih socialnih ključev, izbira neustrezne strategije za reševanje socialnih problemov, nima dobro razvitih socialnih veščin itd., zato si poišče družbo mlajših ali družbo oseb, ki nimajo preveč pravil (Božič, 2002, v Kavkler, 2005).

Najbolj izrazite težave na področju socialne integracije imajo osebe z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami (NSUT), ki so pri nas še dokaj nepoznane. NSUT predstavljajo specifično vrsto

učnih težav, ki se nanašajo na posameznikov izobraževalni, socialni in emocionalni razvoj. Tompsonova (1997) navaja, da se sindrom NSUT kaže v zmanjšani sposobnosti organizacije vidno-prostorskega polja, zmanjšani sposobnosti prilagajanja na nove situacije in zmanjšani sposobnosti prepoznavanja neverbalnih znakov. Težave pa niso prisotne pri dejavnostih, ki terjajo verbalne sposobnosti, saj je to v primeru, da nimajo še drugih primanjkljajev, njihovo močno področje (zgodaj začnejo brati, veliko berejo, se dobro izražajo itd.), zato mora tudi trening socialnih veščin potekati v kombinaciji verbalne predstavitve ob izvajanju dejavnosti modela. Najbolj izrazite težave imajo na področju socialne integracije, predvsem pri stikih z vrstniki. Zaradi svojega specifičnega konkretnega razumevanja določenih informacij, so pogosto zasmehovani ter starše in učitelje spravljajo v hude stiske.

Pri osebah s SUT in ADHD (motnje pozornosti in hiperaktivnost) težave v prilagajanju na zahteve okolja in moteče vedenje izvirajo delno iz biološko pogojenih značilnosti posameznikovega odzivanja, delno pa iz neugodnih interakcij z okoljem. Na prvotne nevropsihološke značilnosti (nezrelost, razburljivost, čezmerno reagiranje, slabše učenje socialnih veščin, slabša notranja organiziranost, impulzivnost) se kmalu nacepijo sekundarno še čustvene motnje zaradi hudih pritiskov, katerim je posameznik izpostavljen, in konfliktov z okoljem. K večji povezavi motenj vedenja in SUT prispevajo tudi slabe izkušnje, slaba samopodoba itd. (Mikuš-Kos, 2002).

Težave socialne integracije se različno manifestirajo. V prispevku so predstavljene tiste težave, ki se pogosteje pojavljajo pri tej populaciji otrok, mladostnikov in odraslih in sicer: težave v stikih z vrstniki, težave pri upoštevanju pravil in prestopništvo (Kavkler, 2005).

Težave v socialnih stikih z vrstniki

Kavale in Forness (1996) sta ugotovila, da ima 75 % oseb s SUT slabše razvite socialne veščine, predvsem tiste, ki vplivajo na stike z vrstniki. V času šolanja 50 % učencev s SUT vrstniki odklanjajo, kar je mnogo večje število kot je odklonjenih učencev brez SUT. Številni med njimi imajo težave tudi v obdobju odraslosti, saj niso v času šolanja razvili določenih veščin za socialne integracije (Stone in La Greca, 1990). Učenci s SUT, imajo težave v stikih z vrstniki, ker so pogosto telesno (npr. manj spretni pri igrar) in socialno manj zreli kot vrstniki (npr. ne obvladajo popularnih iger, ne gledajo enakih filmov kot vrstniki itd.) in ne zmorejo slediti zahtevam iger, ne obvladajo pravil, ki veljajo v skupinah itd.

Vzroki težav otrok, mladostnikov in odraslih oseb s SUT z vrstniki pogosto izvirajo iz:

- slabe samopodobe zaradi slabše sprejetosti pri stikih z vrstniki,
- slabše znajdenosti v socialnih situacijah,
- slabšega prepoznavanja verbalnih in neverbalnih socialnih ključev (prepoznavanje jeze iz potez sogovornika, nezadostna razdalja do sogovornika, telesna govorica itd.),
- slabše razvitosti sposobnosti učenja iz lastnih napak,
- slabšega priklica ustrezne besede v razgovoru z vrstniki,
- slabšega pomnjenja zaporedij, kot imajo npr. težave s pomnjenjem črk v abecedi, korakov v postopku računanja itd. tako tudi v socialnih dogajanjih težko pomnijo zaporedja, zato so pogosto obtoženi, da lažejo (ne zapomnijo si kaj se je zgodilo prej in kaj je sledilo),

- spremenljivosti učinkovitosti iz dneva v dan, kar zmede njih same in okolje, saj enkrat nekaj naredijo odlično, drugič pa so popolnoma neuspešni,
- nekonsistentnih napak,
- anksioznosti, ki je najbolj pogosti emocionalni simptom, saj so stalno frustrirani in zmedeni, zaradi svojih reakcij in reakcij, ki jih izzovejo v okolju. Zaradi nemoči, ki jo povzroča anksioznost, so pogosto jezni, kar se odraža v neustreznih verbalnih (zmerjanje, prepiranje) ali fizičnih reakcijah (pretepanje, metanje stvari okrog sebe). Jeza je najpogosteje prisotna pri adolescentih (Ryan, 1994, v Kavkler, 2005).

Otroci, mladostniki in tudi odrasle osebe s težavami pri učenju so pogosto v strahu zaradi verbalnega ali fizičnega ustrahovanja vrstnikov. Očitno so za vrstnike lažje žrtve, saj nekateri med njimi nimajo sposobnosti, da bi se branili, ne znajo reči ne, premalo zaupajo vase, so prestrašeni itd. Pogosto tudi ne vedo kaj je v takih situacijah potrebno narediti. Večina jih v času otroštva sicer prosi odrasle za pomoč, a odrasli pogosto slabše prepoznajo znake maltretiranja ali ne vedo kako bi se odzvali, zato v obdobju odraslosti ne poznajo sprejemljivih veščin preprečevanja bulinga (Bradshaw 2005).

Težave z upoštevanjem pravil in navodil

Za osebe s SUT je življenje, ki je polno pravil, dokaj težavno. Prav zato bi učitelji in drugi strokovni delavci morali poznati njihove primarne značilnosti funkcioniranja, ki jih pogosto ovirajo pri učenju in upoštevanju pravil, da bi jim tudi šolska in druga pravila ustrezno predstavili. Osebe s SUT namreč pogosto ne sledijo navodilom, ne razumejo posameznih besed, kompleksnih navodil itd. Slabše se izkažejo tudi pri sklepanju, ki temelji na subtilnih verbalnih informacijah in neverbalnih vedenjskih znakih. Če ima oseba slabšo sposobnost pomnjenja, si težko zapomni daljša in kompleksna navodila. Težko avtomatizirano izvajajo določena pravila. Problem avtomatizacije je osnovni problem številnih oseb s SUT. Zaradi slabšega pomnjenja zaporedij, kot eno od osnovnih značilnosti SUT, si pogosto zapomnijo le del informacij, zato ne vedo ali je neko dejanje dovoljeno ali prepovedano. Zelo pogosto npr. preslišijo nikalnice v prepovedi in zato naredijo ravno obratno kot želimo. Pogosto si zapomnijo informacije o nekem dogodku v napačnem zaporedju. Zaradi težav s priklicem podatkov, težko najdejo ustrezno besedo v razgovoru z učiteljem, vrstniki itd. Slabše in počasneje tudi predelujejo verbalne informacije, ki jih sprejmejo po slušni poti.

Pri učenju navodil in pravil moramo upoštevati osnovne potrebe oseb s SUT in sicer:

- kompleksna navodila in pravila razdelimo na dele in jih utrjujmo po delih,
- predstavimo navodila in pravila tako, da jih bodo sprejeli po različnih senzornih poteh (praktičen prikaz, opis in slikovna ponazoritev),
- preverimo jezikovno razumevanje (npr. obvladovanje izrazov, kar terja nadomestne izraze ali opise itd.),
- preverjamo razumevanje navodil in pravil,
- naredimo plakate s pravili,
- organizirajmo vrstniško pomoč (vrstnik prijazno opozori na pravilo) itd.

Motnje vedenja, ki vodijo v prestopništvo

Mikuš-Kos (2002) opozarja, da se vedenja, ki vodijo v prestopništvo pojavijo že v času šolanja pri 30 % učencev s hujšimi SUT, ki imajo tudi motnje vedenja. 40 % dečkov z motnjami vedenja pa ima tudi specifične učne težave pri branju. Bolj rizični za vedenjske motnje so tisti učenci s SUT, ki imajo socialno-emocionalne težave. Učenci s SUT, ki imajo vedenjske težave, imajo pogosto tudi izrazit ADHD sindrom. V obdobju mladostništva in odraslosti pa le-ti pogosteje izstopijo iz šole, imajo manj prijateljev, opravljajo enostavna dela, so vključeni v disocialne dejavnosti ter so slabo socialno vključeni v okolje.

Na Švedskem je med zaporniki trikrat več (31 %) oseb z disleksijo kot v ostali populaciji (Alm in Andersson 1995). Podatki iz raziskav o populaciji angleških zapornikov pa so še bolj zaskrbljujoči, saj so rezultati pokazali, da ima 80 % zapornikov slabše razvite sposobnosti pisanja, 50 % jih ima bralne težave in 65 % jih ima težave pri računanju. Polovica jih je bila izključenih iz šol in več kot polovica je neizobraženih ter brezposelnih (Lumb, 2005).

Sabates, Feinstein in Shingal (2008) so v svoji raziskavi ugotovili povezanost med izobraževalno uspešnostjo in določeno vrsto kriminalnih dejanj zapornikov v Veliki Britaniji. Kriminalistična teorija sicer navaja, da izkušnja neenakosti (neenakopravnosti), skozi čustva jeze in frustracij, lahko povzroči in poveča kraje in rope premoženja kot tudi nasilne oblike kriminalnega vedenja. Sabatesa, Feinsteina in Shingala (2008) pa so v svoji raziskavi ugotovili statistično pomembno povezanost med izobraževalno neenakostjo oz. diskriminacijo in nasilnimi oblikami kriminalnega vedenja ter rasističnimi izpadi, ne pa tudi s premoženjskimi kaznivimi dejanji. Ugotovili so tudi, da je relativna deprivacija socialni problem. Če pa posameznik doživlja stalen pritisk, je deprivacija postane velik problem za posameznika. Od vsakega posameznika je odvisno v kolikšni meri bo sposoben prenašati ta pritisk, ki je pogojen z dostopom do virov, priložnostmi za uspeh, razvojem samozaupanja itd. Odgovornost za tako stanje je tako na strani družbe kot posameznika.

Popolnoma napačna pa bi bila ugotovitev, da vse osebe s SUT končajo v zaporu. Ugotovitve povezane z zaporniki terjajo resen razmislek o dejavnikih, ki nekatere osebe s SUT pripeljejo v zapor in o oblikovanju strategij za preprečevanje osnovnih primanjkljajev in prestopništva. Poznavanje dejavnikov, ki pripomorejo k povezavi SUT in mladinskega prestopništva, omogoča hitrejša in ustreznejša ravnanje odgovornih strokovnih delavcev. Pomembno je, da skušamo že v obdobju mladostništva preprečiti kriminalna dejanja, ki so pogojena s/z: občutkom sramote zaradi šolskega neuspeha; različno obravnavo oseb s SUT (npr. v šoli so pogosteje grajani, neupoštevani, nimajo družbe vrstnikov, mladi prestopnik s SUT pa so tudi do 200 % pogosteje aretirani kot mladi prestopniki brez SUT); z verbalnimi primanjkljaji, ki vplivajo na razumevanje in upoštevanje navodil in pravil; slabšim funkcioniranje družin otrok in mladostnikov s SUT, ki postanejo prestopniki, saj so pogosteje tepeni, starši jim nudijo manj emocionalne opore, toplega ljubečega okolja, manj jih kontrolirajo in vzgajaj itd. Nekatere težave so tudi genetsko pogojene (Horsman, 2004).

Preventivo prestopništva pri ogroženih mladostnikih s SUT dosežemo s/z: preprečevanjem šolske neuspešnosti z ustrezno učno pomočjo; ozaveščanjem učiteljev, da strategija, ki je učinkovita pri večini vrstnikov, pogosto ni učinkovita pri tistih s SUT in ADHD; razvijanjem kompetentnosti posameznika; razvojem socialnih veščin ter razvojem metakognitivnih sposobnosti, prepoznavanja potreb in čustev drugih, 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 potrebno program, ki v zadostni meri diferencira zahteve ter upošteva oba cilja: višje standarde in kakovostno izobraževanje. Povezanost med izobraževalno diskriminacijo in kriminalom terja več kot le učenje bazičnih veščin branja, pisanja in računanja (Sabatesa, Feinsteina in Shingala, 2008).

Strategije poučevanja odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki

V *Evropski strategiji s področja invalidnosti 2010-2020* (COM (2010) 2020) je predvideno, da se bodo EU članice v tem obdobju trudile za oblikovanje Evrope brez ovir za osebe s posebnimi potrebami na področju njihove ekonomske in socialne participacije. Poudarek bo na promociji inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter vseživljenjskega učenja oseb s posebnimi potrebami, zato je potrebna ustrezna podpora in pomoč strokovnim delavcem od zgodnjega odkrivanja in obravnave do učinkovitih oblik pomoči in podpore osebam s posebnimi potrebami (Osebe s posebnimi potrebami so tudi odrasle osebe z izrazito nizkimi izobraževalnimi dosežki).

Vseživljenjsko učenje je pomembno in cenjeno povsod, saj lahko prispeva k izboljšanju posameznikovih izobraževalnih ter drugih dosežkov in zaposlitve. V NAGCELL (1999, v Proctor in Bartl, 2002) definirajo vseživljenjsko učenje kot kontinuiran razvoj veščin, znanj in razumevanja, ki so pomembna tako za osebno zadovoljstvo kot zaposljivost posameznika. Vseživljenjsko učenje je lahko formalno ali neformalno. Pri tem je potrebno poudariti pomen motivacije in zadovoljstva, ki ga vseživljenjsko izobraževanje prinese posamezniku.

Unesco (v Golob, 2006) navaja, da je izobraževanje odraslih, tudi tistih s posebnimi potrebami, organizirano v različnih oblikah formalnega ali neformalnega izobraževanja, na različnih nivojih in je izvedeno z različnimi metodami z namenom razvoja sposobnosti, znanj ter izboljšanja kvalifikacij za čim bolj samostojno življenje posameznika.

Pomoč in podpora ter jasna struktura skupaj s prilagoditvami so ključne za obravnavo oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki, ki pa morajo biti vseživljenjske, če jih posameznik potrebuje (Burke & Associates Inc., 2008). Učinkovita obravnava pomaga in podpira posameznika z nizkimi izobraževalnimi dosežki, da se lahko uči, optimalno razvija potencialne in mu omogoča, da postane enakopraven in tudi 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 natančno ugotavljanje njegovih primanjkljajev in sprotno preverjanje njegovega napredka. Najprej je

potrebno ugotoviti močna področja posameznika in potem še primanjkljaje ter glede na to načrtovati učinkovito obravnavo. Uspešna obravnava osebe z izrazitejšimi primanjkljaji v razredu je pomembno odvisna od petih dejavnikov in sicer od:

- *sposobnosti sodelovanja posameznika pri pouku* (na področju branja, pisanja, računanja, komunikacijskih veščin, pozornosti, motivacije za učenje itd.);
- *sposobnosti izbire ustreznega odgovora na tekmovalne izzive* (kot je npr.: agresivnost, nemir, neprimerno govorjenje, izzivanje, samopoškodovanja itd.);
- *učiteljevega vodenja procesa poučevanja* (načina postavljanja vprašanj, razlage snovi, vzbujanja pozornosti, glasnega branja itd.),
- *učiteljeve sposobnosti vodenja razreda* (postavljanja uresničljivih zahtev glede vedenja, načina posredovanja navodil v zvezi z vedenjem, neverbalne podpore verbalnim izjavam, vztrajanja pri zahtevah, itd.)
- *usmeritev učitelja na posameznika s težavami ali na vrstnike*, kar učitelju ni lahko uravnotežiti (Suk-Hyan, Soukup, Little in Wehmeyer, 2009).

Našteti dejavniki so povezani. Pomembna je predvsem povezava med učiteljevim poučevanjem in učenčevim odzivanjem v razredu. Pomembno vlogo ima tudi prilagojenost naloge posameznikovim posebnim potrebam (prilagoditev tiska, redukcija kompleksnosti in abstraktnosti itd.).

Na obravnavo vseh, ki imajo težave pri učenju in a so vključeni v različne oblike izobraževanja, vplivajo različni dejavniki: stopnja primanjkljajev posameznika, ki so pogojeni z vzgojno-izobraževalnimi primanjkljaji, obstoječi pogoji, posebne potrebe, socialno-okoljskimi pogoji, ki naj vključujejo tudi sistem pomoči in podpore. Obravnava oseb s težavami pri učenju mora vključevati: zgodnjo obravnavo, prilagajanje, preventivo in promocijo zdravja (Burke & Associates Inc., 2008).

- Prilagajanje procesa poučevanja je nujno potrebno. Prilagoditve vključujejo podporo in pomoč, prilagajanje procesa poučevanja in preverjanja znanja, prilagajanje učnega okolja, tehnične in učne pripomočke, pomoč strokovnih služb, kar vse skupaj pripomore k odpravi ali kompenzaciji težav pri posamezniku s težavami pri učenju. Zelo pomembno je prilagajanje učnega okolja, saj učno okolje vključuje najpomembnejše elemente učinkovitega vključevanja vseh. Učno okolje zajema fizično okolje, strukturo, komunikacijo, diferenciacijo, sodelovanje, vpliv na dogajanje v razredu, participacijo in odgovornost (Teatler idr., 2010). Obstajajo številni učni in tehnični pripomočki, ki so v veliko pomoč oseb s težavami pri učenju v šoli, doma in v službi. Raba pripomočkov in ostalih prilagoditev je odvisna od posebnih potreb posameznika in nekateri jih potrebujejo v vseh življenjskih obdobjih. S pomočjo vseh potrebnih prilagoditev v procesu učenja in poučevanja, učinkovite strokovne pomoči in podpore ter pripomočkov lahko posameznik v veliki meri zmanjša vpliv vzgojno-izobraževalnih primanjkljajev.
- Promocija zdravja je pri oseb s težavami pri učenju pomembna oblika obravnave, saj potrebujejo številni posamezniki zaradi stresa in konstantne izobraževalne neuspešnosti pomoč tudi na tem področju. Zdravstvene težave niso povzročene z učnimi težavami, ampak so posledica neuspešnega spopadanja posameznika z izobraževalno neuspešnostjo. Promocija duševnega zdravja je zato eden od pomembnih elementov obravnave, s katero lahko vplivamo na odpornost (rezilientnost), 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.

Pri poučevanju odraslih je zelo pomembno, da je poučevanje usmerjeno v 'učenca' ter da se v pouk vključuje tudi njegova stališča in stvarnost. Zato so priporočljive naslednje strategije poučevanja odraslih, ki so bile zbrane na osnovi ankete odraslih:

- *učitelj naj ponavlja snov, vendar na drugačen način* – Učitelji morajo ustvarjati priložnosti za učence, da vadijo gradivo na različne načine v različnih kontekstih:
 - priložnosti, v katere se vključujejo z govorjenjem, poslušanjem, branjem in pisanjem. Učitelj lahko organizira ponavljanje snovi snov ponavlja;
 - različne oblike vadenja kot so delo v parih, individualno delo, odgovarjanje v zboru itd.;
 - spreminjanje konteksta, v katerem se uporablja vsebina oz. gradivo.
- *učitelj naj nameni določeni temi dovolj časa in se poglobi vanjo* – Vsebine v osnovnošolskem izobraževanju so pomembne za vsakdanje življenje posameznika in preko njih učitelj posreduje tudi jezik, ki ga odrasli morajo dobro poznati (zdravje, osebne informacije, iskanje zaposlitve, nakupovanje itd.).
- *učitelj na ne zapade v rutino učenja besedišča* – Poleg učenja in spoznavanja novih besed, se morajo učenci naučiti besede uporabljati v povedih, v dialogih ter v vsakodnevnih situacijah.
- *učitelj mora nameniti več časa branju in pisanju* – Odrasli učenci pogosto potrebujejo pri branju in pisanju največ vaje, saj so pri teh veščinah najšibkejši.
- *učitelj mora posredovati povratno informacijo o uspešnosti učencev*
- *učitelj naj se poslužuje poučevanja po modelu* – Odrasli učenci imajo premalo izkušenj in znanj, kako na pisni ravni posredovati na novo usvojeno znanje. S primerom, jim učitelji pomagajo, da se bolje znajdejo in lahko povežejo naučeno s svojimi preteklimi izkušnjami.
- *učitelj naj uporablja enostaven in razumljiv jezik* – Učitelji morajo biti pozorni, da kljub temu, da imajo pred seboj odrasle osebe, ne uporabljajo preveč zapletenega in zahtevnega jezika pri razlagi snovi. Snov morajo predstaviti na jezikovno enostaven in razumljiv način.
- *učitelj naj se z učenci pogovarja o učenju in učnem procesu* – Odrasli učenci v teh razgovorih posredujejo, kakšne strategije uporabljajo pri učenju, kakšen je njihov cilj ter s kakšnimi težavami se pri tem srečujejo. Učitelju so informacije v pomoč, da lahko prilagodi svoje poučevanje.

