

**TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH \* NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**  
**KOT DEJAVNIK RAZVOJA SLOVENIJE**  
**RAZISKOVANJE POROČILO - 5**

Andragoški center Republike Slovenije  
Slovene Adult Education Centre

Raziskovalni projekt:

**IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH KOT DEJAVNIK RAZVOJA SLOVENIJE**

Izvajalec: Andragoški center Republike Slovenije

Odgovorni nosilec in vodja projekta: dr. Zoran Jelenc

**TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

**NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

**Raziskovalni poročili**

Temeljno izobraževanje odraslih

Voditeljica podprojekta: Olga Drofenik

Raziskovalne sodelavke: mag. Angelca Ivančič, Alenka Janko, mag. Ester Možina

Neformalno izobraževanje odraslih

Vodja podprojekta: dr. Zoran Jelenc

Raziskovalne sodelavke: Irena Benedik, mag. Angelca Ivančič, Alenka Janko, Sabina Jelenc, mag. Tanja Klenovšek Vilič, Barbara Krajnc, mag. Ester Možina, Ema Perme, Metka Svetina, Natalija Zalec

Ljubljana 31.3.1994

Raziskavi sta bili opravljene kot del triletnega projekta IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH KOT DEJAVNIK RAZVOJA SLOVENIJE, ki je potekal v letih 1991 do 1993 v Andragoškem centru Republike Slovenije. V projektu so bile poleg teh raziskav še tele:

SNOVANJE IN SISTEMSKO UREJANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH - SPLOŠNA IZHODIŠČA IN PRIMERJALNI PREGLED STANJA

PROGRAMI, OBLIKE IN METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

SISTEMSKO UREJANJE POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

POTREBE PO IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Projekt so financirali:

Ministrstvo za znanost in tehnologijo

Ministrstvo za šolstvo in šport

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve

Lektorica: Marjana Kunej

Urejanje besedila: Olga Varl

Tehnično urejanje in računalniški prelom: Rudi Lesjak, Aleksander Andjelić

Oblikovanje naslovnice: Damjan Uršič, LINA DESIGN

Tisk: Tiskarna ŠTOK

Delo pri podprojektih Temeljno izobraževanje odraslih in Neformalno izobraževanje odraslih je po programu projekta potekalo v letih 1991 in 1993, besedilo pa je bilo dokončno urejeno ob zaključni redakciji projekta v letu 1994.

# TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH IN NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

stran

## A. TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

1	OPREDELITEV POJMA, CILJNIH SKUPIN IN PROGRAMOV TEMELJNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (O. Drofenik, mag. E. Možina)	
1.1	Opredelitev pojma .....	3
1.2	Ciljne skupine v programih temeljnega izobraževanja .....	4
1.3	Programi temeljnega izobraževanja .....	7
1.3.1	V izbranih evropskih državah .....	7
1.3.2	V Sloveniji .....	9
2	FUNKCIONALNA PISMENOST (mag. E. Možina, O. Drofenik, mag. A. Ivančič, A. Janko).....	15
2.1	Funkcionalna pismenost v svetu .....	15
2.1.1	Opredelitev funkcionalne pismenosti .....	17
2.1.2	Obseg funkcionalne nepismenosti .....	21
2.1.3	Politika funkcionalnega opismenjevanja odraslih v svetu .....	23
2.1.4	Raziskovanje na področju funkcionalne nepismenosti.....	24
2.2	Funkcionalna pismenost v Sloveniji .....	29
2.2.1	Zavedanje o problemu funkcionalne nepismenosti med odraslimi .....	29
2.2.2	Opredelitev funkcionalne pismenosti .....	30
2.2.3	Raziskovanje funkcionalne pismenosti .....	31
2.2.4	Ukrepi za zmanjševanje in odpravljanje pojava.....	35
3	PRILOGE	
3.1	Državni zakon za temeljno izobraževanje na Nizozemskem .....	40
3.2	Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) .....	41

## B. NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

0	UVOD (dr. Z. Jelenc) .....	45
---	----------------------------	----

<b>I. SPLOŠNA IN TEORETIČNA OPREDELITEV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH .....</b>	<b>53</b>
<b>1 SISTEMSKA UMESTITEV (dr. Z. Jelenc) .....</b>	<b>54</b>
1.1 Formalno in neformalno izobraževanje .....	54
1.1.1 Formalnost ali formaliziranost.....	55
1.1.2 Način potrditve izobraževanja.....	58
1.2 Neformalno in aformalno izobraževanje.....	60
1.2.1 Nekatere opredelitve in razmejitve .....	60
1.2.2 Strukturiranje učenja in neformalno izobraževanje.....	63
1.2.3 Ugotavljanje, ocenjevanje in potrjevanje znanja.....	65
1.3 Preglednica možnosti za izobraževanje.....	67
<b>2 DRUŽBENI POLOŽAJ IN VLOGA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (dr. Z. Jelenc) .....</b>	<b>68</b>
2.1 Družbeni položaj .....	68
2.2. Razvijanje koncepta.....	72
2.3 Družbeni in zgodovinski izviri.....	73
2.3.1 Razvoj neformalnega izobraževanja odraslih kot sestavine ljudsko-prosvetiteljskih in socialnih gibanj.....	73
2.3.2 Razvoj neformalnega izobraževanja odraslih na manj razvitih območjih .....	75
<b>3 PODROČJA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN UDELEŽBA V NJEM (dr. Z. Jelenc) .....</b>	<b>78</b>
3.1 Področja neformalnega izobraževanja odraslih .....	78
3.2 Udeležba v neformalnem izobraževanju odraslih.....	85
<b>4 ORGANIZIRANOST IN SISTEMSKA UREJENOST NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (dr. Z. Jelenc) .....</b>	<b>88</b>
Avstrija - spontanost ob močni državni podpori .....	90
Francija - dve sistemsko različno urejeni področji .....	95
Švedska - neformalno izobraževanje odraslih kot sestavina družbenih gibanj .....	103
<b>5 NEFORMALNO POKLICNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH (mag.A. Ivancič).....</b>	<b>113</b>
5.1 Mesto poklicnega izobraževanja v izobraževanju odraslih .....	113
5.1.1 Načela izvajanja poklicnega izobraževanja .....	114
5.1.2 Izobraževanje in usposabljanje v poklicnem izobraževanju .....	114
5.1.3 Neformalno poklicno izobraževanje v konceptu permanentnosti izobraževanja .....	115

5.2	Značilnosti formalnega in neformalnega poklicnega izobraževanja odraslih .....	116
5.2.1	Nekatere poglobitve značilnosti, ki razločujejo formalno in neformalno poklicno izobraževanje .....	118
5.3	Neformalno poklicno izobraževanje odraslih v praksi .....	121
5.4	Razvoj človeških virov (HRD) .....	122
6	POLITIKA IN SMERI RAZVOJA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (dr. Z. Jelenc).....	125

## II. NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

### 1 PONUDBA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI V OBDOBJU 1992/93 IN 1993/94: PREDSTAVITEV IN ANALIZA PODATKOV (mag. T. Vilič Klenovšek, B. Krajnc)

1.1	Ponudba neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji v letu 1992/93 .....	135
1.1.1	Vrste programov neformalnega izobraževanja odraslih .....	136
1.1.2	Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vrsti izvajalskih organizacij .....	137
1.1.3	Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vsebini .....	138
1.1.4	Verificiranost programov neformalnega izobraževanja odraslih .....	140
1.1.5	Oblike neformalnega izobraževanja odraslih .....	141
1.1.6	Programi neformalnega izobraževanja odraslih za preusposabljanje .....	141
1.1.7	Trajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih .....	142
1.1.8	Komu so namenjeni programi neformalnega izobraževanja odraslih .....	142
1.1.9	Zahtevana poprejšnja izobrazba pri programih neformalnega izobraževanja odraslih .....	142
1.1.10	Preskus znanja pri programih neformalnega izobraževanja .....	144
1.1.11	Sklenjene pogodbe za izvajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih..	144
1.2.	Ponudba neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji v letu 1993/94 .....	145
1.2.1	Vrste programov neformalnega izobraževanja odraslih .....	146
1.2.2	Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vrsti izvajalskih organizacij .....	147
1.2.3	Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vsebini .....	148
1.2.4	Verificiranost programov neformalnega izobraževanja odraslih .....	149
1.2.5	Oblike neformalnega izobraževanja odraslih .....	150
1.2.6	Programi neformalnega izobraževanja odraslih za preusposabljanje .....	150
1.2.7	Trajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih .....	150
1.2.8	Komu so namenjeni programi neformalnega izobraževanja odraslih .....	150

1.2.9	Zahtevana poprejšnja izobrazba pri programih neformalnega izobraževanja odraslih .....	151
1.2.10	Preskus znanja pri programih neformalnega izobraževanja .....	152
1.2.11	Sklenjene pogodbe za izvajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih..	153
1.3	Sklepne ugotovitve .....	154
2.	NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V ORGANIZACIJAH V SLOVENIJI .....	156
2.1	Neformalno izobraževanje odraslih v gospodarskih organizacijah (mag.T. Vilič Klenovšek) .....	157
2.1.1	Splošni podatki o izobraževalni dejavnosti v izbranih podjetjih .....	157
2.1.2	Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih .....	163
2.1.3	Sklepne ugotovitve .....	166
2.2	Neformalno izobraževanje odraslih v negospodarskih organizacijah (M. Svetina) .....	167
2.2.1	Splošni podatki o izobraževalni dejavnosti v izbranih organizacijah .....	167
2.2.2	Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizacijah in članov organizacij .....	181
2.2.3	Sklepne ugotovitve .....	188
3	PRILOGE	
3.1	Predloga za vodenje intervjuja o neformalnem izobraževanju v organizacijah .....	189
Preglednice		
1:	Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju in prebivalci z nedokončano osnovno šolo 1992/93.....	10
2:	Odrasli v dveletnih programih srednjega izobraževanja v šolskem letu 1991/92 .....	11
3:	Izobraženost vsega odraslega prebivalstva nad 25 let (ob popisih).....	32
4:	Brezposelnost v letu 1992 po stopnjah izobrazbe .....	33
5:	Življenjske razmere prebivalcev, ki živijo v neopremljenem ali zelo slabo opremljenem bivalnem okolju (v %) .....	33
6:	Dostop do storitev v kulturi in rekreaciji, delež populacije, ki nima dostopa ali pa je zelo slab .....	34
7:	Ali ste od lanskega aprila pa doslej prebrali kakšno knjigo .....	34
8:	Formalno, neformalno in aformalno izobraževanje po načinu izpeljave, načrtovanja in strukturiranosti .....	67