Fletcher in sod. (2007) so oblikovali načela, ki so pomembna za organizacijo pouka, s katerimi izboljšamo učne dosežke oseb s splošnimi in specifičnimi težavami pri učenju v vseh obdobjih:

- *Podaljšanje časa za reševanje nalog* je eden od pomembnejših elementov obravnave učencev s SUT.
- *Proces poučevanja mora biti ekspliciten, dobro organiziran in rutinski*, da omogoča priložnosti za pregled predhodno naučene snovi, razvoj temeljnih spretnosti in višjih kognitivnih procesov ter transfer in generalizacijo znanja.
- *Razvoj strategij samoregulacije*, s katerimi oseb s splošnimi in specifičnimi težavami pri učenju nadzorujejo svoj učni napredek ter si postavljajo učne cilje, je dodana vrednost k sistematično in eksplicitno izvedenem pouku.
- *Vrstniška pomoč in podpora* omogočata dopolnitev učiteljevega poučevanja, saj dobi tako posameznik s težavami pri učenju več priložnosti za vajo, podporo pri pridobivanju znanja in boljši transfer naučene snovi.

- Potrebno je ustvariti pogoje za razvoj višjih kognitivnih procesov tudi takrat, ko so temeljne spretnosti (branja, pisanja in računanja) učencev šibke.
- Dosežki morajo biti specifični glede na snov, ki jo učitelj poučuje. Če v obravnavo ni vključeno učenje učnih vsebin, je transfer majhen. Prav tako učna vsebina, naučena na enem izobraževalnem področju, ne vodi k izboljšanju na drugem področju, če ni bila eksplicitno naučena.
- Pouk mora biti celostno zasnovan. Ni dovolj zgolj podajanje snovi o spretnostih, ampak moramo razvijati vse kompetence, ki jih potrebujejo osebe s splošnimi in specifičnimi težavami pri učenju za uspešno učenje.
- Pri poučevanju je potrebno upoštevati heterogenost skupine. Pri mnogih je potrebno upoštevati prisotnost še drugih težav pri učenju (npr. poleg bralnih težav še ADHD, slabše pomnjenje, socialno okolje itd.).
- Napredek posameznika moramo nadzorovati s ciljem izboljšanja učinkovitosti obravnave vsakega posameznika.
- Učinkovite strategije obravnave oseb s težavami pri učenju morajo biti sistematično vključene v splošno poučevalno prakso, ki mora biti osnovana na znanstveno dokazani uspešnosti strategij, ki jih ublažijo izkušnje ter presoje.

Za spremembe v poučevalni praksi odraslih oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki je nujno potrebna:

- Ustrezna modifikacija kurikula (prilagojen način predstavitve snovi ali načina n katerega učenec odgovarja, strategije direktnega poučevanja OPP – samoinstrukcije, samoevalvacija, strategije grupiranja – več dela v skupinah vpliva na izobraževalne in socialne veščine). Sodelovalno učenje, delo v malih skupinah in delo 1 : 1 so bile oblike v katerih so OPP dosegali najboljše izobraževalne rezultate in se najuspešneje učili drugih veščin. Učenje v malih skupinah prav tako pomembno vpliva na uspešno sodelovanje v rednem razredu. Delo v paru je bilo prav tako v veliko pomoč OPP, tudi tistim z izrazitejšimi PP, da so lahko sodelovali v razredu.
- Poudarek na pomenu učiteljevega izobraževanja ima pomembno vlogo, saj le učitelj, ki obvlada strategije prilagajanja kurikula omogoča uspešno vključevanje OPP v redni razred. Učiteljeve strategije poučevanja, menedginga vedenja in usmerjenosti v OPP ali vrstnike so vsi dejavniki, ki pomembno vplivajo na vključenost OPP v redni razred. Najpomembnejše je, da učitelj obvlada strategije, ki omogočajo uspešnejšo vključitev OPP v razred. Učitelji manj uporabljajo specifične strategije prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, tudi v primerih, ko so deležni ustreznega do izobraževanja. Pomembno vlogo im tudi izobraževanje prostovoljcev in drugih virov pomoči. Potrebno je spodbujati tudi sodelovanje med učiteljem in specialnim učiteljem, da uporabljata ustrezne strategije za OPP.

Usposabljanje strokovnih delavcev

Potreba po usposabljanju učiteljev za bolj kompetentno poučevanje raznolike populacije učencev je eden od pomembnih elementov Konvencije o pravicah invalidov (2008). Države pogodbenice

so se namreč zavezale, da bodo sprejele ukrepe za usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja, da bodo le-ti lahko v praksi uresničevali pravice oseb s posebnimi potrebami. Tudi na 23. zasedanju stalne konference ministrov za izobraževanje Sveta Evrope (2010) je bila sprejeta deklaracija, v kateri je poudarjen pomen dobrega izobraževanja učiteljev za trajnostni razvoj demokratičnih družb. Ministri so sporočili, da potrebujejo učitelji za poučevanje čedalje bolj raznolike populacije učencev vsestranske kompetence, kar jim omogoča le kakovostno izobraževanje in profesionalno usposabljanje.

V ZDA in številnih drugih državah (Cochran-Smith in Power, 2010) se že dalj časa zavedajo vpliva kakovosti učiteljevega študija in nadaljnjega izpopolnjevanja na kakovost poučevanja, na učenčeve dosežke ter druge rezultate šole. 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 cilj je zmanjšanje obstoječe povezave med ekonomsko prikrajšanostjo in nizkimi izobraževalnimi dosežki učencev. Flere in sod. (2009) so tako povezanost ugotovili tudi v slovenskem šolskem sistemu.

Forlin (2008; v Forlin, 2010) pa navaja, da se učitelji ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje raznolike populacije učencev, zato je potrebno vse učitelje, ne le nekatere, bolje usposobiti za učinkovito izobraževanje raznolike populacije učencev v razredu.

Ker je učitelj osrednji nosilec sprememb na področju vzgoje in izobraževanja, potrebuje za uspešno poučevanje vseh učencev, še posebno pa učencev s pomembno nižjimi izobraževalnimi dosežki, kakovostno znanje in veščine, podporo in pomoč sodelavcev ter širšega družbenega okolja. Rouse (2008) poudarja, da za učinkovito poučevanje ni dovolj, da povečamo le učiteljevo znanje in veščine, ampak je pomembno, da učitelj drugače dela, ima drugačna stališča in prepričanja o razlikah med učenci.

V številnih deželah so danes popularni *programi profesionalnega usposabljanja*. Dejavnosti profesionalnega razvoja, za razliko od klasičnih oblik usposabljanja učiteljev, terjajo večje sodelovanje učiteljev samih, saj pri tem načinu usposabljanja dobijo ideje, strategije itd., ki jih lahko takoj uporabijo v razredu in sami so v največji meri pobudniki za izbiro vsebin, oblik dela, kar ni praksa drugih oblik izpopolnjevanj. Cilji profesionalnega usposabljanja morajo biti prilagojeni potrebam učiteljev, zato organizatorji skupaj z učitelji načrtujejo področja izboljšav, ker so potem učitelji bolj motivirani za učenje in uvajanje sprememb (Jenkins in Yoshimura, 2010). Oblike profesionalnega usposabljanja bi morali organizirati tudi pri nas.

Ugotovitve

Problem izobraževalne neuspešnosti ni le problem posameznika, ampak je kompleksen družbeni problem, ki terja sistematično, sistemsko in poglobljeno iskanje učinkovite strategije reševanja. Posledice izobraževalne neuspešnosti so namreč socialno in ekonomsko pogojene.

Problem izobraževalne neuspešnosti je kompleksen, premalo preučevan in tudi premalo upoštevan v smislu vseživljenjske perspektive. Rešitve moramo začeti iskati že v osnovni šoli z uresničevanjem hierarhičnega modela diagnostičnega ocenjevanja in pomoči.

Skupina odraslih oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki je zelo heterogena, saj nastane zaradi različnih vzrokov, ima različne primanjkljaje in različne posebne potrebe, zato potrebujejo različne prilagoditve v procesu poučevanja.

Kontinuum posebnih potreb terja tudi kontinuum oblik pomoči in podpore v vseh življenjskih obdobjih. Ne le izobraževalnim, ampak tudi zaposlitvenim in socialnim posebnim potrebam moramo nameniti pozornost.

Učiteljem je potrebno organizirati različne oblike profesionalnega usposabljanja s poudarkom na upoštevanju treh ključnih komponent, ki omogočajo oblikovanje in uporabo različnega znanja in veščin pri odraslih, kot so kontekst, vsebina in čustvene komponente. Komponente se med seboj prepletajo in imajo pomembno vlogo tako v procesu diagnostičnega ocenjevanja težav kot pri poučevanju, z njihovim upoštevanjem pa dosežemo napredke v poučevanju odraslih.

Rezultati številnih tujih in domačih raziskav kažejo povezanost stopnje pismenosti s stopnjo izobrazbe, možnostjo zaposlitve in posledično socialno-ekonomskim statusom posameznika in družine. Brezposelnost in posledično revščina je tesno povezana s stopnjo dosežene izobrazbe posameznika, saj je najpomembnejši mehanizem za pojav pomanjkanja in prikrajšanosti ter pomembno vpliva na posameznikovo uspešnost na trgu dela (Cvahte, 2004). V Sloveniji je veliko oseb, ki ne dokončajo osnovnega šolanja in ne pridobijo veščin oz. kvalifikacij, ki dandanes veljajo kot potrebne za uspešen vstop na trg dela in za dejavno udeležbo v gospodarstvu, ki temelji na znanju. Danes pomeni sistem formalnega izobraževanja glavno sredstvo socialnega vključevanja, izobraževalni dosežki pa pomembno vplivajo na zaposlitvene možnosti posameznika. Nizka stopnja izobrazbe in brezposelnost vodita posameznika v revščino in le z ustrezno politiko izobraževanja in usposabljanja oseb, ki so izpadle iz formalnega sistema izobraževanja bomo pretrgali začaran krog revščine.

7.2. Zaprte osebe v programu OŠO⁷²

Zviševanje ravni temeljnega znanja in usposobljenosti zaprtih oseb je pomemben dejavnik t.i. terciarne prevencije, zato je v sistemu izvrševanja kazenskih sankcij v Republiki Sloveniji namenjena pozornost strokovnih delavcev spodbujanju zaprtih oseb k vključevanju v izobraževalne programe.

Za izobraževanje zaprtih oseb je v okviru Ministrstva za pravosodje, Generalnega urada za izvrševanje kazenskih sankcij, pristojen oddelek za vzgojo na področju izobraževanja. Strokovna obravnava v zavodih pokriva pedagoško, socialno in psihološko področje ter področje zdravstvenega varstva. Navedena področja predstavljajo okvir za poglobljeno multidisciplinarno strokovno delo in kakovostno obravnavo zaprtih oseb ter obsegajo: prostočasne dejavnosti,

⁷² Besedilo je prilagojeno po besedilu, ki ga je za potrebe Evalvacije programa OŠO pripravil Gregor Koren, GUIKS in Mihaela Štukelj, ZPZK Dob.

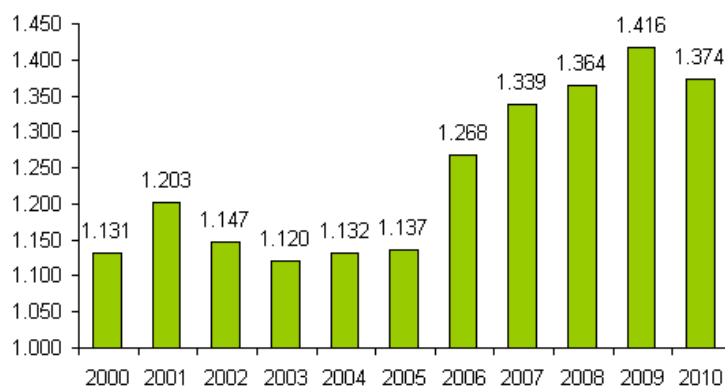
psihološko dejavnost, socialno delo in postpenalno dejavnost, zdravstveno varstvo, posebne oblike strokovne obravnave, ugodnosti in namenske izhode.

Zaprte osebe imajo možnost izbirati med programi za pridobitev izobrazbe in neformalnimi izobraževalnimi programi, bodisi, da izobraževalne organizacije izvajajo program znotraj zavodov za prestajanje kazni, bodisi, da imajo zaprte osebe možnost obiskovati izobraževanje zunaj zavodov. Programi, ki so na voljo zaprtim osebam, se financirajo iz javnih sredstev (predvsem Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport) ali pa (predvsem gre za programe za pridobitev izobrazbe) udeležbo krijejo same zaprte osebe.

Poleg osnovne šole za odrasle, se zaprte osebe izobražujejo v programih za pridobitev izobrazbe na srednjih poklicnih in srednjih tehniških, strokovnih ter splošnih šolah ter na višjih strokovnih šolah in fakultetah. Na področju neformalnega izobraževanja se povečuje ponudba brezplačnih programov, ki ponujajo funkcionalna znanja in se izvajajo v zavodih (Most do izobrazbe, UŽU- Moje delovno mesto, računalniško opismenjevanje, jezikovni tečaji, itd). Mednje sodijo tudi delavnice, ki jih v zavodih izvajajo študentje. Tako program Most do izobrazbe kot študijski krožki, ki so se v zavodih začeli izvajati v letu 2005, se kažejo za zelo ustrezno in potrebno obliko izobraževanja. Sodelovanje z izobraževalnimi inštitucijami je uspešno in se iz leta v leto utrjuje, uvajajo se prenovljeni programi in sodelovanje pri projektih.

V Sloveniji je trenutno 7 zavodov za prestajanje kazni, ter 7 dislociranih oddelkov. Podatki kažejo, da se je število zaprtih oseb, zlasti v obdobju od leta 2005 do leta 2010, občutno večalo. Šele v letu 2010, to je po osmih letih, se je povprečno stanje ponovno nekoliko znižalo. To kaže, da so se tudi potrebe po izobraževanju v tem obdobju vseskozi povečevale.

Slika 12: Povprečno število zaprtih oseb v letih 2000-2010



Vir: GUIKS, 2011

Izobraževanje zaprtih oseb

Pravica do izobraževanja je temeljna pravica vsakega posameznika, saj nam omogoča osebnostni razvoj, izboljšuje kakovost življenja, spodbudi našo ustvarjalnost, poveča naše zaposlitvene možnosti in mobilnost pri delu in v življenju.

V Ustavi R Slovenije je zapisano, da naš vzgojno izobraževalni sistem temelji na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. Vsi državljani morajo imeti torej enak dostop do izobraževanja in usposabljanja, tudi osebe, ki trenutno prestajajo kazen odvzema prostosti. Zakon o izobraževanju odraslih opredeljuje, da si v izobraževanju odraslih udeleženci izobraževanja pridobivajo posamezna znanja, spretnosti in veščine, lahko pa tudi javno veljavno izobrazbo po posebnih izobraževalnih programih za odrasle in po programih oz. delih izobraževalnih programov za mladino.

Priporočilo Sveta Evrope pravi, da naj bo izobraževanje zaprtih oseb enako kot je zagotovljeno za enake starostne skupine v družbi izven zaporov, paleta možnosti izobraževanja pa naj bo kar najbolj pisana (Priporočilo št. R (89) 12 Sveta Evrope za področje izobraževanja zaprtih oseb).

Zakaj je izobraževanje zaprtih oseb tako pomembno? Prvi argument je prav gotovo ta, da avtentično izobraževanje odraslih pomaga do neke mere normalizirati negativne posledice odvzema prostosti – razosebljanje, institucionalizacijo, razdružbljanje (princip 'normalizacije'). Drugi razlog izhaja iz zahteve po pravičnosti: velik delež zapornikov ima zelo borne oz. negativne izkušnje z izobraževanjem v preteklosti; če so vsem zagotovljene enake možnosti, potem je prav, da dobijo priložnost in pomoč, da odpravijo izobrazbeni primanjkljaj. Tretji argument pa je rehabilitativne narave: izobraževanje ima moč, da prebudi pozitivne potenciale v učencu, mu tako odpre nove možnosti in izbire v življenju, s tem pa obstaja tudi večja verjetnost, da se posameznik ne bo več ukvarjal s kriminalom.

Normativno ureja izobraževanje zaprtih oseb Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij, ki v 102. členu določa, da so zavodi dolžni skrbeti za izobraževanje in poklicno usposabljanje zaprtih oseb. Izobraževanje se izvaja v skladu s predpisi s področja vzgoje in izobraževanja in se ga lahko organizira v zavodu ali tudi zunaj zavoda v sodelovanju z vzgojno izobraževalnimi organizacijami in izobraževalnimi zavodi. Pri izbiri izobraževalnega programa je potrebno upoštevati zmožnosti in nagnjenja zaprte osebe, možnosti zavoda in druge okoliščine. Izobraževalni program lahko zaprta oseba zaključi v krajšem času od predpisanega, vendar mora biti raven znanja enaka kot jo zahteva izobraževalni program rednega šolanja. Pomembna določba je tudi v 104. členu, ki pravi, da se zaprti osebi, ki je dokončala šolo ali si pridobila poklic v zavodu, izda spričevalo, iz katerega ne sme biti razvidno, da ga je pridobila v zavodu.

Pri organizaciji in izpeljavi izobraževanja zaprtih oseb, se Slovenija ravna tudi po Priporočilu št. R (87) 3 in R (89) 12 Sveta Evrope – Evropska zaporska pravila in Izobraževanje v zaporih (mednarodna akta, ki govorita o priporočilih za področje izobraževanja zaprtih oseb). Listini med drugim priporočata naslednje:

- Vsi obsojenci morajo imeti možnost za izobraževanje, ki ga lahko omogočamo z razrednim poukom v učilnicah, poklicnim izobraževanjem, ustvarjalnimi in kulturnimi dejavnostmi, telesno vzgojo in športom, socialnim učenjem in s pomočjo knjižnic.
- Izobraževanje za obsojence mora biti organizirano tako, kakor je organizirano za podobne starostne skupine v družbeni skupnosti zunaj zaporov, in vrste učnih možnosti tako široke, kakor je to le mogoče.
- Cilj izobraževanja v zaporih je razvoj celotne osebnosti ob upoštevanju družbenega, gospodarskega in kulturnega okolja.