Slike

1: Primerjava med številom prebivalcev na izobraževalni program, deležem šolanega prebivalstva in deležem brezposelnosti v izbranih regijah .....	36
2: Vse vrste izobraževanja/učenja .....	61
3: Struktura učenja .....	65
4: 'Učna sila odraslih' .....	85
5: Sociokulturni sektor v splošnem izobraževalnem sistemu .....	100



## A. TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

# 1 OPREDELITEV POJMA, CILJNIH SKUPIN IN PROGRAMOV TEMELJNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

*Olga Drofenik, mag. Ester Možina*

## 1.1 Opredelitev pojma

Temeljno izobraževanje je tisto področje izobraževanja odraslih, ki je doživelo v zadnjih nekaj desetletjih številne spremembe. Spreminjalo se je predvsem razumevanje kategorije 'temeljno' v izobraževanju odraslih. Z gospodarskim in kulturnim razvojem se je razumevanje in urejanje temeljnega izobraževanja odraslih dopolnjevalo z zahtevami po novem znanju, obenem pa je naraščalo tudi število odraslih, ki novim zahtevam niso bili kos.

Razvite države opredeljujejo temeljno izobraževanje odraslih zelo različno. Nekatere ga izenačujejo s končano šolsko obveznostjo ali prvim poklicem po končanem obveznem šolanju. Drugje, npr. v Angliji, na Nizozemskem, Švedskem in v ZDA, pa uporabljajo izraz temeljno izobraževanje odraslih (adult basic education) kot sopomenko za programe funkcionalnega opismenjevanja, ki mu glede na potrebe po takem izobraževanju dodajajo izobraževanje za posebne ciljne skupine (imigrante, zaposlene z manj leti šolanja, itn.). Prvo opredelitev, ki izenačuje temeljno izobraževanje s stopnjo izobrazbe, bi lahko imenovali ožje pojmovanje temeljnega izobraževanja, uvrstili pa bi ga na področje izobraževanja za pridobitev izobrazbe (Jelenc 1991). Tokrat je treba razmejiti temeljno izobraževanje odraslih od temeljnega poklicnega izobraževanja. Kategorija temeljnega poklicnega izobraževanja se uporablja za pridobitev katerega koli poklica ali stopnje v hierarhiji poklicev, gre za pridobitev prvega poklica ali stopnje (Medveš in Muršak 1993). Po drugem pojmovanju, ki je širše, po njem je temeljno izobraževanje sopomenka za programe funkcionalnega opismenjevanja oziroma pridobivanja temeljnega znanja in spretnosti, potrebnih za življenje in delo v družbi, bi to izobraževanje lahko uvrstili med splošno izobraževanje.

V zadnjem desetletju se pojavlja novo področje v poklicnem izobraževanju odraslih (Jelenc 1991), in sicer t.i. temeljno izobraževanje odraslih na delovnem mestu (adult basic education at work). Gre pravzaprav za programe opismenjevanja za potrebe delovnega mesta in tudi širše, pridobivanje splošnega

znanja in spretnosti potrebnih za prilagajanje novim tehnologijam in življenju v družbi.

Od uradne opredelitve področja temeljnega izobraževanja odraslih v posameznih državah sta odvisna tudi njegovo urejanje in financiranje. Države obravnavajo temeljno izobraževanje odraslih po navadi kot prednostno in ga urejajo kot pravico, ki je zagotovljena vsem polnoletnim državljanom.<sup>1</sup> Širše pojmovanje temeljnega izobraževanja najdemo tudi v Terminologiji izobraževanja odraslih; izobraževanje namenjeno pridobivanju temeljnega znanja in spretnosti, potrebnih za življenje v družbi. Znanje in spretnosti pa obsegajo pismenost in temeljno računsko znanje, razumevanje življenja v družbeni skupnosti ter pridobivanje socialnih in življenjskih spretnosti, ki so nujne za odgovorno delovanje v družbi, ali tudi osnovno izobraževanje (Jelenc 1991). Natančnejšo definicijo temeljnega izobraževanja najdemo v Priročniku vseživljenjskega izobraževanja odraslih (Titmus, ed. 1989). Temeljno izobraževanje odraslih (adult basic education) zajema naslednje:

- komunikacijske spretnosti (pismenost, računanje, splošno družbeno, znanstveno in kulturno znanje, vrednote in stališča);
- življenjske spretnosti (znanje s področja zdravja, higiene, prehrane, načrtovanja družine, okolja itn.);
- proizvodne spretnosti.

Temeljno izobraževanje odraslih se izvaja v različnih okoljih in v različnih oblikah zato, da bi pritegnili odrasle v izobraževanje, jih obdržali v programu in usmerjali v nadaljnje izobraževanje (McGivney 1991). Tako se tovrstno izobraževanje uresničuje v območnih skupnostnih, v programih, ki so povezani z delom in zaposlitvijo udeležencev, v posebnih institucijah (zapori, bolnišnice za mentalno zdravje itn.), v etničnih skupinah, v t.i. programih 'druge priložnosti' (second chance programmes), v splošnih delih programov poklicnega usposabljanja ali bolj formalnih programih druge priložnosti.

## 1.2 Ciljne skupine v programih temeljnega izobraževanja

Ciljne skupine opredeljuje strokovno slovo z izrazom nedejavni (non participant). To so odrasli, ki se po končanem šolanju ne vključujejo več v izobraževanje ali usposabljanje.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ena izmed redkih držav, ki ureja temeljno izobraževanje odraslih (adult basic education) z zakonom, je Nizozemska. (glej prilogo 1. Državni zakon za temeljno izobraževanje, Nizozemska 1986)

<sup>2</sup> Avtorji opredeljujejo nedejavne različno:

- oseba, ki ni bila dejavna med intervjujem, ni dejavna in ne želi biti dejavna (Jelenc 1991);

- oseba, ki se po končanem začetnem izobraževanju ni več vključila v nobeno izobraževanje ali usposabljanje (McGivney 1991, Munn in Mc Donald 1988);

- osebe, ki poznajo izobraževalne programe in so jim sicer naklonjene, vendar se vseeno ne vključijo, in radikalno nedejavne osebe (radical non public) (Hedoux 1981: 89 - 105).

Poročilo Organizacije za ekonomski razvoj in sodelovanje (OECD 1977) navaja nedejavnost v izobraževanju kot svetovni pojav; velika večina odraslih se ne vključuje v izobraževanje ali usposabljanje. Nacionalna raziskava v Angliji (vključuje tudi Wales) v letu 1982 je pokazala, da se 51% odraslih po končanem šolanju ni več izobraževalo ali usposabljalo; raziskava na Škotskem 1988 navaja še višji odstotek, 58% (McGivney 1991:14). Značilnosti nedejavnih so tesno povezane s temi ugotovitvami:

- Izobraževalne izkušnje v začetnem izobraževanju. McGivneyjeva (1991) poroča, da vsa britanska in druga poročila brez izjeme navajajo, da se ne vključujejo v izobraževanje tisti odrasli, ki imajo najmanj let šolanja. Tuckett (1991) navaja, da je 70% delovne sile v Veliki Britaniji zapustilo šolo ob prvi priložnosti in prav tolikšen odstotek delovne sile ni bil vključen v izobraževanje ali usposabljanje.
- Na to, da se odrasli ne izobražujejo in ne usposablajo, veliko vpliva tudi socialnoekonomski položaj (pogosto povezan z izobraževalnimi izkušnjami v šoli). Raziskave OECD za ZDA, Dansko, Francijo, Italijo, Nizozemsko, Španijo in Veliko Britanijo (OECD 1979: 111) opozarjajo, da se nekvalificirani fizični delavci ne udeležujejo izobraževalnih dejavnosti. O tesni povezanosti med poklicnim statusom, udeležbo v izobraževanju in množično nezastopanostjo delavcev v izobraževanju govorijo še drugi raziskovalci iz Velike Britanije (Percy 1983, Woodley in sod. 1987), ZDA (Anderson in Darkenwald 1979) in Francije (Montlibert 1973). Na Škotskem je kar 80% takšnih, ki so opustili šolanje, ko so bili stari 16 let.

Na podlagi raziskav so razvrstili nedejavne v izobraževanju v tele skupine:

- brezposelni odrasli (posebno taki, ki so predčasno zapustili šolanje)
- odrasli, ki živijo na podeželju
- imigranti
- starejši
- reveži v urbanih naseljih
- brezposelni in podzaposleni delavci z manj izobrazbe
- nekvalificirani in polkvalificirani delavci
- nekatere skupine žensk (gospodinje, ženske iz nižjih socialnih skupin)
- odrasli z jezikovnimi težavami (OECD 1977)
- osebe, pri katerih se pojavljajo težave zaradi funkcionalne nepismenosti (McGivney 1991: 112).

Razvrstitev OECD je v resnici podobna tisti, ki je bila ugotovljena v velikem nacionalnem pregledu za Ameriko v 60-tih letih (Johnstone in Rivera 1965). Po poročilu OECD je poglobljena značilnost naštetih skupin socialna in ekonomska prikrajšanost. Nekatere značilnosti se prekrivajo in različno kombinirajo.