- Izobraževanje ne sme imeti med prestajanjem kazni nižjega statusa kakor delo in obsojenci ne smejo biti finančno ali kako drugače prikrajšani, ker se izobražujejo.
- Treba je zagotoviti, da bodo v zaporih uporabljali ustrezne metode izobraževanja odraslih.
- Posebno pozornost je treba nameniti obsojencem, ki imajo težave pri učenju, še prav posebne pozornosti morajo biti deležni tisti, ki imajo težave z branjem ali pisanjem

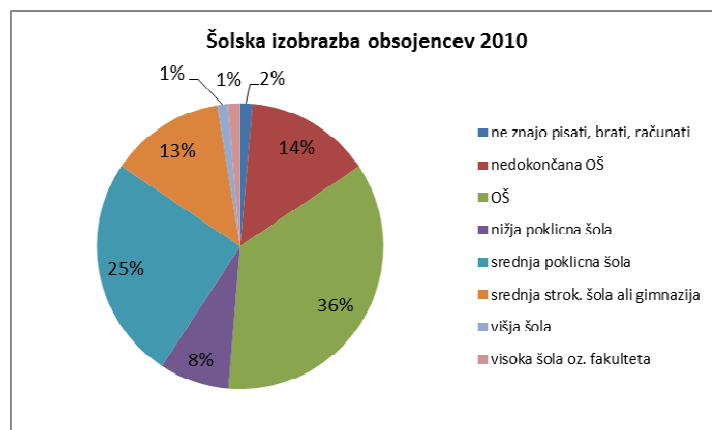
Izobraževalni programi za zaprte osebe

Tudi mreža izobraževalnih programov, v katere se vključujejo zaprte osebe, zajema programe formalnega in neformalnega izobraževanja.

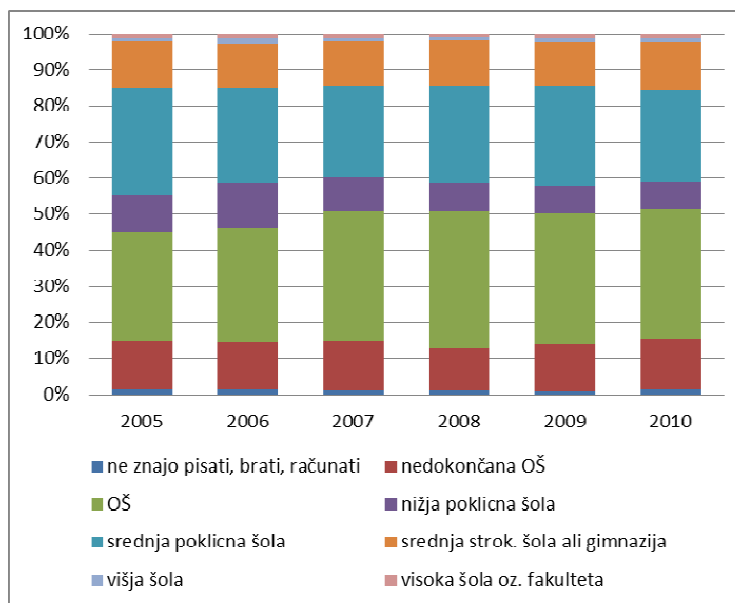
Tabela 60: Izobrazbena struktura zaprtih oseb v slovenskih zaporih v letu 2010

Šolska izobrazba	na dan 1.1.2010				na novo sprejeti				skupaj
	m	ž	ml	skupaj	m	ž	ml	skupaj	
ne znajo pisati, brati, računati	12	3	0	15	9	5	1	15	30
nedokončana OŠ	119	4	13	136	161	7	1	169	305
OŠ	306	16	13	335	400	21	12	433	768
nižja poklicna šola	67	1	0	68	97	5	0	102	170
srednja poklicna šola	255	5	0	260	278	5	0	283	543
srednja strok. šola ali gimnazija	119	4	25	148	112	6	13	131	279
višja šola	12	1	0	13	12	0	0	12	25
visoka šola oz. fakulteta	12	0	0	12	14	4	0	18	30
SKUPAJ	902	34	51	987	1083	53	27	1163	2150

Slika 13: Delež zaprtih oseb z nedokončano osnovno šolo v primerjavi z ostalo izobrazbeno strukturo v letu 2010



Slika 14: Izobrazbena struktura zaprtih oseb v obdobju 2005-2010



Raven formalne izobrazbe zaprtih oseb je ugotovljena na osnovi njihovih izjav o doseženi stopnji izobrazbe ob nastopu kazni, dokazilo o izobrazbi so predložili le tisti, ki so se vključevali v izobraževanje med prestajanjem kazni.

Vključenost v izobraževalne programe (osnovno šolo)

V tabeli 61 so prikazani podatki o zaprtih osebah brez osnovnošolske izobrazbe in podatki o zaprtih osebah, ki ne znajo brati, pisati in računati ter podatki o vključenosti v program OŠO oziroma v oddelke opismenjevanja. S povečevanjem števila zaprtih oseb, se povečuje delež tistih, ki potrebujejo izobraževanje za pridobitev osnovnošolske izobrazbe. V zadnjih letih se vključi v program OŠO že tretjina zaprtih oseb, ter večina tistih, ki so nepismeni.

Tabela 61: Izobraževalne potrebe zaprtih oseb

leto	nedokončana OŠ	vključeni v OŠO	ne znajo pisat, brati in računati	vključeni v opismenjevanje
2005	234	50	28	ni podatka
2006	250	43	28	ni podatka
2007	264	69	22	21
2008	242	84	25	21
2009	264	83	19	19

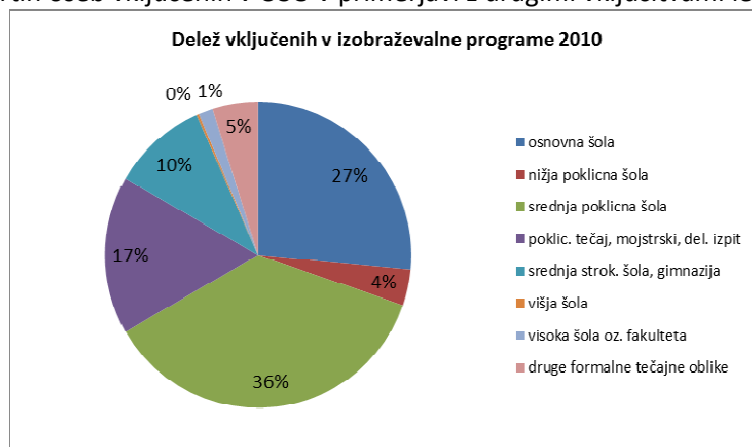
2010	305	105	30	19
------	-----	-----	----	----

Po kategorijah zaprtih oseb se v formalne oblike izobraževanja vključujejo obsojenci in mladoletniki. Izobraževalne programe so obiskovali tako znotraj kot zunaj zavodov, izobraževali so se v izobraževalnih programih za odrasle kot tudi v programih za mladino.

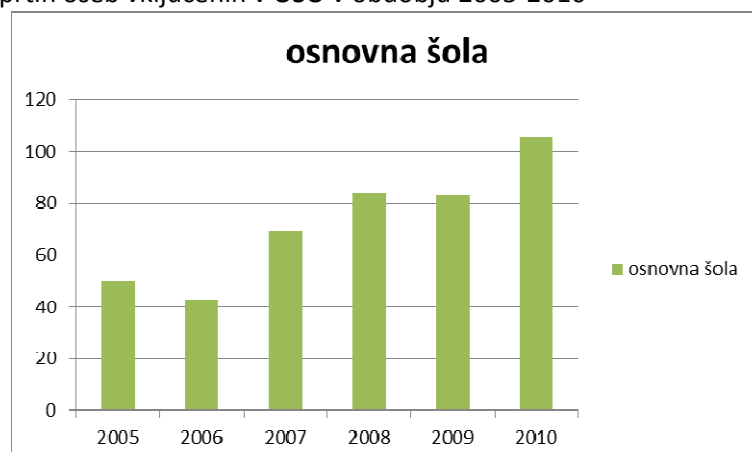
Tabela 62: Število zaprtih oseb vključenih v izobraževanje leta 2010

	nadaljujejo			
	m	ž	ml	
	0	52	0	10
	1	2	0	9
	1	80	2	4
	0	15	0	1
	0	26	1	1
	0	1	0	0
	0	2	1	0
	0	4	0	0
	2	182	4	25

Slika 15: Delež zaprtih oseb vključenih v OŠO v primerjavi z drugimi vključitvami leta 2010



Slika 16: Število zaprtih oseb vključenih v OŠO v obdobju 2005-2010



Zgoraj predstavljeni podatki kažejo, da se je v obdobju od leta 2005-2010 število zaprtih oseb, ki so se vključevali v osnovnošolsko izobraževanje, povečevalo. Še vedno se največ zaprtih oseb vključuje v programe srednje poklicne šole.

Portreti udeležencev programa OŠO med zaprtimi osebami

Anis, star 45 let

Udeleženec OŠO na prestajanju zaporne kazni, moški star 45 let, rojen v Sloveniji po narodnosti Albanec. Je ločen, ima tri otroke. Stanovanje ima pri mami. Starši so končali do 4 razrede osnovne šole. Delovne dobe ima 5 let, zaposlen je bil kot ročni brusilec v tovarni avtomobilov. Želel bi delati kot pleskar ali nekaj podobnega saj ima nekaj zidarskih izkušenj. V prostem času v zaporu se ukvarja s športom, igra v glasbeni skupini. V zaporu je obiskoval program UŽU Moje delovno mesto.

Osnovno šolo je zapustil v osmem razredu, iz šole je bil izključen zaradi neopravičenih ur, sam pravi, da ni imel dovolj podpore in spodbude pri starših. Z učenjem v osnovni šoli ni imel težav, tudi v OŠO nima težav z učenjem, ima dobre ocene in nikoli ne manjka na urah. Ko pride iz zapora bi rad pridobil še kak poklic, razmišlja o poklicni šoli. Vendar če bo dobil delo, bo raje delal.

V zaporu je nekaj časa kombiniral delo in šolo, potem je delo pustil in se odločil, da dokonča osnovno šolo. Da se vpiše v šolo, mu je svetovala svetovalna delavka v zaporu. O svojem odnosu do šole pravi:

„/.../ ko si še mlad, ne preišljuješ toliko, nisi tako resen, zrel, da bi to šolo dokončal. Zdaj so pa tudi že časi takšni, da brez srednje šole, ki je sedaj isto kot takrat osnovna šola, ne gre. Odnos z vsemi učenci in profesorji tukaj je v redu.“

V zaporu ima pogoje za učenje, saj ima na voljo knjižnico in računalnik, tudi osebje je pripravljeno pomagati. Glede programa meni, da so nekateri predmeti razvlečeni, druge lahko za dva razreda poslušajo in opravijo v poldrugem mesecu. Zdaj je bolj motiviran za učenje in dokončanje šole, pravi da:

„Brez šole in izobrazbe ni nobenega napredka v življenju. Tudi zaposlitve ne dobiš. In ko nimaš zaposlitve, to pomeni /.../ Imam sina, ki je star petnajst, šestnajst let, in veliko govorim glede šole – da jo mora končati. Sedaj se je vpisal dalje v srednjo šolo, tako da ga kar forsiram.“

Enver, 26, zaprta oseba

Enver je 26 letni moški, ki je v Slovenijo leta 1991 prišel iz Bosne, ko je bil star 5 let. Odraščal je v petčlanski družini z dvema starejšima sestrama. Mama je bila šivilja z zaključeno triletno poklicno šolo, oče pa je bil tehnik in končal triletno gradbeno šolo. Doma se pogovarjajo v bosanskem

jeziku. Enver je bil dve leti v zaporu. Ker pa bo čez nekaj mesecev šel na prostost, si prizadeva čim prej zaključiti program OŠO.

Enver je redno osnovno šolo pustil po končanem 7. razredu, nato se je vpisal na dvo- in pol-letno poklicno šolo, kamor se je bilo možno vpisati brez dokončane osnovne šole. A tudi poklicne šole ni končal, ker je imel veliko neopravičenih ur. V tem obdobju odraščanja (zgodnje mladosti) se izobraževanje Enverju ni zdelo pomembno, mnogo bolj si je želel zaposlitev in materialno neodvisnost.

'... Šola meni ne diši....ne vem poslušati ta predavanja. Eni predmeti so me zelo zanimali, eni pa mi niso bili tako všeč. Matematike in fizike nisem imel preveč rad, slovenščino pa tako, tako... kakšna tehnika, geometrija, naravoslovje, kemija – ti so zanimivi. Ne kot predmet, ampak že kot vsebina me zanimajo. Ni treba, da dvakrat poslušam, saj že ko enkrat slišim razumem in mi nekako priraste k srcu.'

Za razliko od šole se mu delo ni zdelo težko in ga je z veseljem opravljal.

'Bil sem krovec. Delal sem krovška dela. Kar se mene tiče sem bil zadovoljen. Dobro je bilo plačano. Je res, da si delal, ampak sem bil zadovoljen. Delal si, ampak si na koncu meseca tudi vedel zakaj delaš. Poleti vroče, pozimi mraz, dež, sneg, ampak to delo sem imel rad. Prišel si na hišo, še posebej nove gradnje, čez dva tedna si šel, si se obrnil in si videl, da si tudi nekaj ustvaril. Kadarkoli si se potem peljal mimo si rekel 'Glej, to streho sem jaz pokrival'. Bilo je neko zadovoljstvo.

...prvi teden se mi je zdelo težko, ampak potem, po prvi hiši, drugi hiši – kot slikar pusti svoj podpis na sliki, tako sem tudi jaz puščal po Ljubljani svoje pečate....'

V tem času je Enver imel prometno nesrečo s hudo poškodbo hrbta, zaradi česar kasneje ni mogel več delati.

Glavni razlogi za neuspešnost in predčasno prekinitev šolanja so bili nezrelost, neredno obiskovanje pouka in slaba družba, ki je imela negativen odnos do izobraževanja. V času redne osnovne šole s predmeti, ki jih je redno obiskoval, Enver ni imel večjih težav in jih je naredil brez dodatnega učenja in ponavljanja učne snovi. V nasprotju s tem je imel veliko težav s predmeti, kjer je manjkal.

Po njegovi oceni je bila ključna napaka pedagoških delavcev (šole, učiteljev) in glavni razlog za prekinitev izobraževanja ta, da niso pravočasno ukrepali. Če bi bili Enverjevi starši pravočasno obveščeni o njegovi odsotnosti pri pouku in bi se o tem z njim pogovorili že na začetku, bi bili njegovi dosežki že v tem času boljši.

V zvezi s tem je na redni osnovni šoli Enver doživel zelo negativno izkušnjo. V času, ko je na podlagi pogovorov in kot pravi sam zaradi pritiska staršev uspel bistveno izboljšati svojo uspešnost in ko je bil vesel zaradi dobrih ocen, ki jih je pridobil v tem času (najnižja ocena je bila 3), je bil Enver izključen iz šole zaradi predhodnih neopravičenih ur in izostankov.

Njegove slabe učne navade in nerednost so bili razlog za nedokončanje tudi dvo-inpol letne poklicne šole, ki naj bi mu omogočila postati pomočnik strojnika. Na tej šoli je bil Enverjev odnos z učitelji zelo slab, še posebej je izpostavil nenehne konflikte z učiteljico matematike.

Zanimivo je, da je imel Enver glede izobraževanja doma veliko podpore. Kot pravi je bilo znanje v družini vrednota, ki so jo spodbujali, toda na napačen način in s pritiskom. Ta pristop ga je odvrnil od učenja. Sam je predlagal drugačen pristop spodbujanja mlajših za učenje. Kot starš bi svojemu otroku skušal dopovedati, da brez šole ni uspeha pri delu in v življenju.

'Poskusil bi mu dopovedati, da brez šole ni nič, ampak v kakšnem zanimivem pomenu. Na primer, tako kot se majhen otrok skozi igro nauči črke, seštevanje in odštevanje, tako potem to spremeniš tudi na malo bolj odraslih. Da je bolj zanimivo, da ga bolj pritegneš. Vse je odvisno od posameznika – nekaterim so bolj zanimive lego kocke, nekaterim bolj avtomobilčki, in tako poskusiš videti, kaj mu je bolj všeč. Ko on naredi nekaj dobrega, ga nagradiš, ali pa kam pelješ, da mu daš vedeti, da je naredil prav, da se mu tudi zahvališ, da je to dobro. Kasneje mu skušaš dopovedati, da je to samo za njegovo dobro. Ampak ne tako dobesedno, temveč da sam ugotovi, da je to za njegovo dobro. Da on ne dela tega, ker to hočem ali pa, da mora on to narediti ali, da je to nuja ali pa zaradi drugih. Bom tudi jaz kot oče ponosen nanj, on pa še bolj sam nase, ker je to naredil sam. Ker otroku ni zanimivo, če mora on nekaj narediti ali pa, če je pod nekakšno prisilo ali pa 'Glej, če boš to naredil, boš dobil to pa to.' Meni se je to zdelo. Bolj so mi govorili, da moram, bolj me je vleкло stran.'

Gre za pristop, ki ne temelji na prisili, je bolj življenjski, povezan z vsakdanjimi aktivnostmi, interesi in preferencami posameznika. To pa zahteva bolj angažiran odnos staršev, učiteljev, svetovalcev in vseh subjektov, ki posredno ali neposredno vplivajo na razvoj učne motivacije.

Da bi čim prej zaključil program OŠO, je Enver zelo motiviran, saj se sedaj zaveda, da je izobrazba oziroma končana osnovna šola prva stopnička za pridobitev ustrezne zaposlitve. Zaveda se, da višja izobrazba (npr. končana srednja šola) povečuje zaposlitvene priložnosti posameznika in si zato želi, da potem, ko konča program OŠO, nadaljuje izobraževanje. Ob tem je realen in pragmatičen: ocenjuje, da je treba pred izbiro izobrazbene usmeritve najprej pregledati razmere na trgu dela in šele nato izbrati program, ki bi izboljšal njegove zaposlitvene možnosti. Opozarja, da bi mu ob tem zelo koristili pomoč in informacije Zavoda RS za zaposlovanje, kot tudi 'know how' svetovalcev, od katerih pričakuje, da bi mu pomagali z nasveti in usmeritvami.

Za razliko od negativnih izkušenj v času rednega šolanja je bilo zadovoljstvo posameznika s Programom OŠO, učitelji, ki so ga poučevali, izvedbo učnega procesa in uporabnostjo znanja, dokaj pozitivno. Naše opažanje je, da so bili ozaveščenost, motiviranost in angažiranost posameznika, da sodeluje pri izvedbi programa, mnogo višje kot v času rednega šolanja oziroma odraščanja.

'Če se ne zavedaš, da delaš šolo zase in da boš to imel celo življenje, potem je brez veze hoditi v šolo in študirati.'

V okviru programa Enver zaključuje osmi in deveti razred. Najprej je naredil temeljne predmete (matematika, slovenščina in angleščina) za oba razreda, ostanejo mu še logika, naravoslovje, kemija in izbirni predmet. Ta bo verjetno računalništvo. Pri uresničevanju učnih ciljev mu zelo pomagajo tudi učitelji. Enver ocenjuje učitelje v programu OŠO kot korektne, dobronamerne in poudarja njihovo prizadevanje, da v učni proces aktivno vključujejo vse posameznike. Učnih snovi ne posredujejo kot na rednih osnovnih šolah, temveč pričakujejo, da udeleženci sami pridejo do rezultatov, spoznanja, zaključkov. V tem smislu meni, da je program, namenjen odraslim, mnogo bolj uporaben, življenjsko zasnovan in upošteva izkušnje udeležencev.

'... recimo pri matematiki in fiziki je prav, da te učitelj pusti -ne, da ti noče pomagati – ampak, da ti pove del formule, ne pa celotne formule. Da se tudi ti vklopiš in več razmišljaš o tem. To se mi zdi v redu. Kar se tiče učiteljev tukaj – jaz z njimi do sedaj nisem imel nobene slabe izkušnje.

Učitelj, ki me je imel za matematiko in fiziko – ko je videl, da se mučiš, ti ni pravzaprav dobesedno povedal (odgovor, op. p.), ampak je obrnil pomen in si potem ti kliknil: 'Aha obrnem kontra in imam potem pravilen odgovor.' Pustil nam je, da smo se malo matrali in ni hotel sprejeti, ko si recimo rekel: 'Sej je za dve. In je v redi.' Pa je rekel: 'Ne, ne bom. Dajte še eno ali dve nalogi rešiti, saj imamo še petnajst oziroma dvajset minut časa in se nam nikamor ne mudi.' S tem te motivira, kar je v redu.'