Anderson in Darkenwald (1979) sta z analizo podatkov ameriške nacionalne statistike za leto 1974 poskušala pokazati, v nasprotju z večino izsledkov drugih raziskav, da vplivajo kazalniki (kot so spol, rasa, trajanje začetnega izobraževanja) samo na okrog 10 % variance med dejavnimi in nedejavnimi. Zato predlagata druge metode, ki upoštevajo zahtevnejše osebne in situacijske spremenljivke iz obdobja odraslosti in niso osredotočene predvsem na 'šolske ali

otroške izkušnje'. Med temi poudarjata pomen teorije referenčne skupine: posamezniki se poosebijo s socialno in kulturno skupino, ki ji v resnici pripadajo (normativna referenčna skupina), ali pa s tisto, ki bi ji radi pripadali (primerjalna referenčna skupina). Posameznik se vključi v izobraževanje zato, da bi dosegel pričakovane prednosti, ki jih ima skupina, s katero se pooseblja (Gooderham 1987: 140-151).

Z vprašanji, ali je smiselno (in zakaj) omogočiti nedejavnim, da se vključijo v izobraževanje, se ukvarjajo vse nacionalne vlade. Razloge, ki jih navajajo pa lahko razvrstimo v tri skupine (McGivney 1991:32,33):

- zagotavljanje enakosti in socialne pravičnosti (enake možnosti, kompenzacija za prikrajšanost, preseganje negativnega medgeneracijskega kroga ipd);
- pragmatičnost in koristnost (80% delovne sile, ki bo delala po letu 2000, je zaposlene že zdaj; to je torej poglavitni vir priliva v zaposlitev, (Tuckett 1991);
- doseganje nacionalnih interesov (kompetitivnost, ekonomska učinkovitost, boljše je porabiti denar za izobraževanje, kot za socialno pomoč).

Slovenska raziskava o dejavnih in nedejavnih odraslih v izobraževanju daje podobne izsledke. Udeležence razvršča po dejavnosti v tri skupine:

- dejavni, ki jih je 26,8 %
- morebitni dejavni - 10,8 %
- nedejavni - 62,4 %

Takšne lastnosti imajo tudi morebitni udeleženci izobraževanja, vendar nekoliko manj izražene. To velja posebno za tiste, ki se v zadnjem času niso izobraževali ali se ne izobražujejo, ne pa zmeraj za one, ki se že izobražujejo. Posebno močno se ujemata dejanska udeležba in zanimanje za izobraževanje v prihodnosti pri tehle lastnostih in značilnostih: starost, (mlajši in srednji), zaposlenost, vodstveni položaj, dohodek, zahtevnejši bralni interesi, stališča do reševanja družbenih vprašanj in do alternativnih gibanj.

Izsledki raziskav kažejo, da so v Sloveniji manj dejavni (od njih lahko pričakujemo - povedano v jeziku statističnega povprečja - manjšo dejavnost in udeležbo v izobraževanju ter manjše želje po izobraževanju v prihodnosti):

- ženske
- starejši od 40 let
- brez poklicne izobrazbe (le dokončana ali nekončana osnovna šola)
- nezaposleni
- z manj kot povprečnimi dohodki
- takšni, ki niso za vzporejanje mnenj in alternativna gibanja
- ne berejo zahtevnejših časnikov in revij.

## 1.3 Programi temeljnega izobraževanja

### 1.3.1 V izbranih evropskih državah

V **Veliki Britaniji** uporabljajo izraz temeljno izobraževanje odraslih kot sopomenko za programe funkcionalnega opismenjevanja. Najpogosteje se uporablja izraz temeljne spretnosti (basic skills). Temeljne spretnosti zajemajo branje, pisanje in izražanje v angleškem jeziku in uporabo matematike do stopnje, ki je potrebna za delovanje na delovnem mestu in v družbi.

Po zakonu o nadaljnjem in visokošolskem izobraževanju iz leta 1992, 'basic skills' zajemajo naslednje: programe pridobivanja temeljnih spretnosti v pismenosti in računanju, programe učenja angleščine za Neangleže in programe, ki pomagajo pri učenju ali pripravljajo odrasle za vstop v določene izobraževalne programe.

Poleg izraza 'adult basic education' za označevanje temeljnih spretnosti, zasledimo v slovstvu še vrsto drugih izrazov, kot so 'second chance', 'special provision', in 'essential adult learning'. V angleškem slovstvu tudi opozarjajo, da ima izraz temeljno 'basic' prizvok stigmatizacije, zato uporabljajo v nekaterih programih raje izraz osnovno, (temeljno) učenje odraslih 'Essential Adult Learning'. Temeljno izobraževanje je tisto, ki zadovoljuje temeljne potrebe odraslih in temeljne sestavine osebnega razvoja in razvoja skupnosti.

Potrebe po temeljnem izobraževanju se na različnih področjih razlikujejo, razlike pa so tudi med različnimi ciljnimi skupinami. Ugotavljajo, da bi pomoč ali izobraževanje v temeljnih spretnostih potrebovalo 13 odstotkov odraslih prebivalcev Velike Britanije (podatki so povzeti po izsledkih longitudinalne študije iz leta 1993). Te številke so zelo različne za različne ciljne skupine; izsledki raziskave o potrebah po temeljnem izobraževanju med delavci v industriji kažejo, da ima polovica delavcev zelo pomanjkljivo temeljno znanje in bi potrebovali usposabljanje. Po drugih podatkih ima okrog 15 odstotkov mladih, udeleženih v raznih programih poklicnega usposabljanja, tako pomanjkljive temeljne spretnosti, da jih to ovira pri učenju in napredovanju. Načrtujejo pa, da bodo v letih 1995/96 lahko ponudili pomoč v temeljnih spretnostih 10 odstotkom vseh tistih odraslih, ki jo potrebujejo.

Programi pridobivanja temeljnih spretnosti so bili v preteklosti v celoti v pristojnosti lokalnih izobraževalnih oblasti (Local Educational Authorities - LEA). LEA so te programe financirale, izvajali pa so jih v t.i. skupnostnih kolidžih (community colleges), v prostovoljskih organizacijah, pa tudi v bolnišnicah, zaporih itn. Tudi določanje temeljnih spretnosti je bilo odvisno od lokalnega okolja. Različne LEA in kolidži so po svoje opredeljevali temeljne spretnosti. Največ zaslug za razvoj enotnega pojmovanja temeljnih spretnosti in tudi programov pridobivanja takšnih spretnosti ima nacionalna organizacija za razvoj temeljnih spretnosti - ALBSU (Adult Literacy and Basic Skills Unit), ki je v ta namen opredelila tudi standarde; ti določajo spretnosti, ki jih potrebuje odrasli v življenju in delu v družbi. Znanje in spretnosti, pridobljene po tem programu,

priznavajo tudi pri pridobivanju poklicnih kvalifikacij na posameznih področjih. Prva dejavnost, ki je priznala znanje računanja in angleščine, pridobljeno po tem programu, je bilo gradbeništvo.

Novi zakon pa prinaša številne spremembe v financiranju, organizaciji in upravljanju uresničevanja programov pridobivanja temeljnih spretnosti. Za financiranje in upravljanje na področju temeljnih spretnosti so odgovorni novoustanovljeni sveti za financiranje nadaljnjega in visokošolskega izobraževanja. Velik del temeljnega izobraževanja so prevzeli kolidži za nadaljnje izobraževanje - predvsem programe pomoči pri učenju (learning support) angleščine za Neangleže. V pristojnosti LEA pa so še zmeraj programi za pridobivanje temeljnih spretnosti v pisanju in računanju in velik del programov angleščine za tujce (ALBSU, 1992).

V Angliji si prizadevajo, da bi postalo temeljno izobraževanje enakovredno drugim vrstam izobraževanja odraslih. Korak k izboljšanju kakovosti na tem področju je tudi izvajanje programov pri kolidžih za nadaljnje izobraževanje. Poleg tega pa tudi na to področje izobraževanja odraslih prodirajo nove oblike in metode. V zadnjih petih letih so se razvili posebni centri za samostojno učenje, ki so namenjeni samo pridobivanju temeljnih spretnosti. Opremljeni so s sodobno učno tehnologijo in se kar najbolj prilagajajo potrebam in željam odraslih.

Švedska vlada upravlja obsežen sistem izobraževanja odraslih, za katerega je značilno tesno sodelovanje nacionalnih in lokalnih oblasti. Tako sta v pristojnosti nacionalne vlade šolsko temeljno izobraževanje odraslih in neformalno izobraževanje odraslih. Šolsko temeljno izobraževanje odraslih (t.i. grundvux) omogoča odraslim pridobivanje spretnosti branja, pisanja in računanja do 9. stopnje v javnih šolah. Temeljno usposabljanje (basic training) zajema tudi področja družbenih znanosti in splošnoizobraževalne predmete. Učne vsebine in metode so prilagojene udeležencem. Učitelj skupaj s skupino določi, kaj je pri izobraževanju pomembno in kako bo skupina dosegla cilj - da bo postala konkurenčna in uspešna v švedski družbi (Postlethwaite in Husen 1985).

Odraslim, ki imajo pomanjkljivo znanje in spretnosti, ki ustrezajo ravni od 7. do 9. stopnje ali zadnjih treh let splošne šolske obveznosti (compulsory education), pa je namenjena oblika izobraževanja odraslih v občini (municipal adult education) tj. komvux. Ta tip izobraževanja ima določen učni načrt in umik. Vsebina programov zajema dvanajst različnih predmetov. Ti dve obliki izobraževanja imenujejo Švedski 'adult basic education', potrdil ju je tudi švedski parlament. To izobraževanje je zagotovljeno vsakemu državljanu, upoštevati skušajo tudi potrebe tistih odraslih, ki imajo najbolj pomanjkljivo znanje in spretnosti.

V letih 1991 in 1992 so na Švedskem postavljali temelje za nove oblike in vsebine izobraževanja. Ukvarjali so se tudi z opredelitvijo temeljnih spretnosti. Razpravljali so o tem, ali naj se opredelitev nanaša na predmet, tj. "biti sposoben pisati slovnično in pravopisno pravilno", ali na funkcionalnost, tj. "biti sposoben napisati prijavo za zaposlitev".