Pri pouku se je udeleženec veliko naučil in je zato snov kasneje le redko utrjeval. Sicer pa je tudi samokritičen, priznava, da nima rednih učnih navad in zato se težko uči sam.

Zanimiva je izjava, da delo z odraslimi v zaporu omogoča učiteljem, da posameznikom ponudijo dodatna znanja, da so celo bolj zahtevni in bolj upoštevajo poprejšnje izkušnje udeležencev. Udeleženci programa OŠO v tej ustanovi so imeli dobre pogoje dela in dostop do knjižnice in računalnikov. Ovira, ki jo Enver vidi pri izobraževanju, je heterogenost skupin. Pri pouku je bilo od 5 do 8 udeležencev. Zaradi posebnosti ustanove, kjer se je izvajal program, kot tudi zaradi omejenega števila zaprtih oseb brez osnovne šole v tej instituciji, so se udeleženci 6., 7., 8. in 9. razreda udeležili skupnega pouka. To je za posameznike nižjih razredov pomenilo prehitro, za tiste, ki so delali 8. in 9. razred, pa prepočasno tempo učenja. Ravno tako so bile učne zmožnosti in potreba posameznikov zelo različne. Enver je bil med tistimi, ki so si, tudi iz praktičnih razlogov, želeli čim prej zaključiti s šolanjem in zato ocenjuje, da je podajanje snovi prepočasno.

'Glede šole. Če bi se dalo to malo bolj pospešiti, bi mi prišlo zelo prav. Izbirne predmete bi lahko naredil namesto v štirih v dveh mesecih. Tako bi pridobil dva meseca, se pravi naredil bi še en izpit.'

Ta primer še enkrat potrjuje potrebo po večji individualizaciji dela in po oblikovanju in prilagajanju osebnega izobraževalnega načrta, ki upošteva tako želje, afinitete, prioritete itn., kot tudi zmogljivosti, predznanja in časovne možnosti posameznikov. To prizadevanje pa prihaja še bolj do izraza pri delu s posebnimi ciljnim skupinami ali ko program poteka v specifičnih ustanovah, kjer so individualne razlike udeležencev še večje.

Rado, star 62 let

Udeleženec OŠO na prestajanju zaporne kazni, moški, star 62 let, rojen v Sloveniji in po narodnosti Slovenec. Je poročen, s tremi otroki in s stanovanjem v katerem živi družina. Mati je končala osnovno šolo, oče pa je naredil 4 razrede osnovne šole. Pove, da ima skupaj 41 let delovne dobe, ob delu se je izučil za dela strojnika, ključavničarja in električarja. Delal je v 4 različnih podjetjih. V mladosti je naredil 5 razredov osnovne šole, in sicer v 50ih letih. Težave je imel pri tujem jeziku in matematiki. Razlogi, da je šolo zapustil so bi bili predvsem v delu na kmetiji:

'Nisem imel časa, da bi se učil, ker smo imeli doma majhno kmetijo in krave. Morali smo jih futrati in delati vse od kraja.'

V zaporu dela po 7 ur dnevno, OŠO pa obiskuje dvakrat na teden. Ko je prišel v zapor se je vpisal v prvi razred OŠO, saj '/.../' pozabil sem, kako pisati, nisem najbolje znal'. Do zaključka mu zdaj

manjkata še osmi in deveti razred. Razbrati je tudi, da je imel že v osnovni šoli težave z učenjem, težko se je učil, bil je tudi bolan (na srcu). Tudi v OŠO mu ne gre najbolje, težave ima z matematiko, tujim jezikom tudi z drugimi predmeti. Pravi, da gredo učitelji s snovjo *„prehitro /.../ naprej in ne morem tako hitro dojemati – jaz dojemam bolj počasi.“* Ima tudi različne zdravstvene težave, nekatere so posledica bolezni druge avtomobilske nesreče, tudi zdravstvene težave ga ovirajo pri učenju. Pravi, da nima podpore pri učenju, ki bi jo potreboval, ker učitelji predavajo svoje, učiti pa se moraš sam. Pri učenju bi mu pomagala posebna gradiva z rešitvami po katerih bi se lahko samostojno učil:

„Če bi dobil skripte, da bi lahko prebral in se bolje naučil, raziskal podrobnosti ... Potem pa prinese list pa: »Tole izračunajte!« In oddaj. Za ene je to dolg rok, za mene je pa prekratek, ker sem starejši in težko dojemam. Mladi pobi bi to radi prej naredili – jaz jim tega ne morem zameriti. Težko dojemam, bolečine me mučijo, ne slišim in ne vidim dobro. Mladi, ki hodijo sem v šolo, to razumejo, jaz sem pa veliko pozabil. Tudi nisem bil najboljši in sedaj ne morem veliko pričakovati.“

Sicer je motiviran zato, da naredi šolo, ker ima veliko časa in mu tako tudi hitreje mine. Meni pa, da mu končana osnovna šola ne bo ničesar spremenila v življenju, saj po njegovem mnenju kdo pride iz zapora ne dobi dela. Pravi, da te brez šole nihče ne vzame. Koristi pa mu obiskovanje pouka, saj *;/.../ Malo več veš, malo bolje se znajdeš, obrneš.‘*

Rad bi se upokojil, išče možnosti za invalidsko upokojitev. Vendar bi rad še kaj počel po izpustu, razmišlja o delu na družinski kmetiji.

Izvajanje programa OŠO v ZPKZ Dob – primer dobre prakse

Zavod za prestajanje kazni zapora Dob pri Mirni je leta 1997 začel izvajati osnovnošolsko izobraževanje za obsojence s Centrom za izobraževanje in kulturo Trebnje. Izobraževanje redno poteka, posebnih težav pri organizaciji in izvajanju programa nismo zaznali. Uspešno smo izvedli izobraževanje v devetletki in tudi nacionalno preverjanje znanja, kar je bila glavna sprememba pri izvajanju programa v zadnjih letih. CIK Trebnje zagotavlja usposobljene profesorje, pripomb v zvezi z izvajanjem programa s strani obsojencev ali profesorjev nismo zaznali.

Glede na izkušnje opazamo, da so programi neprilagojeni osebam, ki so na prostosti delale na različnih področjih, imele svoja lastna podjetja ali življenjske izkušnje, ki so nadomestile primanjkljaj nedokončane OŠ. Pomembno dejstvo je, da ima večina teh oseb do šolanja precej negativen odnos, kar je v glavnem posledica negativnih izkušenj iz otroštva. Hkrati pa se te negativne izkušnje z leti povežejo še z občutkom neuspeha, sramote in manjvrednosti.

V spodnji tabeli je prikazano, koliko obsojencev med prestajanjem kazni ni imelo zaključene OŠ in koliko obsojencev je bilo vključenih v opismenjevanje in OŠO⁷³.

Tabela 63: Število zaprtih oseb v ZPKZ Dob, vključenih v program OŠO 2007-2010

		2007				
Ne zna pisati,	5	opismenjevanje	vpisani	prekinili	zaključili	nadaljevali

73 Podatki, ki so zbrani v tabeli so iz letnih poročil zaprtega dela zavoda in zajemajo stanje na dan 1.1. v letu.

brati			12	1 (1*)	1	10
Nedokončana OŠ	74	Osnovna šola	16	6 (6*)	0	10
2008						
Ne zna pisati, brati	5	opismenjevanje	vpisani	prekinili	zaključili	nadaljevali
			3	1	2	0
Nedokončana OŠ	75	Osnovna šola	28	5	0	23
2009						
Ne zna pisati, brati	7	opismenjevanje	vpisani	prekinili	zaključili	nadaljevali
			9	6 (4*)	1	2
Nedokončana OŠ	76	Osnovna šola	27	4 (2*)	4	19
2010						
Ne zna pisati, brati	6	opismenjevanje	vpisani	prekinili	zaključili	nadaljevali
			4	4 (3*)	0	0
Nedokončana OŠ	69	Osnovna šola	34	10 (4*)	0	24
2011						
Ne zna pisati, brati	6	opismenjevanje	vpisani	prekinili	zaključili	nadaljevali
			6	1	0	5
Nedokončana OŠ	32	Osnovna šola	32	9	2	21

* prekinili zaradi odpusta s prestajanja kazni

Med obsojenci, ki so označeni, da ne znajo pisati, brati in da ne poznajo osnovnih računskih operacij, so pretežno Romi in se jih vključuje v program opismenjevanja. S težavo se vključijo, vendar je zanje značilen osip. Podatki pa kažejo tudi, da program OŠO zaključi malo obsojencev, vpisanih v program pa je relativno veliko.

V letu 2011 so bili vpisani v OŠO vsi obsojenci brez končane OŠ, 2 sta jo zaključila, 21 jih nadaljuje v letu 2012. Poudariti je treba, da so se v letu 2011 vključili v program, tako opismenjevanja, kot v OŠO, vsi obsojenci brez osnovnošolske izobrazbe. Pri tem so se angažirali poleg delavk na področju izobraževanja obsojencev tudi strokovni delavci zavoda, pedagogi, socialni delavci in psihologi. Ocenjujemo, da je potrebna veliko spodbujanja, motivacije in rednega spremljanja ter podpore, da se obsojenci udeležujejo programa in v njem vztrajajo.

Izobraževanje med prestajanjem kazni je izrednega pomena za vsakega obsojenca, zato je izobraževanje v Zakonu o izvrševanju kazenskih sankcij tudi opredeljeno. Zavodi za prestajanje kazni zapora, naj bi si prizadevali, da obsojenec zaključi osnovno šolo in si pridobi poklic. To opredeljujejo tudi Evropska zaporska pravila.

Zavod za prestajanje kazni zapora Dob pri Mirni si močno prizadeva, da program opismenjevanja in osnovne šole poteka v zavodu, saj je na prestajanju kazni v vseh oddelkih, tudi polodprti oddelek Slovenska vas (2 brez OŠ) in odprti oddelek Puščava (1 brez OŠ) več kot 500 obsojencev, med katerimi ima nedokončano osnovno šolo 59 (11,5 %) obsojencev (podatek je iz decembra 2011). V letu 2012 je v program OŠO že vpisanih 22 obsojencev in 5 v program opismenjevanja, skupaj 27 obsojencev od 59, ki OŠO nimajo dokončane.

Vendar bi bilo potrebno organizacijo izobraževanja v programu OŠO kot tudi vsebine programa prilagoditi življenjskim izkušnjam in znanju zaprtih oseb.

Ugotovitve

Formalno izobraževanje je financirano iz državnega proračuna. Ustava določa obveznost osnovnošolskega izobraževanja in obveznost države, da ga financira iz javnih sredstev.

Če primerjamo stopnjo udeležnosti zaprtih oseb v formalnih izobraževalnih programih in pestrost ponudbe neformalnih izobraževalnih programov v zavodih za prestajanje kazni z drugimi evropskimi državami, lahko ugotovimo, da je delež zaprtih oseb, ki se vključujejo v formalne oblike izobraževanja, primerljiv z ostalimi evropskimi državami, ravno tako je izbor neformalnih oblik izobraževanja velik.

Zavedati se moramo, da imajo odrasli ljudje, četudi na prestajanju kazni zapora, svobodo in avtonomnost pri izbiri poti, vsebine, oblik, sredstev in metod izobraževanja. Pomembno pa je, da znamo zaprtim osebam na ustrezen način predstaviti možnosti in prednosti, ki jih prinaša izobraževanje za njihovo življenje, torej da jih znamo na ustrezen način motivirati.

Pri načinu motivacije pa nam je lahko v veliko pomoč vedenje, da je v zaporu veliko ljudi, ki jim ni uspelo v šolskem sistemu zaradi specifičnih učnih težav, zato bi bilo temu področju nameniti posebno pozornost. Ob ustrezni pomoči in spodbudi te osebe lahko napredujejo, razvijejo svoje talente in dosežejo zastavljene cilje ter so pri tem lahko celo zelo uspešne, saj so pogosto zelo inteligentne, le učijo se na drugačen način.

Pomemben dejavnik za vključitev zaprte osebe v izobraževalni program je prav gotovo njegov/njen finančni prispevek. Zato je toliko bolj pomembno, da se kategorija zaprtih oseb vključi v nacionalni program izobraževanja odraslih.

Pomemben vir financiranja izobraževanja zaprtih oseb so tudi evropski projekti, ki jih financira Evropska unija. V zaporskem sistemu že potekajo programi Leonardo da Vinci, Grundtvig, ki so namenjeni za področje izobraževanja odraslih.

Možnost za vključevanje v evropske projekte se odpira tudi z vključevanjem v aktivnosti evropske organizacije za izobraževanje zaprtih oseb, EPEA. Svet Evrope je organizacijo EPEA priznal kot mednarodno nevladno organizacijo (INGO). To pomeni, da EPEA nastopa ne samo kot posvetovalni organ, ampak kot aktivna ustvarjalka evropske politike na področju izobraževanja v zaporih.

Na področju neformalnega učenja zaprtih oseb znanje računalništva prav gotovo postaja temeljno pedagoško orodje. Poleg tega pa tovrstno znanje pomembno poveča konkurenčnost na trgu delovne sile po odpustu. Enako je tudi z znanjem jezikov, seveda pa je na prvem mestu opismenjevanje nepismenih oseb.

V zavodih potekajo številne dejavnosti, ki zaprte osebe vzpodbujajo k aktivnemu preživljanju prostega časa, hkrati pa jim omogočajo tudi razvijanje lastne ustvarjalnosti ter sproščanje napetosti na sprejemljiv, nedestruktiven način.

Zviševanje ravni temeljnega znanja in usposobljenosti zaprtih oseb je najboljša terciarna prevencija, saj prispeva k zmanjševanju, odpravljanju ali preprečevanju družbene zapostavljenosti. Družbena zapostavljenost pa je po drugi strani izgubljen potencial, ki zahteva vključevanje javnih virov za pasivne ukrepe pomoči.

8. Učitelji v programu OŠO

8.1. Socio-demografske in zaposlitvene značilnosti ter izkušnje učiteljev v izobraževanju odraslih

Iz preglednice je razvidno, da v OŠO prevladujoče poučujejo ženske in sicer v skoraj 86 odstotkih. Nekaj več kot štirideset odstotkov učiteljev je starih med 26 in 35 let, skoraj prav toliko pa med 36 in 55 let.

Tabela 64: Značilnosti učiteljev v OŠO glede na delovno dobo, položaj v organizaciji (učitelji)

Spol	Absolutno število	Veljavni delež
Moški	26	14,1
Ženski	158	85,9
Starost		
Do 26 let	1	0,6
Od 26 do 35 let	74	40,9
Od 36 do 45 let	37	20,4
Od 46 do 55 let	36	19,9
Od 56 do 65 let	20	11,0
Nad 65 let	3	7,2
Položaj v organizaciji, ki izvaja OŠO		
Zaposlen v izvajalski organizaciji	24	13,0
Zunanji sodelavec – zaposlen na osnovni šoli	80	43,5
Zunanji sodelavec – študent /absolvent	3	1,6
Zunanji sodelavec – brezposeln	22	12,0
Zunanji sodelavec - upokojen	19	10,3
Drugo:	36	19,6
Koliko časa poučujete odrasle?		
Pod 5 let	76	42,0
Od 5 do 9 let	49	27,1
Od 10 do 19 let	31	17,1
Od 20 do 29 let	15	8,3
Od 30 do 39 let	7	3,9
Nad 40 let	3	1,7

Večina učiteljev, to je 42 odstotkov poučuje odrasle manj kot 5 let, 27,1 odstotkov pa od pet do devet let. 17,1 odstotek jih poučuje od 10 do 19 let. Trije učitelji ali 1,7 odstotka vseh poučuje odrasle že več kot 40 let. Če te podatke primerjamo s starostjo učiteljev, so ob upoštevanju visokega deleža relativno mladih učiteljev, skoraj pričakovani.

Z vidika položaja v izvajalski organizaciji je le 13 odstotkov učiteljev zaposlenih v organizaciji, ki izvaja OŠO. Drugi učitelji so zaposleni honorarno. 43,5 odstotkov vseh učiteljev je redno zaposlenih v OŠ, relativno skromen delež predstavljajo brezposelni, le 12 odstotkov in upokojeni učitelji, 10,3 odstotkov. Pri upokojenih bi tak delež verjetno z veliko zanesljivostjo lahko pripisali zahtevnosti učiteljevega dela v OŠO, medtem, ko bi razloge za nizek delež brezposelnih kazalo podrobneje raziskati.

8.2. Usposobljenost učiteljev, poznavanje programa OŠO

Ugotovimo lahko, da so učitelji, ki so odgovarjali na to vprašanje na splošno zadovoljnih s svojo usposobljenostjo za delo v OŠO. Največ - 56,6 odstotkov jih meni, da so zelo dobro usposobljeni, 25 odstotkov pa da so dobro usposobljeni. 17,3 odstotkov učiteljev pa meni,

da so odlično usposobljeni.

Tabela 65: Usposobljenost in spopolnjevanje učiteljev v OŠO (učitelji)

Usposobljenost za delo z odraslimi	Absolutno število	Veljavni delež
Odlično	29	17,3
Zelo dobro	95	56,5
Dobro	42	25,0
Zadostno	2	1,2
Ne dovolj usposobljen	0	0,0
Namensko spopolnjevanje ob začetku dela na OŠO		
Da	62	36,9
Ne, spopolnjevanja tudi nisem potreboval	52	31,0
Ne, vendar bi mi spopolnjevanje koristilo	54	32,1
Načini trenutnega spopolnjevanja za delo v OŠO		
Sam se izobražujem	129	76,8
Udeležujem se organiziranih oblik povezanih z učenjem odraslih	59	35,1
Se ne spopolnjam na tem področju	13	7,7
Drugo	10	6,0
Spopolnjevanje za delo v OŠO v okviru izvajalske organizacije		
Da	55	32,7
Ne, ker ni bil organizirano	79	47,0
Ne, ker ga nisem mogel uskladiti svojimi obveznostmi	18	10,7
Ne, ker ni ustrezalo mojim potrebam	7	4,2
Ne, ker takega izobraževanja ne potrebujem	9	5,4
Izobraževalne potrebe za delo z odraslimi v OŠO		
Da, imam potrebe	94	63,9
Ne, nimam potreb	53	36,1

Nihče od učiteljev o sebi ne meni, da ni dovolj usposobljen, le dva (1,1 odstotka) učitelja pa menita, da sta zadostno usposobljena. Iz podatkov lahko sklepamo, da se večina učiteljev spopolnjuje za delo v OŠO. Med prevladujočimi načini spopolnjevanja je samostojno izobraževanje. Tako jih je odgovorilo 76,8 odstotkov. Manj kot deset odstotkov se ne spopolnjuje, preostali - nekaj več kot 35 odstotkov pa se učijo v organiziranih oblikah, ki obravnavajo izobraževanje odraslih ali drugače.

Večina učiteljev ni bila deležna spopolnjevanja za potrebe poučevanja v OŠO v okviru organizacije, ki OŠO izvaja, bodisi zato, ker tako izobraževanje ni bilo organizirano (47 odstotkov), ali pa ker zanj niso imeli časa oz. ni ustrezalo njihovim potrebam (14,9 odstotkov). Le pri 5,4 odstotkov učiteljev pa je glavni razlog za neudeležbo v taki obliki njihovo prepričanje, da takega spopolnjevanja ne potrebujejo.

Okrog 32 odstotkov se je takega spopolnjevanja v izvajalski organizaciji udeležilo. Večina učiteljev, skupaj 67,9 odstotkov se tudi na začetku njihovega dela v OŠO ni udeležila nobenega usposabljanja

ali spopolnjevanja , ki bi bilo posebej namenjeno spopolnjevanju za delo v OŠO.

Na podlagi zgornjih podatkov lahko sklepamo, da je za spopolnjevanje učiteljev v OŠO slabše poskrbljeno, ter da je prepuščeno predvsem učiteljem samim, čeprav večina učiteljev - 63,9 odstotkov izraža potrebe po tovrstnem spopolnjevanju.

Učitelje smo vprašali tudi po motivih za delo v OŠO. Vprašanje je bilo odprto, zato smo naknadno oblikovali kategorije. Iz odgovorov smo izluščili tri najpogostejše motive in sicer: večini učiteljev predstavlja delo v OŠO izziv - bodisi priložnost za podelitev pridobljenih izkušenj, bodisi priložnost za pridobitev novih izkušenj. Zelo pogosto učitelji kot motiv navajajo tudi veselje do poučevanja in željo, da bi pomagali najmanj izobraženim in zapostavljenim skupinam odraslih. Med najpogostejšimi motivi je tudi zaslužek.

Tabela 66: Poznavanje programa, priprava na poučevanje, elementi letne priprave

Usposobljenost	Absolutno število	Veljavni delež
Program v celoti dobro poznam	40	22,6
Poznam le učni načrt za svoj predmet	128	72,3
Programa ne poznam, ker me nihče ni opozoril nanj	2	1,1
Drugo	7	4,0
Priprava na poučevanje		
Do 30% neposrednega poučevanja	98	57,3
Do 70 %neposrednega poučevanja	65	38,0
Do 100 % neposrednega poučevanja	8	4,7
Elementi letne priprave		
Analiza učne skupine in posameznikov v učni skupini	56	32,4
Opredelitev in časovna razporeditev učne snovi	159	91,9
Seznam učnih gradiv	113	65,3
Opredelitev učnih metod in učnih virov (npr. zunanji sodelavci, ekskurzije)	88	50,9
Opredelitev medpredmetnih povezav in sodelovanja z učitelji drugih predmetov	38	22,0
Načrt ocenjevanja znanja	110	63,6
Načrt evalvacija	45	26,0
Nič od navedenega	1	0,6
Prilagodim pripravo, ki si jo naredim v OŠ	37	21,4
Drugo	2	1,2

V evalvaciji nas je zanimalo, kako učitelji poznajo program OŠO. Ugotavljamo, da večina ali 72 odstotkov pozna program le za predmet-e, ki ga/jih poučuje. Le dva učitelja ali 1,1 odstotka sta odgovorila, da programa ne poznata, ker ju nihče ni opozoril nanj. Manj kot četrtina pa program OŠO pozna v celoti.

Posredno sliko o poznavanju programa OŠO potrjujejo tudi odgovori učiteljev na vprašanje, kaj vsebuje njihova letna priprava za poučevanje v OŠO. Da v letni pripravi opredelijo tudi medpredmetne povezave, je odgovorilo le 22,0 odstotkov učiteljev, skoraj tolikšen delež pa si le prilagodi letno pripravo, ki si jo izdelata za poučevanje v OŠ. Večina učiteljev v svoji letni pripravi opredeli časovno razporeditev učnih ur (91,9 odstotkov), seznam učnih gradiv (65,3 odstotkov), načrt ocenjevanja znanja (63,6 odstotkov). Učne metode in druge učne vire opredeli dobra polovica. Slaba tretjina učiteljev v letni pripravi analizira učno skupino, še manj učiteljev pa v letno pripravo umesti načrt evalvacije (26 odstotkov).

Za priprave na poučevanje dobra polovica učiteljev ne porabi več kot 30 odstotkov. Do 70 odstotkov obsega neposrednega poučevanja za priprave porabi 38 odstotkov učiteljev. Največ oz. enak delež kot znaša neposredno poučevanje, pa za priprave potrebuje manj kot 5 odstotkov učiteljev.

Podatki v tej preglednici nam kažejo, da učitelji večino svojega dela v OŠO posvetijo neposrednemu delu z udeleženci. Presenetljivo skromen delež učiteljev se v svoji pripravi posveča analizi učne skupine in posameznikov ter načrtovanju evalvacije. Odsotnost dveh temeljnih elementov, ki v veliki meri zagotavljata kakovost učiteljevega dela, lahko opozarja tudi na pomanjkljivo usposobljenost, pa tudi šibko pripadnost in identifikacijo učiteljev z delom na OŠO. Po drugi strani pa moramo pomisliti tudi na to, da učitelji, k temu niso povabljeni oz. zavezani. Vsekakor bi bilo za dokončen sklep potrebno analizirati tudi zunanje pogoje v katerih poteka delo učiteljev.

V povezavi z večinsko honorarnim delom učiteljev v OŠO in v povezavi s sliko o usposabljanju učiteljev za delo v OŠO, bi bilo smiselno preiščevati v smeri, kako spodbuditi večjo kohezivnost in sodelovanje učiteljev pri izpeljevanju programa OŠO, predvsem na ravni njihovega predmeta, pa tudi na ravni celotnega programa OŠO. Pripadni in dobro usposobljeni učitelji so namreč najpomembnejši dejavnik kakovostnega in inovativnega vzgojno-izobraževanega dela.

8.3. Izpeljava programa, prilagajanje posamezniku

V tabeli 67 smo prikazali najustreznejše načine učenja v šoli, ki jih navajajo udeleženci OŠO, vzporedno tem pa metode poučevanja, ki so jih navajali učitelji glede na to, kako prevladujejo v njihovi praksi. Tako učitelji, kot udeleženci so lahko med ponujenimi izbrali tri odgovore. Čeprav nabor vprašanj pri obeh skupinah respondentov ni bil povsem enak, lahko njihove odgovore v večini segmentov vendarle primerjamo. Vsekakor so tako udeleženci, kot učitelji najpogosteje izbrali dva načina šolskega dela: predavanje in razlaga ter razgovor in razprava.

Tabela 67: Načini učenja v šoli in prevladujoče metode poučevanja (udeleženci in učitelji)

Prevladujoče metoda poučevanja / najustreznejši način učenja v šoli	Udeleženci		Učitelji	
	Absolutno število	Veljavni delež	Absolutno število	Veljavni delež
Predavanje , razlaga	221	59,2	155	88,1
Razgovor, razprava	108	29,0	135	76,7
Pisne in druge praktične vaje	107	28,7	Te opcije v vprašanju učiteljem ni bilo	
Delo v majhnih skupinah	63	16,9	47	26,7
Inštruktaža, učna pomoč	35	9,4	Te opcije v vprašanju učiteljem ni bilo	
Zapisovanje po nareku	43	11,5	27	15,3
Delo v delavnici/laboratoriju	11	2,9	Te opcije v vprašanju učiteljem ni bilo	
e-izobraževanje, internet	22	5,9	7	4,0
Nastopi udeležencev, referat	Te opcije v vprašanju udeležencem ni bilo		28	15,9
Ogledi, ekskurzije	30	8,0	5	2,8
Svetovanje konzultacije	Te opcije v vprašanju udeležencem ni bilo		30	17,0
Izobraževanje s pisnimi viri			20	11,4
Igra vlog			12	6,8
Seminarska naloga			19	10,8
Projektno delo			6	3,6

Ugotovimo lahko, da večini udeležencev najbolj ustreza metoda predavanja in razlage in sicer je ta odgovor izbralo 59,2 odstotkov udeležencev. Temu sledita pogovor in razprava (29,0 odstotkov). V podobnem deležu (28,7 odstotki) so udeleženci izbrali pisne in druge praktične vaje. Vsi drugi načini učenja se zdijo večini udeležencev manj ustrezni za učenje v šoli. Skoraj 60 odstotkom udeležencev najbolj ustrezajo pasivne učne metode, slabima dvema tretjinama udeležencev pa tudi bolj aktivne metode kot je pogovor in pisne oz. praktične vaje.

Podobno so odgovarjali tudi učitelji. Prevladujoča načina po katerih poučujejo sta predavanje in razlaga. Tako je odgovorilo 88,1 odstotkov. Sledi razgovor in razprava, ki ju praviloma uporablja skoraj 77 odstotkov učiteljev. Tem sledi delo v majhnih skupinah, ki ga prakticira dobra četrtina učiteljev.

Na prvi pogled bi ob podatkih, ki smo jih primerjali, sicer lahko rekli, da so potrebe udeležencev in način poučevanja učiteljev večinoma usklajeni. Vendar menimo, da bi bil tak zaključek prenagel, saj bi udeleženci glede na prevladujoče metode poučevanja, le težko preišlijevali o ustreznosti drugih učnih metod, če jih v šoli ne izkusijo. Z drugimi besedami bi rekli, da je izbira udeležencev verjetno izhajala predvsem iz tistih učnih metod, ki jih poznajo iz lastnih izkušenj. Tudi tega ne moremo z zanesljivostjo trditi, saj vprašalnika za učitelje in udeležence nista bila identična. Kljub temu pa lahko zaključimo, da so predavanje, razlaga, pogovor in razprava najbolj pogoste metode šolskega dela v OŠO.

Tabela 68: Pogostost sodelovanja in poučevanja z drugimi učitelji in strokovnjaki (odgovori učiteljev)

	Absolutno število	Veljavni delež
Sodelovanje z drugimi učitelji		
Nikoli	16	9,3
Redko	71	41,3
Pogosto	52	30,2
Zelo pogosto	23	13,4
Stalno	10	5,8
Z drugimi strokovnjaki		
Nikoli	48	27,6
Redko	79	45,4
Pogosto	29	16,7
Zelo pogosto	15	8,6
Stalno	3	1,7
Poučevanje v tandemu/skupini, skupni učni projekti		
Nikoli	78	44,8
Redko	66	37,9
Pogosto	22	12,6
Zelo pogosto	6	3,4
Stalno	2	1,1

V povezavi z metodami poučevanja in različnimi oblikami vzgojno-izobraževalnega dela v OŠO, nas je zanimalo ali učitelji med seboj sodelujejo oz. ali sodelujejo tudi z zunanjimi strokovnjaki. Nekaj več kot polovica učiteljev odgovarja, da tega nikoli ne počne ali pa le redko. Druga, slabša polovica učiteljev pa navaja, da z drugimi učitelji v programu OŠO pogosto (30,2 odstotkov), zelo pogosto (5,8 odstotkov) oziroma stalno (13,4 odstotkov) sodeluje.

Še manj sodelujejo učitelji z drugimi strokovnjaki. Takih, ki nikoli ne sodelujejo ali redko je kar 73 odstotkov. Pogosto ali zelo pogosto sodelovanje z drugimi strokovnjaki goji dobra četrtina, stalno pa z zunanjimi strokovnjaki sodeluje le 1,7 odstotkov učiteljev. Podobno je tudi s tandemskim poučevanjem in delom pri skupnih učnih projektih, kjer sodeluje več učiteljev. Takega dela nikoli ne prakticira slabih 45 odstotkov učiteljev, redko pa 37,9 odstotkov učiteljev. Skupaj je to več kot osemdeset odstotkov vseh učiteljev.

Ti podatki govorijo o tem, da je medpredmetno povezovanje in sodelovanje učiteljev na OŠO slabo. Prav tako lahko sklepamo, da program OŠO poteka večinoma brez povezav z zunanjim okoljem, kar se nekako tudi ujema z prevladujočimi načini poučevanja in potrjuje zaključke ob podatkih iz tabele 68. Ta položaj gotovo vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, ki kot

kaže, odstopa od konceptov usposabljanja za vseživljenjsko učenje oz. od sodobnih oblik ustvarjanja učnega okolja, ki naj bo čim bolj povezano z življenjem in umeščeno v širši družbeni kontekst. Posebej pomembno je to pri izobraževanju depreviligriranih skupin, za katere naj bi vključitev v izobraževanje pomenila tudi priložnost, da se dejavneje vključijo v družbo. Vse bolj naj bi tudi spodbujali povezovanje izobraževalnih z drugimi ustanovami ter s svetom dela (primerjaj Nove spretnosti za nova delovna mesta, EK, 2008).

Razloge za slabše rezultate gre tudi pri tem iskati v pretežno honorarni zaposlitvi učiteljev, ki se zaradi tega praviloma težje identificirajo z delom učitelja v OŠO in se z enako energijo kot v OŠ posvetijo andragoškem delu. Del tega morda izhaja tudi iz usposobljenosti učiteljev. V primerno organiziranih oblikah spopolnjevanja (metoda akcijskega raziskovanja, kolegialnega presojanja ipd.), bi jih morda lahko spodbudili k bolj celovitemu in poglobljenemu načrtovanju in izpeljevanju andragoškega dela v OŠO.

Tabela 69: Potrebna in zagotovljena pomoč posameznikom (udeleženci in učitelji)

	Udeleženci		Učitelji	
	Absolutno število	Veljavni delež	Absolutno število	Veljavni delež
Vrsta potrebne pomoči				
Pomoč pri učenju na splošno	254	68,5	92	52,0
Pomoč pri reševanju življenjskih stisk	Te opcije vprašanje udeležencem ni ponudilo		38	21,5
Dodatne ure pouka za posamezni predmet	52	14,0	92	52,0
Dodatna razlaga težje snovi med uro	56	15,1	96	54,2
Instrukcije pri posameznih predmetih	56	15,1	15	8,5
Več ponavljanja in utrjevanja	96	25,9	134	75,7
Pomoč ni potrebna	87	23,5	12	6,8
Zagotovljena pomoč				
Pomoč pri učenju na splošno	141	38,4	Te opcije v vprašanju pri učiteljih ni bilo	
Pomoč pri reševanju življenjskih stisk	Te opcije vprašanje udeležencem ni ponudilo		52	29,4
Dodatne ure pouka za posamezni predmet	52	14,2	70	39,5
Dodatna razlaga težje snovi med uro	75	20,4	130	73,4
Instrukcije pri posameznih predmetih	53	14,4	52	29,4
Več ponavljanja in utrjevanja	80	21,8	107	60,5
Pomoč ni potrebna	76	20,7	4	2,3

Da bi ugotovili, kako je program OŠO prilagojen potrebam posameznikov, smo udeležence vprašali, kakšno pomoč potrebujejo pri učenju, v nadaljevanju pa, katero od teh pomoči v OŠO

tudi dobijo. Podobni vprašanji smo zastavili tudi učiteljem. V tabelah primerjamo odgovore udeležencev in odgovore učiteljev. Tudi tu vprašalnika nista bila povsem identična, a te razlike v tem primeru niso tako pomembne, kot podobnosti in razlike, ki jih lahko opazimo v odgovorih udeležencev in učiteljev.

Iz tabele 69 je razvidno, da udeleženci večinoma potrebujejo pomoč pri učenju na splošno. Tako je odgovorilo 68, 9 udeležencev. Na drugo mesto so postavili »več ponavljanja in utrjevanja« (25,9 odstotkov udeležencev). Le med 14 in 15 odstotkov udeležencev pa potrebuje dodatno razlago težje snovi med poukom, inštrukcije ali dodatne ure pouka pri posameznih predmetih. Skoraj četrtnina oz. 23,5 odstotkov udeležencev meni, da pomoči pri učenju ne potrebuje.

Nekoliko drugačno mnenje imajo o pomoči, ki jo potrebujejo udeleženci, učitelji. Večina ali skoraj 76 odstotkov učiteljev meni, da je najpomembnejša pomoč, ki jo udeleženci potrebujejo »več ponavljanja in utrjevanja«. Druga najpogosteje izbrana oblika pomoči pri učiteljih (54,6 odstotkov učiteljev) je dodatna razlaga težje učne snovi med poukom (to je navedlo le 15,1 odstotkov udeležencev).

Dobra polovica učiteljev tudi meni, da bi udeleženci potrebovali dodatne ure pouka pri posameznih predmetih (potrebo po tem je navedlo 14 odstotkov udeležencev), le 8,5 odstotka učiteljev pa meni, da bi udeleženci potrebovali inštrukcije (potrebo po tej pomoči pa navaja 15 odstotkov udeležencev). Nekaj več kot 20 odstotkov učiteljev meni, da udeleženci potrebujejo pomoč tudi pri reševanju življenjskih stisk. Te opcije v vprašanju udeležencev ni bilo, zato je ne moremo primerjati. Le slabih 7 odstotkov učiteljev v nasprotju s skoraj 25 odstotkov udeležencev pa meni, da udeleženci pomoči pri učenju ne potrebujejo. Ta podatek lahko govori o tem, da imajo udeleženci o sebi boljšo podobo, kot jo imajo o njih učitelji. Takšna neuskkljenost lahko slabo vpliva na kakovost izobraževalnega procesa, saj učitelji morda nimajo dovolj visokih pričakovanj do posameznih udeležencev, ti pa v takšni klimi tudi ne zmorejo razviti nekaterih zmožnosti, ki bi jih v bolj spodbudni klimi lahko razvili. V takem položaju je zelo pomembno, da učitelj z udeležencem vzpostavi dialog in spozna njegova stališča in poglede, pa tudi, da se prepriča o njegovih zmožnostih. Pri tem lahko zelo pomaga osebni izobraževalni načrt.

Ob primerjavi odgovorov učiteljev in udeležencev tudi sicer opazimo, da se percepcija o potrebah udeležencev po pomoči med udeleženci in učitelji razlikuje. Razlikujejo se predvsem v tem, kako pogosto so eni ali drugi izbrali posamezno učno pomoč.

Ko primerjamo zgornje rezultate z dejansko pomočjo, ki so jo prejeli udeleženci v izvajalski organizaciji, lahko tudi tu opazimo razlike. Ugotovimo, da je pomoč, ki jo pričakujejo udeleženci uresničena v manjšem deležu, kot jo izražajo potrebe udeležencev. Tako lahko ugotovimo, da so bili udeleženci le v dobrih 38 odstotkih deležni splošne pomoči pri učenju (izražena potreba 68,9 odstotka) oz. je pomoč dobilo 140 od 250 udeležencev, več ponavljanja in utrjevanja je bilo deležnih skoraj 22 odstotkov oz. 80 od 96 udeležencev, ki so izrazili potrebo. Dodatne ure pouka pa so dobili vsi, ki so to potrebo izrazili.

Učitelji večinoma oz. več kot v 74 odstotkih menijo, da je dejanska pomoč, ki jo dobijo udeleženci, dodatna razlaga težje učne snovi med poukom, temu sledi več ponavljanja in

utrjevanja učne snovi (več kot 60 odstotkov učiteljev), skoraj 40 odstotkov pa meni, da so udeležencem zagotovljene dodatne ure pouka pri posameznih predmetih. Nekaj več kot 29 odstotkov tudi meni, da so udeleženci deležni pomoči pri reševanju življenjskih stisk. Ti odgovori so pričakovani, saj gre največkrat, razen v primeru reševanja življenjskih stisk, za pomoč, ki jo udeležencem zagotavljajo učitelji sami. Skozi odgovore dobimo vtis, da so udeleženci večinoma deležni pomoči, za katero tudi učitelji menijo, da jo potrebujejo. Manj pogosto so deležni pomoči, ki je učitelji slabše zaznavajo kot potrebo udeležencev oz. jo sami neposredno ne morejo zagotoviti.

Tabela 70: Prilagajanje učenja posamezniku (učiteljev)

	Absolutno število	Veljavni delež
Pogostnost		
Nikoli	10	5,7
Redko	52	29,9
Pogosto	71	40,8
Zelo pogosto	30	17,2
Stalno	11	6,3

Relativno neskladje med potrebami, ki jih po pomoči izražajo udeleženci in med mnenjem učiteljev o vrsti potrebne pomoči (tabela 69), bi glede na podatke o prilagajanju učenja posamezniku v preglednici 7 težko povezali. Iz podatkov v tabeli 70 namreč ugotovimo, da več kot 64 odstotkov učiteljev pogosto ali zelo pogosto ali celo stalno prilagaja poučevanje pri svojem predmetu posameznemu udeležencu. Dobra tretjina učiteljev pa tega nikoli, ali pa redko počne.

Če povežemo podatke iz 69. in 70. preglednice, lahko pomislimo, da je osebna obravnava udeleženca, ki jo navajajo učitelji, bolj priložnostna in površinska oz. poteka nenačrtovano v času pouka, morda v obliki kratkega pogovora in učiteljevega nasveta, ne pa toliko kot načrtna in poglobljena dejavnost, ki bi ji učitelji odmerili tudi poseben čas in bi jo udeleženci tudi zapisovali oz. arhivirali. Upoštevati pa moramo tudi dejstvo, da se delo učiteljev med seboj razlikuje ter, da lahko dobljene rezultate razumemo tudi tako, da nekateri učitelji osebnemu načrtovanju in prilaganju pouka posamezniku posvetijo več časa in pozornosti kot drugi.