V študiji, narejeni v dveh industrijskih mestih, v letih 1989 in 1990, so skušali ugotoviti kakšne so potrebe po temeljnem izobraževanju med odraslimi na Švedskem (Abrahamsson 1991). Preučevanje je zajelo 114 posameznikov, ki so imeli od 6 do 12 let šolanja. Študija je pokazala, da je 56 odstotkov vseh preučevanih izrazilo potrebo po nadaljnem izobraževanju (further training) v švedščini in matematiki na nižjih stopnjah, kot so jih formalno dosegli v preteklosti. Predmeti, pri katerih se je zahtevalo nadaljnje usposabljanje, so bili računalništvo (computer skills), angleščina, matematika in švedščina. Potrebe po usposabljanju se pogosto povezujejo s socialnimi ali delovnimi spretnostmi. Veliko odraslih se želi učiti bolje pisati in računati, da bi bili sposobni: se udeležiti tečajev usposabljanja in spopolnjevanja, pomagati svojim otrokom pri šolskem delu, imeti dejavnejšo vlogo pri sprejemanju odločitev na svojem delovnem mestu itn.

### 1.3.2 V Sloveniji

Do nedavnega smo v Sloveniji temeljno izobraževanje odraslih izenačevali s končano osemletno šolsko obveznostjo, kakršna je uzakonjena tudi za mladino; urejali so ga isti predpisi, na državni ravni so bili zanj odgovorni isti organi, izvajale pa so ga večinoma ljudske univerze v sodelovanju z osnovnimi šolami. Vsebina in oblike osnovne šole za odrasle pa se je deloma razlikovala od osnovnošolskega izobraževanja za mladino. Maja 1983 je takratni Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje SRS potrdil nov Program življenja in dela v osnovni šoli, šole pa so ga vpeljale v celoti do leta 1987/88 (ZLUS 1994). Program je določal, da morajo biti vsebinske in metodične novosti iz teh učnih načrtov ustrezno uvrščene tudi v program, ki je namenjen odraslim udeležencem izobraževanja. Vsebina programa osnovne šole za odrasle je zajemala pridobivanje temeljnega znanja, spretnosti in privajenosti iz maternega jezika, matematike, družboslovnih in naravoslovnih predmetov ter glasbene in likovne vzgoje. Učni načrt posameznih predmetov je bil sestavljen linearno, izpuščal je koncentrično razvrstitev učne snovi, namenjene otrokovemu razvoju. Eden temeljnih smotrov osnovnega izobraževanja odraslih je usposabljanje za nadaljnje izobraževanje na tistem poklicnem področju, na katerem bodo slušatelji uresničili svoje življenjske cilje (ZLUS 1994).

Temeljno izobraževanje pa pojmuje tudi širše, in med programe temeljnega izobraževanja uvrščamo tudi druge programe, ki so že razviti in se že uresničujejo. Razvrščamo jih v dve temeljni skupini:

- programe neformalnega izobraževanja (programi Usposabljanja za življenjsko uspešnost in Center za mlajše odrasle); programe usposabljanja za življenjsko uspešnost predstavljamo v poglavju Funkcionalna pismenost;
- programe formalnega izobraževanja (za zdaj so to le dveletni programi v srednjem izobraževanju).

V dveletnih programih se odrasli usposobijo za delo na drugi stopnji zahtevnosti dela. Vanje se lahko vključijo odrasli, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost in



uspešno končali najmanj šest razredov osnovne šole, po končanem izobraževanju pa nadaljujejo izobraževanje po programu triletna poklicne šole.

Za obe vrsti programov, osnovnošolskega in za dveletne programe, je značilno, da se vanj ne vključuje ustrezno število odraslih, niti kar zadeva ponudbo, niti glede na potrebe.

Preglednica 1: Odrasli v osnovnošolskem izobraževanju in prebivalci z nedokončano osnovno šolo, 1992/93

Regija	število odraslih v OŠ izobraž. (1)	št. prebivalcev z nedokončano OŠ (2)	skupaj do 44 let	delež <sup>3</sup> 1.2%
Pomurska	14	9213	6132	0.15
Podravska	138	23347	14003	0.59
Koroška	58	6254	4186	0.92
Savinjska	50	21554	13880	0.23
Posavska	16	7152	4500	0.22
Dolenjska	115	11885	7648	0.96
Goriška	46	7591	4868	0.60
Obalno-Kraška	61	5448	3251	1.11
Notranjska	38	3932	2554	0.96
Gorenjska	192	12269	7973	1.56
Zasavska	24	3534	2443	0.67
Osrednja Slovenija	328	24701	15239	1.32
<b>SKUPAJ</b>	<b>1080</b>	<b>136880</b>	<b>86677(63.3%)</b>	<b>0.78</b>

(1) Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport

(2) Potrebe po izobraževanju odraslih, Raziskovalno Poročilo ACS, 1994

V osnovnošolsko izobraževanje je bilo vključenih 1.2% odraslih, starih do 44 let z nedokončano osnovno šolo. Z vidika potreb (skokovito naraščanje števila brezposelnih med katerimi prevladujejo manj šolani) je takšno stanje kritično, saj bi se moralo število vpisanih povečevati z naraščanjem števila brezposelnih z nedokončano osnovno šolo. Proces je obraten:

Odrasli v osnovni šoli:

1988/89 - 1912  
 1998/90 - 1800  
 1990/91 - 1639  
 1991/92 - 1460

Vir: Statistični letopis Republike Slovenije 1992

V programih osnovnošolskega izobraževanja je, kljub velikim spremembam na trgu dela (skokovito naraščanje števila brezposelnih, med katerimi prevladujejo

<sup>3</sup> Delež odraslih, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje, med odraslimi z nedokončano osnovno šolo, po regijah (v %).

manj šolani), vsako leto manj odraslih (Dovžak 1994, Potrebe po izobraževanju odraslih, ACS 1994).

Preglednica 2: Odrasli v dveletnih programih srednjega izobraževanja v šolskem letu 1991/92

Šola	Program	Razpis	Vključenost
Sr. š. kmetijske mehanizacije Maribor	Kmetijski delavec	15	0
Sr. živilska šola Maribor	Živilski delavec	30	3
Sr. kovinarska, strojna in metalurška šola Store	Pridobivanje, predelava in obdelava kovin	30	2
Sr. š. družboslovne in tehnične usmeritve Cromelej	Pridobivanje, predelava in obdelava kovin	30	17
Sr. kmetijska šola Novo mesto, Grm	Kmetijski delavec	60	ni podatka
PTT srednješolski center Ljubljana	Poštni manipulant	30	ni podatka
Sr. gradbena šola Ljubljana	Gradbinec I.	30	ni podatka
Center za dopisno izobraževanje Univerzum Ljubljana	Pridobivanje, predelava in obdelava kovin	30	5
Sr. agroživilska šola Ljubljana	Živilski delavec	30	0
Sr. kmetijska šola Ljubljana	Kmetijsko-farmaceutvska dejavnost	30	15
Sr. mlekarstva in kmetijska š. Kranj	Kmetijski delavec	30	0
Sr. lesarska šola Škofja Loka	Obdelovalec lesa	30	9
Sr. kovinarska in cestno-prometna šola Škofja Loka	Pridobivanje, predelava in obdelava kovin	30	ni podatka

Iz preglednice, ki prikazuje vključenost odraslih v dveletne programe srednjega izobraževanja v šolskem letu 1991/92 po šolah je razvidno, da se za te programe odloča izjemno malo odraslih. Od razpisanih 435 mest je bilo dejansko zasednih 157 (35 %) (Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport, sektor za srednješolsko izobraževanje).

Iz razpisa za šolsko leto 1994/95 je vidno, da razpisuje izobraževanje po dveletnih programih za odrasle le 9 šol in to za 13 oddelkov, kar je glede na vse razpisane oddelke za odrasle (224) le 5,8 %. Podobna slika se kaže že več let. Tako nizek razpis pa ni le odraz slabih pogojev ali nezainteresiranosti šol, pač pa v večji meri

prilagajanje stanju. V dveletne programe srednjega izobraževanja se odrasli vpisujejo v zelo majhnem obsegu.

Iz statističnih podatkov zbranih z vprašalnikom "Statistično poročilo o srednjem izobraževanju" (Ur. list, leto I.st.1/91; št. 001-02/91-12/1) ob začetku šolskega leta 1993/94 (81 vprašalnikov) je vidno, da je bilo vključenih le 59 udeležencev v dveletne programe izobraževanja za pridobitev znanja za II. stopnjo zahtevnosti dela in 250 udeležencev v dveletni program Bolničar za pridobitev znanja na III. stopnji zahtevnosti dela (za vključitev se zahteva uspešno končana osnovna šola). Podatki niso povsem realni, ker se tedaj, ko se vprašalniki zbirajo, odrasli udeleženci v posamezne programe še vključujejo. Večina šol formira oddelke za odrasle v oktobru in v začetku septembra, ko vpis še zdaleč ni zaključen. Vendar pa ostaja dejstvo, da se izredno malo odraslih vključuje v dveletne programe.

Glede na slabo izobrazbeno strukturo brezposelnih pa tudi zaposlenih je to dejstvo zaskrbljujoče. Potrjuje pa se, da se odrasli, ki niso bili uspešni v rednem izobraževanju in niso dosegli prvega poklica ali celo niso končali osnovne šole (tudi kasneje), ne vključujejo v izobraževanje.

Vzroke za takšno stanje razvrščamo v dve skupini (Quigley 1992):

- V prvi so tisti, ki izvirajo iz neustreznosti samih izobraževalnih programov (programi ne izhajajo iz potreb odraslih, niso usmerjeni k udeležencem, niso prožni, ne nastajajo v sodelovanju z udeleženci, itn.) in neustreznega stanja v izobraževanju nasploh (nepriporočne strategije vključevanja odraslih v izobraževanje, neprimerna pomoč in svetovanje pri učenju);
- V drugi skupini pa so vzroki zunaj samega področja izobraževanja (socioekonomski položaj ljudi, organizacija in spremembe v gospodarskem in družbenem razvoju), ki omejujejo vpliv dosežkov izobraževanja v teh programih (udeleženci ocenjujejo te programe kot nepomembne pri spreminjanju njihovega položaja).

Širše pojmovanje temeljnega izobraževanja odraslih, katerega smo predstavili do sedaj in je več kot le šolska obveznost, se prvič pojavi v Strokovnih podlagah za urejanje izobraževanja odraslih (Izobraževanje odraslih za 21. stoletje, Drofenik in sod. 1991: 21) ter v okviru razvojnoraziskovalnega projekta Funkcionalna pismenost, katerega nosilca sta Andragoški center Slovenije in Zveza ljudskih univerz Slovenije, in ga predstavljamo v naslednjem poglavju.

V Strokovnih podlagah se sicer ne pojavlja izraz temeljno izobraževanje odraslih, temveč so ustrezni programi poleg osnovne šole za odrasle, ki je določena z zakonom, obravnavani kot drugi nacionalno pomembni programi za izboljšanje splošne izobrazbene ravni prebivalstva, namenjeni določenim ciljnim skupinam; mladim brezposelnim, prebivalcem in zaposlenim z manj leti šolanja in imigrantom.

Nacionalno pomembni programi za izboljšanje splošne izobrazbene ravni prebivalstva so v dokumentu določeni po dveh načelih:

- po načelu dostopnosti (da bi odpravljali in preprečevali marginalizacijo nekaterih socialnih skupin);
- po načelu zviševanja splošne izobrazbene ravni prebivalstva.

Avtorji dokumenta posebej poudarjajo razliko med izobraževanjem mladine in izobraževanjem odraslih; šola je genotipsko izobraževanje, prenaša izročilo in je eden od pomembnih socializacijskih dejavnikov. Izobraževanje odraslih na drugi strani pa je fenotipsko ali situacijsko; omogoča hitro pridobivanje novega znanja ter tako zadovoljuje potrebe družbe po znanju in individualne potrebe odraslih (Drofenik in sod. 1991: 5).

Temeljno izobraževanje odraslih je odpiranje poti in možnosti za pridobivanje in dopolnjevanje znanja in spretnosti, ki so si jih odrasli premalo pridobili med rednim šolanjem ali pa so v šoli pridobljeno znanje in spretnosti z leti izgubili. Temeljno znanje in spretnosti so nujne za življenje in delovanje odraslih v družbi, pri delu in zasebnem življenju.

Ugotavljamo, da bi glede na omenjena izhodišča in potrebe, temeljno izobraževanje odraslih v Sloveniji moralo zajemati:<sup>4</sup>

#### 1) Različne programe v izobraževanju odraslih:

- programi za pridobitev temeljnega znanja in spretnosti, da lahko delujejo v delovnem okolju, družini in skupnosti, dosegaajo postavljene cilje in skrbijo za svoj razvoj (npr. programi Usposabljanje za življenjsko uspešnost - glej poglavje o funkcionalni pismenosti, Center za mlajše odrasle in programi, ki omogočajo pripravo na nadaljnje izobraževanje ali pa so del drugega izobraževalnega programa);
- programi za zviševanje izobrazbene ravni prebivalstva, razvrščamo jih v tri skupine:
  - programi, ki so enakovredni programom obveznega šolanja za mladino in dajejo verificirana spričevala za končano šolsko obveznost, ta pa se je in se bo spreminjala glede na družbenogospodarski razvoj in traja v svetu trenutno 9 ali 10 let.;
  - programi dveletnega in triletnega poklicnega izobraževanja;
  - drugi, alternativni programi;

<sup>4</sup> Programov USO nismo uvrstili med programe temeljnega izobraževanja, ker ne omogočajo vertikalnega prehoda v izobraževanju.



- programi za posebne ciljne skupine (brezposelne ali take, ki jim brezposelnost grozi, mlajše odrasle z manj leti šolanja ter marginalne družbene skupine - migranti, invalidi idr.);
- programi pridobivanja temeljnih socialnih spretnosti.

## 2) Programe na drugih področjih

Vanje se lahko vključujejo tudi vsebine programov temeljnega izobraževanja (npr. programi obnove podeželja, vpeljevanje kakovosti v podjetja, programi sociokulturne animacije, ki načrtno vključujejo nedejavne odrasle, idr.).

Pomembno je, da začnemo tudi v Sloveniji, kot v drugih razvitih državah, sistemsko urejati temeljno izobraževanje ljudi, ki so zaradi načina življenja, delovnih razmer, življenjskega okolja in slabosti šolskega sistema ostali brez temeljnega znanja in spretnosti, brez volje za sprejemanje izzivov, ki jih postavlja sodobni čas in se jim možnosti za osebni razvoj iz dneva v dan zmanjšujejo. Podlago za to dajejo strokovne podlage za urejanje izobraževanja odraslih v izobraževanje odraslih za 21. stoletje (Drofenik in sod. 1991) in delo na projektu Funkcionalna pismenost odraslih v Sloveniji. Poglavitni cilji so ustvarjanje okoliščin in razvijanje programov, v katerih si bodo pridobili spretnosti branja, pisanja, računanja in komuniciranja, ki jim bodo omogočale razumevanje položaja, vrednotenje svojega znanja in aktivno udeležbo v okolju. Poti za doseganje teh ciljev so različne, vendar smo v tej fazi dali prednost 'izobraževalnim potem'. Vendar ukrepe na tem področju povezujemo tudi z ukrepi in dejavnostmi na drugih področjih. V nadaljevanju predstavljamo izkušnje tujih držav v funkcionalnem opismenjevanju, iz katerih se je oblikoval tudi slovenski projekt Funkcionalna pismenost.

## 2 FUNKCIONALNA PISMENOST

*mag. Ester Možina, Olga Drofenik, mag. Angelca Ivančič, Alenka Janko*

### 2.1 Funkcionalna pismenost v svetu

Vse do nedavnega so najbolj razvite industrijske dežele obravnavale nepismenost kot problem, omejen predvsem na nekatere marginalne skupine prebivalstva, kot so mentalno prizadeti, priseljenci iz dežel v razvoju ali iz dežel, v katerih je tradicionalno visoka stopnja stopnja nepismenosti (Grčija, Italija). V zgodnjih šestdesetih letih pa so v teh deželah spoznali, da je med domačim odraslim prebivalstvom na milijone nepismenih. Le malokdo je verjel, da je v deželah, kjer je že desetletja uzakonjena šolska obveznost, toliko nepismenih ljudi.

Pojav strukturalne brezposelnosti pa je sprožil verižno reakcijo, zavest o obstoju in nepretrganem naraščanju števila funkcionalno nepismenih. Politični razvoj in posodabljanje sta prinesla s seboj ekonomske vzorce, novo tehnologijo, moderne komunikacije, socialne in ekonomske institucije, ki zahtevajo obvladovanje pisane besede, pa tudi nove sposobnosti in formalno izobrazbo.

Odkritje pojava funkcionalne nepismenosti je v razvitih državah povezano z dvema skupinama prebivalcev: to so mlajši odrasli, ki niso končali šolanja (osip iz obveznega šolanja in iz poklicnih ali srednjih šol) in si niso pridobili temeljnega znanja ali pa je le-to neuporabno. V drugi skupini so nekvalificirani delavci, delavci brez izobrazbe ali nezaposleni, katerih znanje je zastarelo in ne ustreza več novim družbenim potrebam.

Posamezne dežele se odzivajo na ta pojav različno glede na raznolikost vlad, kultur, mentalitet in gospodarstev. Različne države določajo prednostni red izbire časa, virov in vladnega poseganja v politiko funkcionalnega opismenjevanja, pa tudi skladov in struktur, ki zadevajo to področje. Zato tudi ni presenetljivo, da so se razlogi za zviševanje ravni pismenosti med prebivalstvom spreminjali skozi čas in so bili od države do države različni. V mnogih državah severne Evrope, kot npr. v Angliji, je bila pravica do pismenosti dolgo povezana s prizadevanji po udeležbi prebivalstva v družbenem življenju (posebno v volilnih organih).

Izraz 'pismenost odraslih' je dobil tako nov pomen. Pomeni več kot le obvladovanje spretnost branja in pisanja preprostih sestavkov. Dandanes je cilj kampanj opismenjevanja funkcionalna pismenost oziroma tolikšno obvladovanje temeljnih spretnosti, kot imenujejo tudi 'novo pismenost', da sta omogočena učinkovito sodelovanje v življenju skupnosti in osebni razvoj. Pomanjkanje takšnih tehničnih spretnosti pojasnjujejo v razvitih državah kot posledico pomanjkanja možnosti za učinkovito sodelovanje in ne kot vzrok zanjo. Pomanjkanje temeljnih

spretnosti obravnavajo kot proizvod socialnih, kulturnih, gospodarskih in političnih razmer in ne zgolj kot posledico pomanjkljivega izobraževanja.

Koncept funkcionalne pismenosti se je oblikoval s poskusnim programom opismenjevanja, ki je v letih 1967-1973 zajel 11 dežel (Levine 1986). Potekal je v sklopu posebnega razvojnega programa Unesca (United Nations Development Programme). Med razvojem programa opismenjevanja sta se oblikovali dve temeljni usmeritvi v pojmovanju funkcionalne pismenosti, ki sta še zmeraj v ozadju načrtovanja in izvajanja programov opismenjevanja v posameznih državah:

- prva je humanistične narave in izvira iz pojmovanja, da funkcionalna pismenost ni le obvladovanje tehničnih spretnosti, ki so same sebi namen, temveč omogoča pridobivanje drugega znanja, ki usmerja predvsem osebni razvoj, zadovoljevanje osebnih potreb in usposablja za sodelovanje v okolju. Vrednost pisanja in branja ni v teh sposobnostih samih po sebi, ampak v obvladovanju drugih znanj in sposobnosti, ki jih lahko ljudje razvijejo, če obvladajo branje in pisanje (Titmus 1989);
- na drugi strani pa se je razvilo pragmatično-ekonomsko pojmovanje funkcionalne pismenosti, po katerem so temeljne spretnosti le tehnične spretnosti, ki zadovoljujejo potrebe tehnološkega razvoja.