Tabela 71: Preverjanje in ocenjevanje (odgovori učiteljev)

	Absolutno število	Veljavni delež
Načini ocenjevanja		
Pisno	27	15,6
Ustno	18	10,4
Kombinirano	114	65,9
Prek projektov/seminarskih nalog	4	2,3
Drugače	23	6,3
Čas ocenjevanja		
Na začetku	4	2,4
Sproti	94	55,6
Na koncu	94	55,6
Drugo	8	4,7
Čas preverjanja		

Na začetku	17	9,8
Sproti	144	82,8
Na koncu	64	34,8
Drugo	6	3,4
Priprave na nacionalno preverjanje znanja (NPZ)		
Da	91	56,2
Ne	71	43,8

Preverjanje in ocenjevanje sta pomemben del vsakega formalnega programa. Zanimalo nas je, kako in kdaj učitelji izpeljujejo preverjanje in ocenjevanje v OŠO.

Ugotavljamo, da večinoma 65,9 odstotkov učiteljev uporabljajo kombinirane načine ocenjevanja – torej pisno in ustno. Najmanjkrat uporabljen način ocenjevanja pa so seminarske naloge in projektno delo. Te oblike uporabljajo le 4 učitelji, ki so odgovorili na vprašanje oz. 2,3 odstotka. Ta podatek se tudi ujema s podatki o najpogostejših učnih metodah v tabeli 67, kjer podobno ugotavljamo, da seminarsko nalogo in projektno delo uporablja zelo majhen delež učiteljev. Iz tabele 71 lahko razberemo, da 56,2 odstotka učiteljev izpeljuje tudi priprave na NPZ. Vzrok za skromen delež učiteljev nas na prvi pogled preseneti, vendar pa ga moramo v veliki meri razumeti skozi dejstvo, da NPZ z vidika udeleženca (in izvajalske organizacije) poteka pri predmetih matematika, slovenščina, tuj jezik in pri enem predmetu, ki ga za konkretno izvajalsko organizacijo v določenem šolskem letu določi minister za šolstvo in šport.

Z vidika časa preverjanja in ocenjevanja lahko ugotovimo, da le 4 odstotki učiteljev izvajajo ocenjevanje znanja na začetku programa, več kot polovica pa jih ocenjuje sproti ali/pa tudi na koncu programa. Skromen delež ocenjevanja na začetku, lahko posredno opozarja tudi na to, da učitelji ob začetku programa ne ugotavljajo, kakšno znanje imajo udeleženci. Ta pomislek se še utrdi, ko ugotovimo, da le slabih deset odstotkov učiteljev ob začetku programa izvaja preverjanje znanja. Ti podatki se nekako ujemajo s podatki o majhnem deležu učiteljev (približno četrtnina), ki v letni pripravi predvidijo tudi načrt evalvacije. Tak položaj ima lahko slabe posledice za učenje udeležencev. Učitelji ne dobijo podatka o že pridobljenem znanju udeležencev. Brez tega je prilagajanje pouka potrebam udeležencev malo verjetno. Ob tem podatku se moramo vprašati, ali učitelji pri koncipiranju vzgojno izobraževalnega dela v OŠO v resnici izhajajo iz potreb udeležencev, ali pa morda izhajajo iz ponotranjenih izkušenj ali morda celo predsodkov? Morda so razlike, ki so se glede pomoči izkazale med percepcijo učiteljev in udeležencev (tabela 69) tudi posledica odsotnosti dejanskega ugotavljanja izobraževalnih potreb pri udeležencih.

Rezultati, ki smo jih dobili v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem gotovo odražajo tudi relativno konvencionalni način učenja in izvajanja pouka v OŠO, saj sta med seboj vitalno povezana, bodisi, da način povezovanja determinira tudi način ocenjevanja, ali pa celo obratno, da način ocenjevanja determinira način poučevanja oz. učenja – npr. učenje za izpit, učenje za NPZ.

9. Financiranje OŠO in materialni ter drugi pogoji dela v OŠO

V tem vsebinskem sklopu najprej prikazujemo nekatere vidike financiranja OŠO (pravne podlage, vire in postopek poteka financiranja izvedbe programa OŠO, problematiko financiranja OŠO in predloge za njihovo reševanje) nato pa materialne in druge pogoje dela v OŠO in predloge za izboljšave.

Financiranje programa OŠO

Viri in pravne podlage za financiranje OŠO

Podlaga za financiranje izobraževanja odraslih iz javnih sredstev 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).

Bevc (Drofenik, 2011) navaja tri glavne načine podpore izobraževanju odraslih iz javnih sredstev:

- 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 nudi MIZKŠ (nekdanj MŠŠ) in deloma lokalne skupnosti, podporo povpraševanju pa MDDSZ preko ukrepov aktivne politike zaposlovanja (APZ).

V ReNPIO je zapisano, 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 naslednji operativni cilj: » 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«.

Za izvajanje programa OŠO je MŠŠ v obdobju 2008-2010 namenilo sredstva iz proračunske postavke PP 6672 – Dejavnost osnovnega šolstva. V tabeli 72 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 preko letnega programa za izobraževanje odraslih pokriva MŠŠ.

Tabela 72: Načrtovana in realizirana proračunska sredstva za dejavnost OŠO v letih od 2007 do 2010 (v EUR)

	2007	2008	2009	2010
Načrtovana	2.620.195	2.683.080	1.690.000	1.690.000

sredstva proračuna				
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

V proračunu 2007 kot tudi 2008 je bilo predvidenih okrog 2,6 milijonov EUR za izvedbo programa OŠO. Ker pa načrtovana sredstva niso bila porabljena oziroma je bila realizacija v obeh letih okrog 1,7 oz. 1,6 milijonov EUR, so se v letu 2009 temu prilagodili in za leto 2009 načrtovali okrog 1,6 milijonov EUR. Tudi v naslednjih letih (2010 in 2011) so na letni ravni načrtovali 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 odraslih⁷⁴ in uveljavljanja koncepta vseživljenjskosti učenja. Odrasle je tudi brezplačno izobraževanje odraslih v OŠO (Drofenik, 2011).

Žal pa po preteku ReNPIO konec leta 2010 še 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 predvidevajo racionalizacije na področju vzgoje in izobraževanja.

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 2010 (2004)
- 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 za obdobje 2012-2015 (2011),
- Načrt za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za leto 2012,
- Katalog ukrepov aktivne politike zaposlovanja (od 1.1. 2012 dalje),
- Program izobraževanja za brezposelne osebe za šolsko leto 2011/2012.

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 financiranjem so navedene v poglavju XII. člen 78⁷⁵. Te veljajo načeloma tudi za OŠO, saj se le-ta financira iz javnih sredstev in sredstev ustanovitelja, za udeležence pa je brezplačna.

⁷⁴ 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)

⁷⁵ 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.«

V 82. členu ZOFVI pa je navedeno, da se iz sredstev lokalne skupnosti zagotavljajo sredstva za investicije za organizacije za izobraževanje odraslih. Navedena določba ZOFVI se posredno nanaša tudi na financiranje programa OŠO, ki se izvaja v organizacijah za izobraževanje odraslih t.j. ljudskih univerzah.

V ZOFVI o financiranju OŠO ni skoraj ničesar eksplicitno napisanega razen v členih 10. in 11⁷⁶, ki se nanašata na javno službo na področju vzgoje in izobraževanja, za opravljanje katere se organizira javna mreža.

V Zakonu o izobraževanju odraslih (ZIO) je v 1. členu zapisano, 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 sredstva.⁷⁷

Četrty odstavek 29. člena ZIO bi lahko veljal na splošni ravni tudi za financiranje programa 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 OŠO smiselno uporabljajo določbe ZOŠ (prilagodi se organizacija, preverjanje, ocenjevanje, napredovanje in časovna razporeditev pouka). Po interpretaciji predstavnika financerja (MŠŠ), s katerim smo

⁷⁶ V 11. členu je zapisano, da mora razmestitev izobraževalnih programov za izobraževanje odraslih omogočati odraslim, ki niso zaključili osnovnošolskega izobraževanja, dokončanje osnovne šole.

⁷⁷ »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«.

opravili kvalitativni intervju je ta prilagoditev že generalno zajeta v 29. členu Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (Pravilnik), ki določa bistveno nižje število udeležencev v oddelku za OŠO v primerjavi z OŠ za mladino. Zato vse druge oziroma dodatne prilagoditve, ki pridejo v poštev pri financiranju OŠ za mladino, niso možne (kot npr. 12. člen ZOŠ, ki določa, da se za izobraževanje učencev z učnimi težavami prilagodijo metode in oblike dela).

Ključni dokument oziroma podlaga za financiranje programa OŠO je torej Pravilnik, ki v členu 29. določa, da je normativ za oddelke OŠO 18 udeležencev oziroma najmanj 12 udeležencev, za kombinirani oddelki pa 14 udeležencev oziroma najmanj 8 udeležencev. Vrednost oddelka pa je določena na podlagi sklepov ministra.

Za financiranje pravic udeležencev OŠO pa so pravne podlage v ukrepih APZ. V Zakonu o urejanju trga dela je v 29. členu navedeno, da med ukrepe APZ sodi 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 aktivne politike zaposlovanja 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 RS 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.

V Načrtu za izvajanje ukrepov APZ za leto 2012 je navedeno, da sodi med najpomembnejše aktivnosti ukrepa 1 izobraževanje in usposabljanje brezposelnih oseb, ki vključuje tudi pridobivanje formalne izobrazbe t.j. tudi osnovnošolske. V Katalogu ukrepov APZ so predstavljeni ukrepi, ciljne skupine, postopki vključevanja, vrste stroškov in višine denarnih prejemkov, pravila državnih pomoči in pomoči sheme »de minimis«, nabor programov in druge ukrepe na trgu dela.

Za udeležence je OŠO brezplačna. Pravice brezposelnih oseb - udeležencev v programu OŠO financira MDDSZ iz sredstev integralnega proračuna na podlagi ukrepov APZ.

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 stroškov nakazujejo brezposelnim udeležencem na TRR na podlagi poročila o prisotnosti za pretekli mesec. Poročilo o prisotnosti pripravi izvajalska organizacija. Iz navedenega programa je razvidno, da pravice brezposelnih udeležencev pokriva MDDSZ iz integralnega proračuna iz postavke PP 4282.

Postopek financiranja izvedbe programa OŠO⁷⁸

Izvedba programa OŠO⁷⁹ 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 OŠO.

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 MŠŠ. Drugo poročilo pa spomladi. Vpis udeležencev v OŠO je namreč semestrski. V organizacijskem poročilu je navedeno število vpisanih udeležencev v OŠO po razredih in preračunano v število oddelkov (rednih in kombiniranih). Številke, ki jih posredujejo izvajalske organizacije, na MŠŠ 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 MŠŠ izvajalskim organizacijam, ki poteka redno.

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

Financiranje izvedbe programa OŠO poteka na podlagi števila in vrste oddelkov OŠO (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 OŠO sestavljena iz dveh postavk in sicer iz zneska za financiranje plač ter iz zneska za pokrivanje materialnih stroškov na oddelek OŠO. Višina zneskov se revalorizira na podlagi sklepov ministra. Za revalorizacijo materialnih stroškov je bil zadnji sklep sprejet 21.4.2010 (Sklep o merilih za zagotavljanje sredstev za kritje materialnih stroškov osnovnih šol)⁸⁰.

Če je v program OŠO manjše število vpisanih udeležencev, kot določajo standardi in normativi, lahko izvajalska organizacija zaprosi za izjemo pri financiranju. Izvajalska organizacija napiše prošnjo za financiranje izvedbe programa OŠO za oddelek OŠO, ki ne dosega številke, določene v Pravilniku in jo posreduje na MŠŠ. 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 izven zapora, pa jih je premalo za redni oddelek), je prošnjo izvajalske organizacije MŠŠ doslej odobrilo. Običajno gre za prošnjo za odobritev financiranja oddelka za manjše število

78 Postopek financiranja opisujemo na podlagi odgovorov predstavnika MŠŠ v intervjuju.

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

80 Znesek, ki so ga dobile izvajalske organizacije za en oddelek OŠO za pokrivanje plač učiteljev je znašal decembra 2011 1.248,49 EUR za en redni oddelek in 1.352,40 EUR za kombinirani oddelek. Poleg tega pa so dobile izvajalske organizacije 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.

udeležencev, kot je navedeno v 29. členu Pravilnika. Gre za t.i. pod-normativni oddelek (MŠŠ 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 OŠO zaradi heterogenosti udeležencev (glede na razred) ni bilo možno kombinirati v kombinirani oddelek). V enem primeru so na MŠŠ 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 OŠO. Način izvedbe je določen v programu OŠO⁸¹ in o njem odloča izvajalska organizacija. O načinu izvedbe in številu izvedenih ur izvajalske organizacije poročajo v organizacijskem poročilu. Način izvedbe je stvar izvajalske organizacije. Dejansko realizirane izvedbe ur MIZKŠ 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.

Problematika financiranja OŠO

V kvalitativnih intervjujih smo direktorje izvajalskih organizacij vprašali, kateri so viri financiranja OŠO v njihovi ustanovi in za oceno deležev. Vire smo ločili v tri kategorije:

- sredstva za neposredno izvedbo OŠO (MŠŠ),
- lokalna skupnost oz. občina neposredno za namen OŠO,
- drugo.

Večino sredstev za OŠO dobijo od MŠŠ (od 95 do 100%). Direktorji ljudskih univerz so kot enega od problemov navedli financiranje OŠO s strani ustanovitelja. Menili so, da bi ustanovitelj moral biti bolj zavezan za financiranje OŠO. Nekatere ljudske univerze dobijo nekaj sredstev od ustanovitelja, ki pa so »zajeta v paketu« oziroma vključena v celotni 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 skromna⁸². Večina ljudskih univerz pa ne pridobiva drugih virov za OŠO⁸³.

Lokalna skupnost naj bi praviloma zagotavljala sredstva organizacijam za izobraževanje odraslih 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 neki ljudski univerzi tudi iz drugih

⁸¹ V Programu OŠO je med možnimi oblikami izobraževanja udeležencev programa OŠO navedena tudi inštruktažna oblika.

⁸² Ena od ljudskih univerz je dobila vsega 3.660 EUR za kritje neprogramskih in investicijskih stroškov LU 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 npr. ogrevanje prostorov. Ena od izvajalskih organizacij pa ni od lokalne skupnosti dobila nič sredstev za pokrivanje tovrstnih stroškov.

⁸³ Ena ljudska univerza navaja, da je pridobila sredstva za animacijo vključevanja v OŠO oz. organizacijo informativnih dni preko razpisa Pomoč pri učenju. Dve ljudski univerzi vlagata tržna sredstva v OŠO (npr. za promocijo, pripravo učnih gradiv ali če sredstva MIZKŠ ne zadoščajo).

bližnjih občin, ki niso ustanoviteljice ljudske univerze in ki običajno nič ne prispevajo za pokrivanje investicijskih in neprogramskih stroškov določene ljudske univerze.

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% deloma, 5,7% pa jih sploh ne izpolnjuje (Drofenik, 2011).

Eno od vprašanj, ki smo jih postavili direktorjem ljudskih univerz v zvezi s financiranjem OŠO, je bilo naslednje: »Kako bi bilo potrebno spremeniti standarde in normative?«

Analiza kvalitativnih intervjujev direktorjev izvajalskih organizacij programa OŠO je pokazala, da večina meni, da bi bilo potrebno spremeniti obstoječi sistem financiranja izvedbe programa OŠO, 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 OŠO. Štirje direktorji od petih⁸⁴ intervjuvanih so predlagali spremembe standardov in normativov. 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 ciljnimi 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.

Na treh fokusnih skupinah marca 2013 smo v razpravi s predstavniki načrtovalci politik, izvajalskih organizacij, posameznih učiteljev in udeležencev v programu OŠO predstavili rezultate evalvacije in predloge možnih rešitev v zvezi z nadaljnjim izvajanjem programa OŠO.

Vprašanje, ki smo ga zastavili razpravljalcem v fokusnih skupinah glede financiranja programskih stroškov OŠO je bilo: »Kako bi bilo po vašem mnenju potrebno 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 smo predlagali naslednje:

» 1. Ovrednotenje programskih stroškov izvajanja programa je potrebno naravnati glede na specifične potrebe ciljnih skupin, ki se v program vključujejo (identifikacija in prilagajanje odraslih s

⁸⁴ Eden je bil mnenja, da so standardi in normativi »v redu taki, kot so sedaj«.

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.);

2. Posodobitev in prilagoditev standardov in normativov v skladu s potrebami ciljnih skupin – (pri čemer se zagotovi individualizacija in prilagajanje izvedbe posebnosti ciljnih skupin, ter pogojem izvedbe)«.

Razpravljalci v fokusnih skupinah so se strinjali s predlaganimi rešitvami. Povzemamo njihove predloge v zvezi s financiranjem programskih stroškov OŠO:

- v zadnjih nekaj letih je zaznati upadanje udeležbe v programu OŠO in je včasih 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 potrebno spremeniti in jih prilagoditi tako, da bi bila omogočena ustrezna kakovost izvedbe; pri tem bi bilo potrebno upoštevati tudi posebne potrebe posameznika;⁸⁵
- spremeniti bi bilo treba standarde in normative tako, da bi upoštevali specifiko posameznega okolja oz. obseg potreb, ki so različne v različnih okoljih;⁸⁶
- omogočiti individualizacijo oziroma opredeliti osebni izobraževalni načrt za vsakega udeleženca;⁸⁷
- primerne oblike dela v OŠO so tako skupinske kot individualne;⁸⁸
- urediti normative tudi glede izvedbe števila ur programa.⁸⁹

Glede financiranja neprogramskih in investicijskih stroškov izvajanja programa OŠO smo razpravljalcem zastavili naslednje vprašanje: »Kako bi po vašem mnenju zagotovili redno pokrivanje neprogramskih materialnih in investicijskih stroškov izvajanja OŠO?«

Kot možno rešitev smo predlagali, 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) in prenovi standarde in normative.

Predstavljamo povzetek stališč iz razprave:

- 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);

85 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.

86 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 izvajalske organizacije morali vsaj delno sofinancirati, 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.

87 Čeprav to že poteka pri nekaterih izvajalcih, se 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 financerjem).

88 Oblike dela v OŠO naj bodo v skladu z individualnim načrtom in potrebami posameznika, pri delu v skupini so lahko tudi določene prednosti.

89 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.

- težave s financiranjem neprogramskih materialnih in investicijskih stroškov so povezane z nedoločno sicer zakonsko opredeljeno dolžnostjo lokalnih skupnosti, da ta sredstva zagotovi⁹⁰;
- 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 OŠO niso sistemizirana, večina učiteljev pa dela honorarno. Ker v OŠO večina učiteljev dela honorarno (87 %), večina se samoizobražuje za delo z odraslimi v OŠO (77%), njihovo delo v OŠO je podrejeno rednim delovnim obveznostim v OŠ in se ne identificirajo v zadostni meri s programom OŠO, lahko vse to slabo vpliva na kakovost njihovega dela v OŠO.

Kot možno rešitev za presejanje navedenega stanja smo predlagali, da bi bilo treba upoštevati tudi možnost delitve učne obveznosti učiteljev v OŠ in v programu OŠO in predlog predstavili razpravljalcem v fokusni skupini. Ti so menili, da bi bilo potrebno naslednje:

- opredeliti oz. definirati bi bilo treba javno mrežo izvajalcev za izobraževanje odraslih, opredeliti in sistemizirati tudi delovna mesta v OŠO;
- razmišljati bi bilo potrebno o sistemizaciji delovnega mesta učitelja v OŠO, kar bi omogočilo dopolnjevanje delovne obveznosti po drugi strani pa povečalo identifikacijo in pripadnost učiteljev temu delu, načrtovanje kariere na področju izobraževanja odraslih.
- opozorili pa so tudi na to, da bi bil lahko problem pri sistemizaciji oziroma zaposlovanju delovnih mest učiteljev OŠO, ker je financiranje programa OŠO odvisno od zadostnega števila vpisanih, ki pa v zadnjih letih upada.