Nastanek teh dveh pojmovanj kaže, da so bile kampanje funkcionalnega opismenjevanja že od odkritja pod vplivom različnih političnih strank ali vlad, ki so potrebovale zaščitni znak, za katerim se je skrivala ekonomska logika razvoja, ter opravičilo za množično usposabljanje odraslih v temeljnih spretnostih (Levine 1986). V prvi fazi razvoja projekta, so programske usmeritve Unescovega programa izhajale iz humanistične premise, po kateri opismenjevanje ne bi smelo biti omejeno le na t.i. tri R (Reading, wRiting in Rithmetic), temveč bi moralo voditi v usposobljenost za socialne, državljanske in gospodarske vloge. Pozneje je bil projekt zožen na instrumentalno 'pismenost, usmerjeno k delu'. Obsegal je posebne tečaje za določene profesionalne skupine, ki so v opismenjevanje včlenjevali prvine poklicnega usposabljanja. Cilj ni bil izboljšati le splošno izobrazbeno raven prebivalcev, temveč doseči tudi nekatere ekonomske učinke in možnosti za zaposlovanje. Ni naključje, da je postalo funkcionalno opismenjevanje aktualno prav tedaj, ko se jenačrtovanje delovne sile skoraj približalo zenitu. Nepismene množice so obravnavali kot gospodarsko izgubo zaradi premajhne izrabe delovne sile, ki bi morala biti bolj razvita in včlenjena v sodobni gospodarski sektor. Takšna obravnava je podcenjevala socialne, politične, kulturne in gospodarske zahteve pri mobiliziranju množic za razvoj.

Poskusni program opismenjevanja je veliko pripomogel k razvoju opismenjevanja. Koncept je pravilno poudaril potrebo po povezanosti opismenjevanja z individualno motivacijo in skupnostnimi potrebami. Selektiven in intenziven prijem, ki ga je razvil ta program, je našel svoje mesto tudi v industrijskih državah, kjer se nepismenost in funkcionalna nepismenost pojavljata v določenih socialnih skupinah (pomembno je vplival tudi na politiko opismenjevanja v teh deželah, ki namenjajo proračunska sredstva za opismenjevanje odraslega prebivalstva).

Poglavitna pomanjkljivost Unescovega programa opismenjevanja pa je bilo ozko pojmovanje razvojnih procesov in vloge pismenosti. Funkcionalnega opismenjevanja ni mogoče upravičiti kot kratkoročno ekonomsko naložbo. 'Pismenost je kvas in ne testo razvoja' (Ryan 1989: 82). Njene vloge ni mogoče meriti neposredno, temveč samo s pospeševanjem socioekonomskih procesov, ki sestavljajo razvoj.

### 2.1.1 Opredelitev funkcionalne pismenosti

Funkcionalna pismenost je družbeni pojav, ki se navzame socialnih, ekonomskih, kulturnih in političnih razsežnosti okolja, v katerem nastaja. Zato definicije pismenosti in/ali funkcionalne pismenosti, ki bi bila sprejemljiva za vse industrijske dežele, ni in tudi ni zaželeno. Pismenost je namreč celostna, interdisciplinarna in relativna spretnost, nedokončna v pomenu posameznikovega življenja in pričakovanj, kot tudi glede možnosti za prilagajanje na spreminjajoči se čas in okolje.

Zelo težko je natančno določiti, kdaj sta se izraza 'funkcionalna' in 'pismenost' prvič pojavila skupaj. Razumevanje pismenosti, ki zajema več kot le sposobnost podpisati se in prebrati preprosto sporočilo, vendar pa manj kot tekoče branje, se je pojavilo med drugo svetovno vojno. Ameriške vojaške oblasti so namreč odklanjale vse tiste vojake, ki niso zadovoljevali njihovih zahtev po pismenosti. Pojav izraza funkcionalna pismenost, kot ga poznamo danes, pa postavlja v pozna šestdeseta leta, v čas Unescovega poskusnega programa opismenjevanja (Levine 1986).

Ugotovitev, da se s pismenostjo ukvarjajo tudi v razvitih deželah, je narekovala razlikovanje med dvema tipoma pismenosti:

- klasično ali analfabetsko pismenostjo in
- funkcionalno pismenostjo.

Prvo celostno opredelitev obeh tipov pismenosti vsebuje Unescovo revidirano priporočilo, ki ureja mednarodno standardizacijo izobraževalne statistike. Po klasičnem pojmovanju je 'pismen človek, ki zna z razumevanjem oboje, pisati in brati preproste stavke, na temo iz vsakdanjega življenja. Človek, ki je funkcionalno pismen, je sposoben sodelovati v vseh dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za učinkovito delovanje v skupini in skupnosti, obvladovanje temeljnih spretnosti branja, pisanja in računanja mu omogoča razvoj in aktivno sodelovanje v razvoju skupnosti' (Unesco 1978: 18).

Izraz funkcionalna pismenost pridružuje klasičnim sestavinam pisanja in branja še tretjo - računanje in poudarja dejaven odnos človeka do okolja, v katerem živi. Funkcionalna pismenost poudarja torej proceduralno znanje ali 'sposobnost delovati', v nasprotju z deklarativnim znanjem, ki se omejuje le na 'vedeti nekaj', kot ga pojmuje klasična opredelitev pismenosti (Venezky in drugi 1990).



Unescova opredelitev pismenosti je celostna in velja za najbolj sprejemljivo. Ena od temeljnih kritik Unescove opredelitve pa je, da je preveč splošna. Kajti zelo kmalu je postalo jasno, da sta uresničljivost in opredelitev funkcionalne pismenosti in nepismenosti v določenem okolju odvisna od stopnje razvoja tega okolja, od njegove gospodarske, socialne in civilne kompleksnosti, tehnične infrastrukture, administrativnega aparata in vsakdanjih življenjskih razmer.

Po Paolu Freiru (1970) je nepismenost vsiljen pogoj, posledica in odsev zatiranosti. Freire definira problem bistveno drugače kot drugi: pravi namreč, da je nepismenost znamenje zatiranosti in bolezni. Cilj 'kulturne akcije' - izraz, ki mu daje Freire prednost pred izobraževanjem ali opismenjevanjem, je premagati zatiranost z mišljenjem in akcijami, ki temeljijo na kritični zavesti o realnosti. Učiti se pisati in brati ni cilj sam po sebi, temveč pot, po kateri zatirani razumejo svoje okolje in se naučijo 'vzeti zgodovino v svoje roke'. Ravnati se kot da je pismenost sama problem, je po njegovem mnenju v najboljšem primeru samoprevara in v najslabšem zavestna prevara.

Iz palete različnih opredelitev funkcionalne pismenosti lahko izluščimo dva prijema:

- prvi je kratkoročne narave, ki najpogosteje temelji na utilitarnih pojmovanjih in ga po navadi sprejemajo vlade, druge državne avtoritete in zaposlovalci;
- dolgoročni, širši cilji pa oblikujejo temelje za prijem, ki ga zagovarjajo humanistični raziskovalci in nekatere prostovoljske organizacije.

Ursula Giere (1987: 20-21) je po obsegu, v katerem interpretirajo, združujejo, poudarjajo in zajemajo medsebojno odvisne pojme in konceptualne vidike, definicije pismenosti in/ali funkcionalne pismenosti razvrstila v pet skupin:

- definicije, ki kot bistvene sestavine pismenosti in/ali funkcionalne pismenosti določajo branje in pisanje (in manj eksplicitno omenjeno računanje); te so razvrščene od popolnoma mehanicističnih do večplastnih lingvističnih, psiholoških, socioloških, epistemoloških sposobnosti. Različne šole mišljenja obravnavajo branje kot instrumentalni dekodirni proces ali kot proces, ki se ne loči od vsebine, vključno z razumevanjem, pojmovanjem, reševanjem problemov, informacij in komunikacij, vse do uporabe in prenosa in celo ustvarjanja znanja. Tudi pisanje je pojmovano kot mehanicistična, utilitarna ali ustvarjalno identiteto oblikujoča sposobnost.
- kontekstualna razsežnost; definicije, ki zajemajo zgodovinsko, socialno, ekonomsko, psihološko, kulturno, etično, estetsko in epistemološko nasledstvo in perspektive; temeljijo na potrebah in zahtevah dežele, področja, skupnosti, skupine ljudi ali posameznika;
- definicije, ki glede na prevladujoče kontekstualne razsežnosti in vsebinsko usmeritev izražajo stališča prevladujočih sil v družbi; tako determinirajo potrebe, distribucijo znanja, norme in konvencije, stabilnost države, gospodarsko rast in razvoj, za katere ni nujno, da se ujemajo s pričakovanji

prizadetih ljudi in so celo v nasprotju s težnjami in pričakovanji 'molčeče kulture', usmerjene proti dejavni preobrazbi družbe;

- aspiracijski cilji; definicije so lahko povezane z različnim pomenom, mnenji in ideologijami kot podedovanimi ambikvitetami in nagnjenji, kot so funkcionalnost, participacija v civilni družbi, samouresničenje, pridobivanje dohodka, kritično mišljenje, ustvarjalnost, liberalizem, svoboda in domačijstvo;
- standardi, ki jih vsebujejo; definicije so lahko umeščene v kontinuumu, ki poteka kot spirala, od branja in pisanja imena, kratkih sporočil, k doseganju določenega bralnega leta ali k dokončanju določenega števila stopenj šolanja in spoprijemanja z vsakdanjimi življenjskimi položaji, tudi s tistimi na delovnem mestu in celo ustvarjanjem zelo specializiranih ali določenih misli in idej, ki daleč presegajo področje splošne izobrazbe, trajno naraščajoče z razvojem. Temeljne sposobnosti in prijemi, ki temeljijo na zmožnostih, merijo sposobnost uporabe določene prepoznane sposobnosti, ki naj bi jih podedovali pismeni odrasli, npr. uporaba telefonskega imenika, in čedalje bolj sposobnosti, ki so potrebne za delo.

#### 2.1.1.1 Opredelitev funkcionalne pismenosti v razvitih državah

Preden so razvite industrijske države opredelile funkcionalno pismenost, so jo morale zaznati kot problem. Kot problem pa so jo zaznale razmeroma pozno iz številnih razlogov. Prvi je v splošno veljavnem prepričanju, da nepismenost prizadeva le nekatere skupine prebivalstva, kot npr. migrante. Drugi je v tem, da zaradi razmeroma nizke stopnje brezposelnosti v teh državah niso raziskovali temeljnih spretnosti delovne sile vse dotlej, dokler so ljudje z malo leti šolanja lahko našli zaposlitev. In navsezadnje, zaradi uzakonjene šolske obveznosti so bile politične strukture prepričane, da je nepismenega zanemarljivo malo prebivalstva (Postlethwaite in Husen 1994).

Pismenost, kot smo jo predstavili doslej, je socialni konstrukt, katerega definicija je zgodovinsko opredeljena, pogosto kot odgovor na velike gospodarske spremembe v družbi. Še v začetku tega stoletja, ko takratna delovna mesta v industriji in obrti niso zahtevala nobenih ali malo spretnosti branja, pisanja ali računanja, so mnoge razvite države, opredelile pismenost kot zmožnost napisati svoje ime. Danes pa, tako v razvitih kot manj razvitih državah, zajema pismenost skupek veliko bolj celostnih zmožnosti in znanja. Ta razvoj deloma zrcali spremembe v sestavi gospodarstva in naravi dela, deloma pa se ujema z mnogo bolj subtilnim razumevanjem zahtev po pismenosti na vseh socialnih področjih.

Velika Britanija spada med tiste industrijske dežele, ki so med prvimi začele z množično kampanjo funkcionalnega opismenjevanja odraslih. Te kampanje so bile še posebno intenzivne v začetku sedemdesetih let. V njih je poleg prostovoljskih organizacij sodelovala tudi vlada. Skupina prostovoljskih organizacij je organizirala akcijo The Right to Read; k njej pa pritegnila tudi druge organizacije, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, kot sta Nacionalni inštitut za izobraževanje odraslih (NIACE) in Nacionalno združenje učiteljev v nadaljevalnih in višjih šolah. S kampanjo se je identificiralo tudi določeno število članov parlamenta iz vseh

treh vodilnih političnih strank, priključila pa se je tudi BBC, ki je znaten del svojega izobraževalnega proračuna namenila izobraževalnim programom za tiste, ki potrebujejo pomoč pri branju in pisanju.

V letih 1978-80 je Nacionalni inštitut za izobraževanje odraslih izdal dokument z naslovom Strategija temeljnega izobraževanja odraslih, v katerem je bil koncept pismenosti široko opredeljen; zajemal je pismenost (literacy), numeričnost (numeracy) in sposobnost ustnega izražanja (oracy) ter temeljne socialne in življenjske spretnosti kot sestavine širšega koncepta in operativizacije temeljnega izobraževanja odraslih. Vendar je vlada pri uresničevanju politike opismenjevanja priznala le del opredeljenih temeljnih spretnosti, in sicer pismenost, numeričnost in tiste temeljne komunikacijske spretnosti, ki jih ljudje potrebujejo pri iskanju in izbiri zaposlitve.

Leta 1992 je bil sprejet zakon, ki ureja financiranje nadaljnjega izobraževanja, po katerem so v temeljne spretnosti zajete pisanje in branje v angleškem jeziku in zmožnost računanja do stopnje, ki je potrebna za delovanje na delovnem mestu, v družbi in na splošno.

Razprave glede opredelitve funkcionalne pismenosti potekajo že več let tudi na Nizozemskem. Konec sedemdesetih let je bila sprejeta t.i. dualna definicija (Hammink, Kohlen 1977), po kateri so nepismeni in polpismeni tisti, ki niso sposobni uporabljati branja in pisanja v svojo korist in/ali v korist družbe. Pri tem pa pojem koristnosti, ni bil določen niti s stališča posameznika niti s stališča družbe. Pri operativizaciji tega koncepta so kot dodatno izhodiščno referenco določili število let šolanja; spretnosti branja in pisanja, ki jih otroci dosežejo ob koncu 6. razreda osnovne šole (leta 1977 je osnovna šola na Nizozemskem trajala 6 let, po novem zakonu o osnovni šoli iz leta 1985, pa traja 8 let). Po tej opredelitvi naj bi imeli nepismeni manjše ali enake sposobnosti branja in pisanja kot otroci po treh letih rednega osnovnega šolanja, polpismeni pa spretnosti otroka po petih letih osnovnega šolanja.

Pokazalo se je, da je bila takšna definicija ustrezna potrebam statistike, za praktično delo pa je bila brez prave vrednosti, saj poleg branja in pisanja ne vsebuje tudi socialne funkcije, ki jih mora človek ustrezno opravljati s pomočjo pisane besede. Zdajšnji zakon o temeljnem izobraževanju odraslih pomeni napredek v primerjavi s prvotnimi prizadevanji in poudarja, da je namenjen odraslim osebam s takimi pomanjkljivimi spretnostmi, ki so nujne v vsakdanjem življenju. To so jezikovne in numerične spretnosti ter socialno znanje. Kot zgornja meja za vključitev v programe temeljnega izobraževanja odraslih je določeno osem let šolanja in največ dve leti srednjega šolanja.

Po letu 1987 je bilo veliko razvojnoraziskovalnega dela namenjenega opredeljevanju ciljev in področij, ki jih obsega temeljno izobraževanje odraslih. Na podlagi preučevanja uspešnosti različnih programov opismenjevanja je bilo izbranih 14 temeljnih področij: šolanje otrok, izobraževanje in usposabljanje, delo, konjički, bivanje in okolje, družinsko življenje in gospodinjstvo, socialna varnost, socialna participacija, komunikacije in mediji, porabniške zadeve, skrb za zdravje, politika, kultura, transport in osebni interesi.

V ZDA so prvič ocenjevali funkcionalno pismenost v sklopu nacionalnega testiranja. Test ali instrument, s katerim so ugotavljali stopnjo pismenosti, je vseboval naloge, ki so simulirale različna opravila iz vsakdanjega življenja odraslih. Za te namene so opredelili pismenost kot zmožnost uporabe tiskanih in pisanih informacij toliko, kolikor omogoča posameznikovo delovanje v družbi, doseganje osebnih ciljev ter razvoj znanja in potencialov.

V ameriških strokovnih krogih za preučevanje pismenosti zavračajo arbitrarne standarde pismenosti, kot so število let šolanja, zmožnost napisati svoje ime ter razne lestvice bralnih sposobnosti. Včlenjujejo pa vrsto celostnih informacijsko-procesnih prvin, ki presegajo zgolj dekodiranje in razumevanje besedilnega gradiva. Zajema namreč tri področja pismenosti: prozno, dokumentacijsko in kvantitativno pismenost. Prozna pismenost pomeni znanje in zmožnost razumevanja in uporabe pisnih informacij iz besedil v svetu odraslih: proza in poezija, časopisje itn. Dokumentacijska pismenost pomeni zmožnost razumevanja, uporabe in izpolnjevanja raznih dokumentov in obrazcev (npr. prijave, poslovanje z banko in pošto, vozni redi, zemljevidi itn.). Kvantitativna pismenost pomeni znanje in sposobnosti potrebne za uporabo aritmetičnih operacij v vsakdanjem življenju. Take operacije se v življenju pojavljajo skupaj in so včlenjene v razna besedila (urejanje družinskega proračuna, izpolnjevanje naročilnice, izračun obresti itn.) ali sekvenčno (matematične operacije - izračun obsega ali površine itn.). Preučevali so znanje in spretnosti, povezane z uporabo tiskanih informacij s področja dela, skupnosti in doma oziroma družine. Opredelitev funkcionalne pismenosti oziroma temeljnih spretnosti je prevzelo tudi najnoveše nacionalno testiranje v ZDA, ki je potekalo leta 1992 in 1993.

### 2.1.2 Obseg funkcionalne nepismenosti

Povsem natančnega števila funkcionalno nepismenih ljudi ni uspelo ugotoviti še nobeni državi; ocene se še posebno razlikujejo, ko poskušamo primerjati podatke za dve državi med seboj. Za te težave je nekaj vzrokov:

- prvi je nedvomno ta, da je funkcionalna pismenost kulturni in socialni pojav, ki je vezan na okolje, v katerem ljudje živijo;
- drugi razlog je v funkcionalni pismenosti sami po sebi; funkcionalna pismenost je pojav, ki se spreminja skozi čas. Od začetka stoletja pa doslej se je pojmovanje 'biti pismen' korenito spremenilo in se z razvojem nenehno spreminja;
- tretji razlog je v tem, da ravno tako kot ni enotne definicije funkcionalne pismenosti, tudi ni enotne metodologije merjenja funkcionalne pismenosti. V razvitih državah uporabljajo različne instrumente za merjenje obsega pojava, zato se ocene deleža funkcionalno nepismenih zelo razlikujejo;
- navsezadnje, funkcionalna pismenost je pojav, ki je značilen za določene socialne kategorije prebivalstva in je torej v nekaterih okoljih in plasteh pogostejši kot v drugih.

Še najbolj natančni so podatki za tiste države, ki so ugotavljale delež funkcionalno nepismenih z nacionalnimi testiranj; to sta Kanada in ZDA. Obsežne raziskave pa so opravili tudi v drugih zahodnih državah: v Veliki Britaniji, na Nizozemskem, Švedskem, v Franciji in drugih.

Državam je veliko do tega, da dobijo čimbolj natančno oceno obsega pojava med prebivalstvom iz nekaj razlogov: podatki o deležu funkcionalno nepismenih so življenjskega pomena za oblikovanje politike opismenjevanja in porazdeljevanje denarja za uresničevanje programov opismenjevanja; podatki o tem, katere socialne plasti so najbolj prizadete, so potrebni za oblikovanje socialne politike; in navsezadnje podatke o značilnostih funkcionalno nepismenih ter rabah pismenosti v vsakdanjem življenju nujno potrebujejo tisti, ki načrtujejo in izvajajo izobraževalne programe za odrasle.

Podatke o obsegu pojava med prebivalstvom navajamo za ZDA, Kanado in Veliko Britanijo.