Materialni in drugi pogoji dela v OŠO

Ustreznost materialnih in drugih pogojev dela v OŠO

Eden od pogojev za kakovostno izvedbo programa OŠO in s tem večjo uspešnost udeležencev je tudi urejeno financiranje 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 OŠO smo proučevali z anketiranjem učiteljev, ki poučujejo v OŠO in s pomočjo kvalitativnih intervjujev direktorjev in organizatorjev v programu OŠO.

V spletno anketiranje je bilo vključenih 185 učiteljev, na posamična vprašanja pa niso vsi odgovorili. V preglednici 2 prikazujemo podrobnejše odgovore učiteljev glede na stopnjo njihovega

⁹⁰ Lokalne skupnosti namenjajo OŠO različna sredstva. Ker lokalne skupnosti financirajo tudi nekatere druge programe, ki jih izvajajo LU, le težko LU zahtevajo od njih še delež za OŠO v celoti, saj bi s tem, da bi od lokalne skupnosti zahtevali več za OŠO, ogrozili financiranje nekaterih drugih programov, ki jih izvajajo LU.

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.

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 OŠO na izvajalskih organizacijah. Da so prostorski pogoji za izvajanje programa OŠO na ljudski univerzi ustrezni menijo tudi direktorji in večina organizatorjev izobraževanja, vključenih v intervjuje.

Direktorjem smo 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 izvajajo v njihovi 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 OŠO zagotavljajo učno pomoč preko javnih del, na voljo pa so jim prostori in storitve svetovalnega središča in središča za samostojno učenje.

Odgovori učiteljev v spletni anketi, na vprašanje »Katero učno gradivo uporabljajo udeleženci OŠO pri vašem predmetu?« prikazujemo v preglednici 3. Udeleženci OŠO uporabljajo večinoma učno gradivo, ki ga pripravijo učitelji sami (dobri dve tretjini), skoraj polovica pa gradivo (učbeniki, skripte, učni listi, ki so bili pripravljene v OŠO). Skoraj 60% udeležencev še zmerom uporablja učbenike za OŠ. Lahko si jih sposodijo v priročni knjižnici LU, v javnih knjižnicah, saj udeleženci OŠO običajno nimajo denarja za nakup učbenikov. V manjši meri se uporabljajo gradiva za e-izobraževanje, ki so bila pripravljena za OŠO (9,8%), najmanj pa druga gradiva (gradivo za e-izobraževanje, ki učitelj sam pripravi za svoj predmet v OŠO, knjige, reprodukcije del, razni računalniški viri, umetniške reprodukcije, likovni izdelki, video, glasba). Na vprašanje je bilo možnih več odgovorov, zato v praksi udeleženci pri posameznem predmetu lahko uporabljajo več različnih učnih gradiv oziroma kombinacijo naštetih.

Po mnenju intervjuvanih direktorjev in organizatorjev so prostorski pogoji za OŠO ustrezni. Po potrebi nekatere ljudske univerze uporabljajo prostore bližnje osnovne ali srednje šole za izvedbo praktičnega pouka pri nekaterih predmetih.

Rezultati spletne ankete kažejo, da sta 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 zadovoljna). Več kot polovica učiteljev je zadovoljnih z dostopnostjo učnih sredstev in pripomočkov. Nekaj manj kot polovica učiteljev je odgovorila, da je v veliki ali zelo veliki meri zadovoljna s sodelovanjem z drugimi učitelji v programu. Skoraj dve petini učiteljev ni zadovoljnih z možnostmi strokovnega spopolnjevanja, približno tretjina pa srednje⁹¹.

Večina učiteljev (87%) dela v OŠO honorarno. Ljudske univerze plačujejo učitelje za neposredno pedagoško delo, za priprave, za pripravo učnih gradiv ipd. Višina urnih postavk 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

⁹¹ Več o tem v vsebinskem sklopu Učitelji v programu OŠO.

usposobljenosti za delo z odraslimi. Z višino honorarja je srednje zadovoljnih dve petini učiteljev, četrtnina 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% učiteljev pa izraža nezadovoljstvo tudi s plačilom za pripravo učnega gradiva.

Tabela 73: 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
Plačilom 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 spopolnjevanja	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

Tabela 74: Vrste učnega gradiva, ki ga uporabljajo udeleženci (učitelji)

Vrste učnega gradiva	Absolutno število	Veljavni delež
Učbeniki in gradivo za osnovno šolo za mladino	102	58,6
Gradivo (učbeniki, skripte, 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 ⁹²	7	4,0
---------------------	---	-----

Financiranje pravic in podpornih dejavnosti udeležencem programa OŠO

Po podatkih naše analize so prioritetni razlogi, ki otežujejo šolanje 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, tako kot udeleženci so bili mnenja, da je osnovna težava pri učenju pomanjkanje časa. Mnogo pomembnejši sta se jima zdeli nerazumevanje doma in nerazumevanje na delovnem mestu. Dobra četrtina 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. Zastavlja se vprašanje kako zagotoviti različne oblike pomoči, ki so nujno potrebne zato, da posameznik lahko sploh obiskuje program, ter bi lahko delovale tudi kot spodbude v podporo večje posameznikove uspešnosti.

Kot smo že omenili, imajo brezposelni udeleženci OŠO zagotovljene pravice (zdravstveno zavarovanje, stroški prevoza in nadomestilo življenjskih stroškov) iz sredstev APZ. Učno pomoč, ki je ravno tako financirana iz ukrepov APZ, so omogočili tudi udeležencem OŠO.

V razgovorih z direktorji izvajalskih ustanov in z organizatorji programa OŠO smo bili opozorjeni na problem koriščenja ugodnosti zaradi statusa udeleženca v izobraževanju odraslih za lažji dostop do honorarnega dela in drugih ugodnosti. Nekateri udeleženci se vpišejo večkrat v program OŠO pri različnih izvajalcih zato, da lahko podaljšujejo status.

Vprašanje, ki smo ga zastavili razpravljalcem v okviru fokusnih skupin, je bilo naslednje: »Kako pomembna je ureditev financiranja podpornih dejavnosti in morebitnih neposrednih spodbud udeležencu OŠO za vključitev v program OŠO oz. povečanje posameznikove uspešnost v programu?«

Predlagali smo naslednje možne rešitve:

- Za preprečevanje zlorabe vpisovanja v program OŠO zgolj zaradi ugodnosti, ki jih prinaša status udeleženca v izobraževanju, izvajalci predlagajo vzpostavitev skupne baze udeležencev v programu OŠO, tudi npr. 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 preko ukrepov Zavoda za zaposlovanje, za udeležence OŠO, ki nimajo statusa brezposelne osebe v okviru programa OŠO.

⁹² Pod drugo so učitelji navajali naslednje: gradivo za e-izobraževanje, ki ga sama pripravim za moj predmet v OŠO, knjige, reprodukcije del, razni računalniški viri, umetniške reprodukcije, likovni izdelki, video, glasba.

- 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 dejavnosti (učna pomoč in svetovanje, alternativni metodično didaktični prijemi ipd.) (Bela knjiga o IO, 2011).
- Za vse udeležence v OŠO se zagotovi informiranje in svetovanje za načrtovanje izobraževanja in razvoja kariere, pred, med in po končanem programu OŠO.

Povzetek razprave v fokusnih skupinah je pokazal, da se razpravljavci z navedenimi predlogi strinjajo. Opozorili so še na to, da bi morala biti intenzivnejše svetovanje udeležencem pred vpisom pa tudi preverjanje njihovega znanja, nato pa pripravljen 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 potrebno ustrezno urediti, tako da bi bilo zagotovljeno sistematično financiranje podpornih dejavnosti in pritegniti tudi kako drugo ministrstvo (npr. Ministrstvo za notranje zadeve zaradi azilantov). Podporne dejavnosti bi morale biti zagotovljene za vse udeležence, ki jo potrebujejo. Izkoriščanje storitev ISIO, CVŽU bi bilo treba npr. z mobilno službo zagotoviti tudi v okoljih, kjer jih sedaj ni.

Ugotovitve

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

V OŠO uporabljajo udeleženci 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.

Učno pomoč brezposelnim osebam (preko javnih del), vključenim v srednješolsko izobraževanje so z dovoljenjem Zavoda RS za zaposlovanje (preko ukrepov APZ) omogočili tudi udeležencem OŠO. Podporne dejavnosti ISIO in CVŽU so na voljo tudi udeležencem OŠO. Problem se kaže v bolj poglobljenem sistematičnem zagotavljanju specifičnih podpornih storitev udeležencem OŠO (ki sodijo večinoma v depriviligirane skupine prebivalstva) zaradi pomanjkanja ustreznih kadrov in znanj na ljudskih univerzah.

Nekateri udeleženci so vpisani v OŠO predvsem zaradi statusa in s tem povezanimi ugodnosti. Zato se tudi ne udeležujejo pouka. Njihov »fiktivni« vpis še dodatno povečuje število osipnikov OŠO.

Eden od pogojev za kakovost in učinkovitost OŠO je urejeno financiranje, vendar ne edini. Pomembno je še strokovno izpopolnjevanje učiteljev in njihovo medsebojno povezovanje, razumevanje ciljnih skupin vključenih v OŠO in njihovih potreb. Na področju financiranja OŠO se kaže vrsta problemov:

1. Zakonske določbe v zvezi s financiranjem OŠO niso nedvoumno jasne oziroma so premalo podrobne opredeljene za financiranje. Izvedbo programa OŠO načeloma financira MIZKŠ v celoti. Standardi in normativi, ki so podlaga za financiranje programskih stroškov OŠO, 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.
2. Materialne neprogramske in investicijske stroške izvajalskih organizacij za izobraževanje odraslih (ljudskih univerz) naj bi po sedanji zakonodaji kril ustanovitelj –t.j. 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 namenjeno za OŠO. Za izvedbo programa OŠO ni sistemiziranih delovnih mest, večina učiteljev pa dela v OŠO honorarno, kar lahko slabo vpliva na njihovo identifikacijo s programom OŠO, kakovost njihovega dela in karierni razvoj.

10. Literatura in viri

- ADHD in adults, 2005. Pridobljeno 12. 1. 2012 s <http://www.doreka.com/add/000019.htm>
- Adler, B., 2001. What is dyscalculia? An e-book from Kognitivt Centrum 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.ldonline.org/njeld/adults_ld.html
- Ainscow, M., Booth, T. in Dyson, A., 2006. Improving schools, developing inclusion. New York: Routledge.
- Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: za učenje je vedno pravi čas, 2007. Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. COM 558 konč. Bruselj. Pridobljeno 8. 12. 2011 s http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_sl.pdf
- Allen, K., 2000. Success for young adults with NLD. Pridobljeno 11. 1. 2012 s <http://www.nldline.com/>
- 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.
- Back to education initiative/jobs initiative. Dublin: Department of Education and Skills. Pridobljeno 1. 10. 2011 s <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=10900&ecategory=14965&language=EN>
- Barnett W. S., 1998. Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. Preventive Medicine, 27(2), str. 204-207.
- Barrera, I., 1995. To refer or not to refer: untangling the web of diversity, "deficit", and disability. New York State Association for Bilingual Education Journal, 10, str. 54-66.
- Beltram, P., 2012. Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2009-2010. Ljubljana, Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s 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. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, Ljubljana. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf
- Birman Forjanič, Z., Đorđević, N., Klemenčič, S., Možina, T., Orešnik Cunja, J., Vilič Klenovšek, T. in Žalec, N., 2008. Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti andragoškega centra Slovenije: izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Boon, R., 2004. Learning disabilities. Pridobljeno 25. 10. 2011 s <http://home.iprimus.com.au/rboon/LearningDisabilities.htm>

Boudard, E. in Rubenson, K., 2004. Revisiting major determinants of participation in adult education with a direct measure of literacy skills. *International Journal of Educational Research*, 39(3), str. 265-281.

Božič, J., 2002. Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V: Končnik Goršič, N., in M. Kavkler, ur., *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje-razumevanje-pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Str. 59-74

Bradshaw, S., 2005. Facing the issues. *Special Supporting and developing good practice*. Summer 2005, str. 19-21.

Brooks-Gunn, J. in Duncan, G. J., 1997. Children and poverty: the effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), str. 55-71.

BTEI Level 3 Integrated curriculum: Ireland today. Interno gradivo.

Burke, Kathryn L., *A Call to Action: World Summit on Learning Disabilities*. Foothills Academy World Summit Organizing Committee on Learning Disabilities. Calgary: December 5, 2008. Pridobljeno s <http://epodium.info/faws/whitepaper.pdf>

Capuder, F., 1962. Marginalije k študiju slovenščine v dopisni osemletki. *Dopisnik*, 2 (1), str. 7-8.

Characteristics of adults with learning disabilities. Florida bridges to practice - Web-based training component, 2004. *Learning Disabilities Help*. Pridobljeno s <http://www.learningdisabilitieshelp.net/communicating-with-adults-with-learning-disabilities/>

Cigüt, F., 1978. Slušatelji v osnovnih šolah za odrasle. V: *Osnovno izobraževanje odraslih*. Ljubljana: DDU Univerzum. Str. 199-205

Cochran-Smith, M. in Power, C., 2010. Ten trends spell out where teacher preparation is heading. *Education Leadership*, 67(8), str. 7-13.

Code of practice. Employers. Good practice guidelines for supporting employees with dyslexia in the workplace, 2009. The British Dyslexia Association. Pridobljeno 4. 5. 2012 s http://www.nafd.org.uk/media/150667/bda%20employer%20code_of_practice.pdf

Cole, R. W., ur., 2008. *Educating everybody's children: diverse teaching strategies for diverse learners*, 2nd ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Communications for the workplace. Interno gradivo.

CONFITEA VI: Izkoriščanje moči in potenciala učenja ter izobraževanja odraslih za uspešno prihodnost: Belemski akcijski načrt, 2009. Hamburg: UIL. Pridobljeno 20. 11. 2011 s http://arhiv.acs.si/CONFITEA_VI/Belemski_akcijski_nacrt.pdf

CONFINTEA VI: Sixth International Conference on Adult Education: final report, 2009. Hamburg: UIL. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/18779oe.pdf>

Country education profile for Ireland: further education and training, 2009. Pridobljeno 20. 10. 2011 s <http://www.qualrec.ie/documents/FURTHEREDUCATIONANDTRAINING-WebPDF.pdf>

Cross, K.P., 1981. Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Cunningham Florez, M., 2001. Beginning ESOL Learners' advice to their teachers. Focus on basics. Connecting Research and Practice, 5(A), str. 7-10.

Cvahte, B., 2004. Realnost človeških stisk v pobudah varuhu človekovih pravic. V: Gornik, J., ur.: Zbornik 1. Posveta na temo revščina in socialna izključenost oziroma vključenost. Ljubljana: Urad RS za mladino in Mladinski svet Slovenije. Str. 111-115.

The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Paris: UNESCO. Pridobljeno 5. 8. 2011 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

Deset let delavskih univerz v Sloveniji, 1969. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.

The Development and state of art of adult learning and education (ALE). National Report of Ireland by the Department of Education and Science. 2009. Pridobljeno 1. 12. 2011 s http://www.aontas.com/download/pdf/ireland_ale_report.pdf

Drofenik, O. idr., 2001. Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – Program 5000. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Drofenik, O., 2011. Financiranje izobraževanja odraslih. V: Čelebič, T. idr., Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Str. 80-115.

DSM-IV Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 1994. Washington: American Psychiatric Association.

Duque, E. idr., 2010. Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Pridobljeno 5. 7. 2011 s http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza_dobrih_praks_v_evropskih_solских_sistemih.pdf

Dvajset let delavskih univerz Slovenije, 1979. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.

Dyscalculia, 2006. National Center for Learning Disabilities. Pridobljeno 21. 3. 2005 s <http://www.ldonline.org/article/13709>

Dyson, A. in Miwillard, L., 2007. Special needs in twenty-first century: where we have been and where we are going. V: Innovation in special educational needs support in regular education: Reader - 2007 for the 3rd Inspire course, Ljubljana, Slovenia, June 2-8, 2007.

Dyson, A. in Raffo, C., 2007. Education an disadvantage: the role of community-oriented schools. Oxford Review of Education, 33(3), str. 297-314.

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), str. 24-29.

Education for All. Literacy for life. EFA Global Monitorinig Report, 2005. Pridobljeno 5. 8. 2011 s <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

Ekinsmyth, C. in Bynner, J., 1994. *The basic skills of young adults*. London: Basic Skills Agency.

Emerson, E. in Hatton, C., 2008. *People with learning disabilities in England*. Lancaster: Lancaster University, Centre for Diasbilities Research.

Equal tretment: closing the gap. Health formal investigation report, 2006. London: Disability Right Commision.

European Basic Skills Network. Pridobljeno 1. 10. 2011 s <http://www.basicskills.eu/>

European Disability Strategy 2010-2020: a Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, 2010. Brussels: European Commission. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:EN:PDF>

Fine, M., 2005. Individualisation, 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?: znanstveno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Fletcher, J. M. idr., 2007. *Conclusions and future directions*. V: *Learning disabilities: from identification to intervention*. London: The Guilford Press. Str. 260-274.

Forlin, C., ur., 2010. *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches*. London, New York: Routledge.

Frederickson, N. in Cline, T., 2002. *Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook*. Philadelphia: Open University Press.

Furlong, M. J., Morrison, G. M. in Fisher, E. S., 2005. The influence of the school contexts and processes on violence and disruption in American schools. V: Clough, P. idr., ur., *Handbook of emotional and behavioural difficulties*. London: SAGE.

Gadeyne, E., Ghesquire, P. in Onghena, P., 1999. Psychosocial problem bij kinder met leerproblemne: een literatuurstudie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(2), str. 181-2002.

The general adult education programme. Danish Ministry of Education. Pridobljeno 1. 10. 2011 s <http://www.eng.uvm.dk/Fact%20Sheets/Adult%20education%20and%20continuing%20training/The%20General%20Adult%20Education%20Programme.aspx>

General information about learning disabilities, 2002. 3rd ed. New York: Random House Books.

Gerber, P. J., 1998. Trialas and tribulations of teachers with learning diasbilities through his first two years of employment. V: Anderson, R. J., Keller, C. E. in Carps, J. M., ur., *Enhancing diversity: educator with disabilities*. Washington: Gallaudet University Press. Str. 41-59.

Ghesquire, P., 2002. Behavioral problems in children with specific learning disabilities. V: Kavkler, M., ur., Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: zbornik prispevkov. Prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah, Kranjska Gora: Društvo Bravo. Str. 47-52.

Ginsburg, L., Manly M. in Schmitt, J., 2006. The components of numeracy. Cambridge: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Golob, A., 2006. Lifelong learning, education of adults with moderate, severe and profound learning disabilities and active citizenship. V: Europe in Action 2006. Learning all our Lives. Brussels: Inclusion Europe. Pridobljeno 5. 2. 2010 s <http://www.EuropeInAction.org>

Hornby, G., Davis, G. in Taylor, G., 1995. The special educational needs co-ordinator's handbook. London: Rotledge.

Horsman, J., 2004. The Impact of violence on learning for youth: what can we do. Toronto: Spiral Community Resource Group.

Humek, D, 1988. Reformna prizadevanja v letih 1954-1958. Vzgoja in izobraževanje, 19 (4/5), str. 3-6.

Ivančič, A., 2010. Vključujoč izobraževalni sistem – med normo in prakso. V: Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 23. 6. 2010 s http://arhiv.acs.si/publikacije/Analiza_dobrih_praks_v_evropskih_soljskih_sistemih.pdf

Izobraževanje odraslih: za učenje ni nikoli prepozno, 2006. Sporočilo Komisije. COM 614 konč. Bruselj: Komisija evropskih skupnosti. Pridobljeno 8. 12. 2011 s http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2006/com2006_0614sl01.pdf

Izhodišča za prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih. 1998. Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., 2011. Obrazi pismenosti : spoznanja o razvoju pismenosti odraslih / uredila Petra Javrh. - 1. natis. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2011

Jensen, E., 2009. Teaching with poverty in mind: what being poor does to kids' brains and what schools can do about it. Alexandria: ASCD.

Katalog ukrepov aktivne politike zaposlovanja (od 1.1. 2012 dalje), 2012. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/word/apz_katalog_010112.doc

Kavale, K. A in Forness, S. R., 1996. Social skill deficit and learning disabilities: a meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 29(3), str. 226-237.

Kavkler, M., 2004. Učenci z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. V: Kavkler, M. in Končnik Goršič, N., ur., Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami,

ki počasneje usvajajo znanja. 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: Kavkler, M. in Košak Babuder, M., ur., *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Kavkler, M., 2010. Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko. *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov.. Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji in Nacionalna konferenca Tempus-iSheds*, Ljubljana 1. in 2. 10. 2010. Ljubljana: Društvo Bravo. Str. 117-128.

Kavkler, M., 2011. Skrb za učence s posebnimi potrebami. *Razredni pouk*, 13(2/3), str. 95-102.

Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

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.

Knaflič, L., 2000. Opredelitev in merjenje pismenosti odraslih: metodološki pristop v mednarodni raziskavi o pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 51(2), str. 8-12.

Kobal Grum, D. idr., 2009. Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. *Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta*, Ljubljana, št. 12. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/12_09_sociopsiholoski_vidiki_i_zobrazevanja_oseb_s_posebnimi_potrebami.pdf

Komprej, M. in Čelebič, T., 2010. Vpliv recesije na izobrazbeno strukturo brezposelnih in predlagani ukrepi: raziskovalno poročilo. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/povezovanje-izobrazevanja-in-trga-dela/raziskave-in-strokovni-clanki.aspx>

Koncepcija za osnovno obrazovanje na vzrasnite, 2005. Skopje: Ministerstvo za obrazovanje i nauka, Biro za razvoj na obrazovanieto.

Konvencija o pravicah invalidov, 2008. Pridobljeno 20. 2. 2011 s <http://www.mddsz.gov.si> ali <http://www.zveza-sozitie.si>

Korthagen, F. 2009. Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, str. 15-21.

Kos Knez, S. in Labernik, Z., ur., 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.
- Kos, S., 1997. Osnovno izobraževanje na Danskem: poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Košak Babuder, M., 2004. Povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok: magistrska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Košak Babuder, M., 2011. Obravnava učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V: Košak Babuder, M. in Velikonja, M., ur., Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: pomoč in podpora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 224-243.
- Košir, J., 2011. Obravnava učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. V: Košak Babuder, M. in Velikonja, M., ur., Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: pomoč in podpora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 244-261.
- Košir, J., 2011. Odkrivanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. V: Magajna, L. in Velikonja, M., ur., Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 231-243.
- Krek, J., ur., 1996. White paper on education in the Republic of Slovenia. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.
- Krek, J. in Metljak, M., ur., 2011. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R., 1997. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. Skripta s predavnja za kurikularno komisijo za področje izobraževanja odraslih. Neobjavljeno delo.
- Kroflič, R., 1992. Teoretski pristopi k načrtovanju kurikuluma. Ljubljana: CRU.
- Kruidenier, J., 2002. Research-based principles for adult basic education reading instruction. Portsmouth, New Hampshire: RMC Research Corporation.
- Lavrič, M. idr., 2011. The social profile of young people in Slovenia. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lerner, J., 1997. Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies. Boston: Hough Mifflin Company.
- Lewis, R. B. in Doorlag, D. H., 1991. Teaching special students in mainstream. New York: Macmillan.
- Lumb, L., 2005. Dyslexia within prison service. Pridobljeno 5. 11. 2012 s <http://www.dyslexia-parent.com/mag50.html>
- Magajna, L. idr., 2004. Specifične učne težave in pismenost pri odraslih – mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti (sekundarna analiza mednarodne pismenosti odraslih): raziskovalno poročilo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Magajna, L. idr., 2005. Učenci z učnimi težavami v osnovi 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. in Kavkler, M., 2002. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). V: Kavkler, M., ur., Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah. Kranjska Gora: Društvo Bravo. Str. 3-6.

Magajna, L., 2004. Področja posebnih vzgojno – izobraževalnih potreb. V: Kavkler, M. in Končnik Goršič, N., ur., Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Str. 33-34.

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.

Marentič Požarnik, B., 2009. Praksa teorija in osebnost vseživljenjskega učenja. Vzgoja in izobraževanje, 4, str. 1-14.

Marentič Požarnik, B., 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1, str. 27-33.

Mental health of adults with learning disabilities, 2010. London: Royal College of Nursing.

Pridobljeno 26. 12. 2011 s

http://www.rcn.org.uk/developmnet/practice/social_inclusion/learnig_diasbilities

Mikuš-Kos, A., 2002. Psihosocialne spremljave specifičnih učnih težav: razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. V: Kavkler, M., ur., Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah. Kranjska Gora: Društvo Bravo. Str. 7-16.

Mirčeva, J. in Dobnikar, M., 2011. Posledice recesije na izobraževanje za potrebe trga dela in vpliv tega dejavnika na izhod iz recesije: raziskovalno poročilo, Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mirčeva, J., 2011. Izobraževanje zaposlenih v času gospodarske krize – pravica, privilegij ali nujnost. V: Gospodarstvo v recesiji in izobraževanje odraslih: zbornik prispevkov 15. andragoškega kolokvija. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 55-69.

Mnenje Evropskega ekonomsko-socialnega odbora o izobraževanju za vključevanje: Sredstvo za boj proti revščini in socialni izključenosti (raziskovalno mnenje), 2010. Bruselj: Evropski ekonomsko-socialni odbor. SOC/365.

Mohorčič Špolar, V. idr., 2001. Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih, Študije in raziskave, št. 10. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mohorčič Špolar, V. idr., 2006. Družbeno-skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere: poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mohorčič Špolar, V. in 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. in Emeršič, B., 1999: Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta: udeleženci izobraževanja na delavskih in ljudskih univerzah. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Birman Forjanič, Z. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - prikaz izsledkov vodenih intervjujev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije

Muijs, D. idr., 2010. Leading under pressure: leadership for social inclusion. School Leadership and Management, 30(2), str. 143-157.

Murphy, P. in Moon, B. (ur.) 1998. Development in learning and Assessment. Hodder & Stoughton: London and New Castle upon Tyne.

Načrt za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za leto 2012, 2011. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/word/nacrt_apz_2012.doc

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih, 2001. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Uradni list RS 8/2008 z dne 25.1.2008 pridobljeno 10. 5.2012 s <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=20088&stevilka=267>

New skills for new jobs: action now: a report by the Expert Group on new Skills for New Jobs prepared for the European Commission, 2010. Pridobljeno 10. 10. 2011 s <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en>

Nicholson, T., 2003. Risk factors in learning to read, and what to do about theme. V: Foorman, B., ur., Preventing and remediating reading difficulties: bringing science to scale. Timonium: York Press.

Nicholson, T., 2005. Academic achievement and behaviour: an axiomatic link? V: Clough, P. idr., ur., Handbook of emotional and behavioural difficulties. London: SAGE.

O'Brein, T. in Guiney, D., 2005. The problem is not the problem: hard cases in modernist system. V: Clough, P. idr., ur., Handbook of emotional and behavioural difficulties. London: SAGE

Parsons, S. in Bynner, J., 2002. Basic skills and social exclusion. London: Basic Skills Agency.

Pascaline, D., Tessaring, M., ur., 2004. Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe. CEDEFOP. Pridobljeno 5. 4. 2012 s www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3036_en.pdf

Pečjak, S., 2010. Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Razprave FF. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Peklja, C. (ur), 2007. Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani.

Pellino, K. M., 2007. The effect of poverty on teaching and learning. Pridobljeno 15. 10. 2010 s <http://www.teach-nology.com/Articles/teaching/poverty/>

Petnajst let delavskih univerz v Sloveniji, 1974. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.

Pravilnik in učni načrt za izobraževalne tečaje na vasi, 1948. Ljubljana: Izvršni odbor Ljudske prosvete Slovenije, Mladinska knjiga.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Ur. l. RS, št. 57/2007.

Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48. Učni načrt višjih razredov osnovne šole za odrasle, 1958. Ljubljana: Zavod za proučevanje izobraževanja odraslih LRS.

Proctor, R. in Bartl, C., 2002. Low achievers - lifelong learners: an investigation into the impact of the public library on educational disadvantage. Sheffield: University of Sheffield, Centre for the Public Library in the Information Society.

Program izobraževanja za brezposelne osebe za šolsko leto 2011/2012, 2011. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/pomembni_dokumenti/

Program osnovne šole za odrasle, 2003. Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih in Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno 10.5.2012 s http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_OS_za_odrasle.pdf

Promoting access and progression in adult learning (BTEI): guidelines to enhance cooperation between Back to Education Initiative and Adult Literacy Programmes. Pridobljeno 10. 10. 2011 s http://www.education.ie/servlet/blobServlet/btei_adult_literacy.pdf

Rabiner, D., 2000. Early attention problems and children's reading achievement: a longitudinal investigation. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39(7)tr. 859-867.

Radovan, M., 2011. Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih. V: Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 161-178.

Raffo, C., Dyson, A. idr., 2007. Education and poverty: a critical review of theory, policy and practice. York: Joseph Rowntree Foundation.

Reid Lyon, G., 2003. Reading disabilities: why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it? *The International Dyslexia Association's Quarterly Periodical, Perspectives*, 29(2).

Reid, G. in Kirk, J., 2000. *Dyslexia in adults: education and employment*. Chichester: John Wiley and Sons.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010, Ur. l. RS, št. 70/2004.

Rouse, M., 2008. Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, str. 6-13.

Rutar Ilc, Z., 2004. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sabates, R., Feinstein, L. in Shingal, A., 2008. Educational Inequality and juvenile crime: an area based analysis. London: Centre for research on the Wider Benefits of Learning.

Shoemaker, D. J., 1996. *Theories of delinquency*. New York: Oxford University Press.

Skalar, V., 1992. Prispevek o oblikovanju modela usposabljanja učiteljev za delo v integriranih oddelkih v OŠ in SŠ. V: *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 152-155.

Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2012-2015, 2011. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.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 SRS, 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

St. Pierre, R. G. in Layzer, J. I., 1998. Improving the life chances of children in poverty: assumptions and what we have learned. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development*, 12(4), str. 1-25.

Stone, W. L. in La Greca, A. M., 1990. The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), str. 32-37.

- Submission on the green paper. Adult education in an era of lifelong learning, 1999. Dublin: Combat Poverty Agency. Pridobljeno 10. 1. 2012 s http://www.cpa.ie/publications/submissions/1999_Sub_AdultEducationEraLifelongLearning.pdf
- 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.
- Sullivan Spafford, 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(3), str. 178-189.
- Svetina, M., 1998. Izobraževalni program za odrasle od načrta do izpeljave. Nove poti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Svetlik, I., 1997. Sredi kurikularne prenove. V: Kurikularna prenova: zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 7-22.
- Thompson, S., 1997. The source for nonverbal learning disorders. East Moline: LinguSystems.
- Tomori, M., 2002. Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V: 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. National Information Centre for Children and Youth with Disabilities. Pridobljeno 28. 12. 2011 s <http://www.ldpride.net/emotions.htm>
- Topping, K. in Maloney, S., 2005. Introduction. V: The RoutledgeFalmer reader in inclusive education. London: RotledgeFalmer. Str. 1-14.
- Towards a National Skills Strategy 2007. Expert Group on Future Skills Needs. Pridobljeno s <http://www.heai.ie/en/node/265>
- Transition from school to employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries, 2002. European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno 12. 6. 2008 s <http://www.european-agency.org>
- Učni načrt višjih razredov osnovne šole za odrasle, 1958. Ljubljana: Zavod za proučevanje izobraževanja odraslih LR Slovenije.
- Učni načrti za osnovnošolsko izobraževanje odraslih, 2003. Pridobljeno 10.5.2012 s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=2515>
- Učni program za izobraževalne tečaje v letu 1949/50, 1949. Ljubljana: Ljudska prosveta Slovenije.
- Uvod k predmetniku in učnemu načrtu za osnovno šolo, 1966. Objave Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo SRS, 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., ur., 1978. Osnovno izobraževanje odraslih. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb, 2009. Odense: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Velikonja, M. in Spreitzer Janko, A., 1997. Analiza stanja v osnovni šoli za odrasle. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Interno gradivo.

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., ur., 1989. Program osnovne šole za odrasle. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.

Velikonja, M., 1987. Opismenjevanje in osnovno izobraževanje odraslih v SR Sloveniji. Gradivo za posvet Pismenost kot dejavnik družbenega in individualnega razvoja. Beograd, 29. in 30. oktobra.

Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije, 1947. 2(13), priloga 1 k 13. številki z dne 2. oktobra.

Weiss, G. in 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. Wassersteing, J., Wolf, L. in Fever, F. L., ur.: Adult attention deficit disorder: biological mechanisms and life outcomes. New York: 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.

Zakon o izobraževanju odraslih, Ur. l. RS, št. 12/1996.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ur. l. RS, št. 12/1996.

Zakon o osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 12-570/1996.

Zakon o osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 12/1996.

Zakon o urejanju trga dela, Ur. l. RS, št. 80/2010.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1), Ur. l. RS, št. 3/2007.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Ur. l. RS, št. 54/2000

Značilnosti in problemi dopisne osnovne šole, 1967. Dopisnik, glasilo Dopisne delavske univerze, 5(3).

Zupančič, M., 1965. Delo in uspehi dopisne osnovne šole. Dopisnik, 4(10).

Žalec, N., 2011. Značilnosti učenja v programih projektno učenje za mlade in usposabljanje za življenjsko uspešnost. V: P. Javrh (ur), *Obrazi pismenosti* (str. 219-240) .Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Žalec, N., Đorđević, N., 2009. Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - prikaz izsledkov fokusnih skupin. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Žalec, N., Klemenčič, S., Možina, T., Vilič-Klenovšek, T., Velikonja, M., Jelenc N.E, idr., 2004. Osebni izobraževalni načrt. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Žolnir, N., 2010. Časi elitizma v šolstvu so minili. Delo, , leto 52, št. 129 (7. 6. 2010), str. 4.

11. Izbrane preglednice s statističnimi podatki o Osnovni šoli za odrasle

Tabela 75: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju po starosti, konec šolskega leta, 1993-2010

	2009/10	2008/09	2007/08	2006/07	2005/06	2004/05	2003/04	2002/03	2001/02	2000/01	1998/99	1997/98	1996/97	1995/96	1994/95	1993/04	Skupaj	%
Starost - SKUPAJ	1517	1527	1480	1495	1562	2127	2163	2272	2190	2153	2137	2291	2202	1204	1655	1695	29670	100
15-19	504	504	567	575	603	871	968	1287	1360	1409	1207	1391	1477	858	1187	1161	15929	53,69
20-24	326	279	274	284	325	420	444	408	342	304	333	351	255	152	198	204	4899	16,51
25-29	252	272	242	219	248	293	279	235	179	176	226	225	146	79	85	111	3267	11,01
30-34	174	209	144	177	162	228	234	170	138	98	136	113	64	34	52	61	2194	7,39
35-39	145	134	95	102	93	149	101	80	81	72	104	81	88	39	79	87	1530	5,16
40-44	116*	57	75	62	47	62	58	48	52	48	90	82	95	37	43	47	903	3,04
45 +		72	83	76	84	104	79	44	38	46	41	48	77	5	11	24	832	2,80

Vir: SURS, 2012

Tabela 76: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju, delež uspešnih v 9. razredu, število organizacij, oddelkov in učiteljev

leto	št. izobr organizacij	vpisani	oddelki	št. učiteljev	vpisani v zadnji razred	končali OŠO	delež uspešnih od vpisanih v zadnji razred
2004	32	2127	170	520	1220	566	46,4
2005	29	1562	132	460	643	290	45,1
2006	26	1495	136	415	643	259	40,3
2007	28	1480	153	350		244	43,4
2008	30	1527	132	344	612	241	39,4
2009	30	1517	127	343	608	246	40,5

Vir: SURS, 2012

Tabela 77: Rezultati NPZ zadnja triada, po izbranih predmetih, redni rok 2011

Predmet	odrasli						otroci	
	Št. odraslih	Št. udeleženih	% udeleženih	Povp. št. točk	Možno št. točk	Povp. št % točk	Povp. št. točk	Povp. št % točk
Slovenščina	358	178	49,7	11,30	60	18,8	33,00	55,00
Angleščina	73	31	42,5	7,55	50	15,10	30,40	61,04
Nemščina	8	5	62,5	33,80	65	52,00	43,72	67,25
Matematika	358	181	50,6	6,95	50	13,90	27,71	55,41
Biologija	158	76	48,1	9,78	32	30,55	16,35	48,02
Geografija	119	55	46,2	13,33	50	26,65	30,15	60,29

Vir: RIC, 2012

Tabela 78: Število vključitev brezposelnih oseb v program OŠO, 2006-2011

Leto	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Načrtovane vključitve	240	200	600	600	410
Realizirane vključitve	404	435	307	351	325
Št. zaposlitev v času trajanja ali po zaključku programa	65	82	19	30	24
Starost vključenih					
do 18	60	36	42	55	48
18 do 25	168	199	127	131	123
25 do 30	75	78	46	57	62
30 do 40	75	97	59	80	71
40 do 50	24	25	29	27	19
50 do 60	2		4	1	2
Skupaj	404	435	307	351	325
Spol vključenih oseb					
moški	228	216	180	222	199
ženske	176	219	127	129	126
Skupaj	404	435	307	351	325

Vir: ZRSZ, 2012

Tabela 79: Prebivalstvo, staro 15 ali več let, po izobrazbi in spolu, Slovenija, Popis 2002 in 1. januar 2011

	1. 1. 2011			Popis 2002		
	Skupaj	Moški	Ženske	Skupaj	Moški	Ženske
Skupaj	1.759.336	864.861	894.475	1.663.869	804.286	859.583
Brez izobrazbe	5.832	2.139	3.693	11.337	4.092	7.245
Nepopolna osnovnošolska	72.139	28.107	44.032	104.219	42.400	61.819
Osnovnošolska	435.108	183.159	251.949	433.910	169.509	264.401
Nižja poklicna	25.242	13.361	11.881	70.544	42.549	27.995
Srednja poklicna	381.595	246.289	135.306	381.748	237.824	143.924
Srednja strokovna, srednja splošna	531.751	259.711	272.040	447.049	206.915	240.134
Višješolska (prejšnja), višja strokovna	84.221	37.141	47.080	84.044	36.083	47.961
Visokošolska 1. stopnje, visokošolska strokovna (prejšnja) ipd.	58.231	21.438	36.793	8.837	3.499	5.338
Visokošolska 2. stopnje, visokošolska univerzitetna (prejšnja) ipd.	143.029	61.251	81.778	105.793	51.571	54.222
Magisterij znanosti (prejšnji) ipd.	14.500	7.387	7.113	11.377	6.309	5.068
Doktorat znanosti	7.688	4.878	2.810	5.011	3.535	1.476

Vir: SURS

Tabela 80: Prebivalstvo, staro 15 ali več let, po izobrazbi in spolu, Slovenija, Popis 2002 in 1. januar 2011

	1. 1. 2011			Popis 2002		
	Skupaj	Moški	Ženske	Skupaj	Moški	Ženske
	%	%	%	%	%	%
Skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Brez izobrazbe	0,3	0,2	0,4	0,7	0,5	0,8
Nepopolna osnovnošolska	4,1	3,2	4,9	6,3	5,3	7,2
Osnovnošolska	24,7	21,2	28,2	26,1	21,1	30,8
Nižja poklicna	1,4	1,5	1,3	4,2	5,3	3,3
Srednja poklicna	21,7	28,5	15,1	22,9	29,6	16,7
Srednja strokovna, srednja splošna	30,2	30,0	30,4	26,9	25,7	27,9
Višješolska (prejšnja), višja strokovna	4,8	4,3	5,3	5,1	4,5	5,6
Visokošolska 1. stopnje, visokošolska strokovna (prejšnja) ipd.	3,3	2,5	4,1	0,5	0,4	0,6
Visokošolska 2. stopnje, visokošolska univerzitetna (prejšnja) ipd.	8,1	7,1	9,1	6,4	6,4	6,3
Magisterij znanosti (prejšnji) ipd.	0,8	0,9	0,8	0,7	0,8	0,6
Doktorat znanosti	0,4	0,6	0,3	0,3	0,4	0,2

Vir: SURS