V ZDA imajo že dolgoletno tradicijo zbiranja podatkov o pismenosti prebivalstva. Prvo nacionalno testiranje funkcionalne pismenosti prebivalstva v ZDA je bilo izpeljano leta 1975 (Adult Performance Level Survey), drugo je bilo leta 1985 (National Assessment of Educational Progress - NAEP) (Benton 1992). Najnovejše nacionalno testiranje je bilo izpeljano na vzorcu 13.000 oseb konec leta 1992, opravila pa ga je Služba za izobraževalno statistiko (Educational Testing service - ETS). S testom so preverjali tri vrste pismenosti, kakor jih obsega tudi uradna definicija pismenosti: prozno, dokumentacijsko in kvantitativno. Raziskava je pokazala, da ima 23 % odraslih Američanov (40 do 44 milijonov) temeljne spretnosti na najnižji ravni, kot jo določa instrument. Nekatere kategorije prebivalstva niso odgovorile na skorajda nobeno od postavljenih nalog v testu. Mnogim ni uspelo izluščiti bistva iz kratkega časniškega članka ali pa izračunati vsoto nekaj naravnih števil. Demografski podatki pa so pokazali, da starejše prebivalce, pogosteje kot tiste srednjih let ali mlajše, najdemo na najnižjih ravneh pismenosti. Skoraj polovica odraslih, ki so na najnižji ravni pismenosti, živi v revščini (Steward 1993).

Nacionalne raziskave pismenosti v ZDA so imele velik odmev v drugih državah; tako so podobno metodologijo uporabili tudi pri dveh nacionalnih testiranjih v Kanadi, leta 1978 in 1989 (Darville 1992). Testiranje je opravil Nacionalni sekretariat za pismenost (National Literacy Secretariat - NLS). Prvo na vzorcu 2398 oseb, drugo pa na vzorcu 9500 oseb, starih od 16 do 69 let. Raziskavi sta potrdili močno povezanost med ravni pismenosti in leti šolanja, starostjo (starejši prebivalci so pogosteje funkcionalno nepismeni) ter dohodkom. Ena pomembnih ugotovitev je tudi ta, da pismenost upada s staranjem, predvsem zaradi nezadostne rabe spretnosti pismenosti v življenju. Izsledki zadnje raziskave kažejo, da je 4,5 milijona Kanadčanov (24 %), starejših od 18 let, funkcionalno nepismenih. Raziskava deli prebivalstvo glede na pismenost na štiri ravni: 1. raven je najnižja, temeljna raven pismenosti, 4. raven pa najvišja raven pismenosti, 2. in 3. raven sta vmesni ravni (manj kot brezhibna pismenost). Okrog 7 % respondentov ima temeljne spretnosti na 1. ravni, to pomeni, da imajo težave z vsemi vrstami tiskanega gradiva in se najpogosteje uvrščajo v kategorijo, ki ne

zna brati. 9 % respondentov je na 2. ravni, to pomeni, da znajo poiskati znano besedo v preprostem besedilu. Na 3.ravni je 22 % respondentov, ki uporabljajo spretnosti branja in pisanja v številnih položajih, vendar se ogibajo takšnim, ko morajo brati. 62 % respondentov kompetentno uporablja spretnosti branja in pisanja v vsakodanjih položajih.

Ocene in metodologija merjenja obsega funkcionalne pismenosti v Veliki Britaniji se razlikujejo od drugih držav. Najpogosteje navajajo podatke iz longitudinalne raziskave o otrokovem razvoju (National Child Development Survey) iz leta 1983, ki jo je na vzorcu mladih, starih 23 let, izpeljal Nacionalni inštitut za izobraževanja odraslih (NIACE - National Institute for Adult and Continuing Education). 13 % mladih v vzorcu je navedlo, da imajo težave pri pisanju, branju in računanju, odkar so zapustili šolo; to pomeni 5 milijonov odraslih med celotnim prebivalstvom (ALBSU 1991: 5).

Enota za pismenost (ALBSU) je leta 1992 opravila raziskavo med 24000 britanskimi industrijci. Raziskava, ki jo je podprla vlada kot del projekta Temeljne spretnosti na delovnem mestu, je med drugim pokazala tole: odraslemu, ki ne dosega temeljne ravni poklicnih standardov znanja, je nedostopnih 49 od 50 delovnih mest; tistemu, ki dosega to raven je zaprtih 59 % delovnih mest; 25 % delovnih mest je zaprtih za tistega, ki dosega 1. raven. Če odrasli dosega 2.raven, je zanj večina delovnih mest odprtih (ALBSU 1992: 13).

STRATEG

### 2.1.3 Politika funkcionalnega opismenjevanja odraslih v svetu

Zaradi pomanjkanja natančnejših statističnih podatkov o obsegu funkcionalne pismenosti tudi ni bilo mogoče izoblikovati celostnih in učinkovitih ukrepov za obvladovanje problema. Vendar pa so mnoge države sprejele ukrepe, vladne odločitve ali podprle izvajanje javnih programov. Lahko rečemo, da je v zadnjem desetletju postalo odpravljanje funkcionalne nepismenosti prednostna naloga nacionalnih izobraževalnih politik. Vendar pa to področje praviloma ni zakonsko urejeno. Zakonsko ga urejajo le na Nizozemskem in v Veliki Britaniji.

Med pomembnejša spoznanja, ki so sprožila sistematično preučevanje koncepta, definicije, vzrokov, posledic in obsega problematike ter nacionalne strategije za odpravljanje funkcionalne pismenosti, spadajo tale:

- obveznega izobraževanja ni mogoče enačiti s funkcionalno pismenostjo prebivalstva; pričakovanja, da bo obvezno šolanje mladih pomagalo izkoreniniti funkcionalno nepismenost, se niso uresničila;
- usposabljanje zaposlenih za pridobivanje temeljnih spretnosti in znanja je po navadi usmerjeno na posebna delovna opravila in praviloma ne vsebuje uresničevanja širših ciljev opismenjevanja ali pa jih celo omejuje;
- uveljavljanje širšega, humanističnega pojmovanja funkcionalne pismenosti, ki ni omejeno le na kratkoročne cilje, povezane povsem ali izključno z reševanjem problemov na trgu delovne sile.

Naraščajoče zanimanje vlad in držav za preučevanje in odpravljanje funkcionalne pismenosti je povezano s spremembami pri delu in v družbi. Med te spadajo: opuščanje številnih nekvalificiranih del, spremenjene zahteve delovnih mest ter pojav bolj celostne vloge posameznika kot porabnika zasebnih in javnih dobrin in storitev.

Po Ryanu je politika opismenjevanja sestavljena iz ciljev, principov, prioritet in načrtov, ki usmerjajo vladne akcije za spodbujanje opismenjevanja. Takšne akcije so usmerjene v: izobraževanje mladine, izobraževanje odraslih ter zagotavljanje kulturnih, ekonomskih in socialnih razmer, ugodnih za promocijo in ohranjanje pismenosti (Ryan 1989). Dve značilnosti tradicionalno spremljata politiko vpeljevanja izobraževalnih programov za funkcionalno nepismene;

- pomanjkanje denarja za uresničevanje in
- le delno vključevanje tistih odraslih, ki te programe najbolj potrebujejo.

#### 2.1.4 Raziskovanje na področju funkcionalne pismenosti

Kljub vse večji pozornosti, ki jo namenjajo pismenosti in/ali funkcionalni pismenosti v razvitih industrijskih državah in v državah v razvoju, najdemo malo široko zasnovanih, zelo profiliranih raziskovalnih projektov na tem področju. V Veliki Britaniji, kjer priznavajo pomen pismenosti odraslih in temeljne izobrazbe že dobri dve desetletji, je po mnenju nekaterih avtorjev (Barton, Murphy 1989: 151-161) težko ustvariti pregled nad raziskovanjem pismenosti. Med razlogi za takšno stanje navajata avtorja to, da raziskovanje na področju pismenosti nasprotuje klasičnemu raziskovanju, da je usmerjeno na udeležence izobraževanja in temelji na praksi. Po drugi strani pismenost in temeljno izobraževanje nimata velike veljave, zato je na voljo malo denarja za raziskovalne namene in tudi ni nekega osrednjega usklajevanja raziskovanja. Tudi enota za razvoj pismenosti ALBSU se prvotno ni ukvarjala z raziskovanjem, financirala je nekaj raziskovalnih projektov. Tako večina raziskovanja poteka kot del posameznih programov na različnih ravneh in zajema predvsem udeležence.

Najbolj znani raziskovalni projekti pa so študije o merjenju obsega funkcionalne pismenosti, študije o vzrokih in posledicah funkcionalne pismenosti, študije o povezanosti med ekonomijo in funkcionalno pismenostjo ter različne antropološke študije o razvoju pismenosti in sposobnosti ustnega izražanja, socialnem kontekstu ter rabi pismenosti v različnih okoljih. V nadaljevanju bomo predstavili načine merjenja funkcionalne pismenosti, ugotovitve raziskav o vzrokih in posledicah funkcionalne nepismenosti ter spoznanja o povezanosti med ekonomijo in funkcionalno pismenostjo.

##### 2.1.4.1 Merjenje obsega funkcionalne pismenosti

Če bi se raziskovalci pismenosti sporazumeli o temeljni definiciji funkcionalne pismenosti, bi veliko raziskav usahnilo. Zaradi palete raznih definicij so nastali

številni empirični instrumenti za merjenje funkcionalne pismenosti, vendar pa jih večina izhaja iz testov branja in zahtev, ki jih postavljajo šole za mladino.

Razvite države najpogosteje merijo obseg funkcionalne pismenosti na dva načina:

- prvi izhaja iz statističnih podatkov o številu ljudi, ki so končali neko arbitramo določeno število let obveznega šolanja. Pozitivna stran tega načina je nedvomno relativna dostopnost podatkov ter primerljivost z drugimi državami. Ta metoda pa ima več pomanjkljivosti; leta šolanja niso tako preprosto primerljiva od države do države, kajti vsebina izobraževalnih programov je različna. Nadalje, končana leta šolanja, nam kljub natančnosti ne povedo ničesar o resničnih zmožnostih in sposobnostih preučevane populacije;
- drugi način temelji na testih branja, ki ustrezajo določenim letom šolanja. Tudi ta ima vrsto omejitev; vemo npr., da človek, kateremu je neko področje znano, bere veliko bolje kot tisti, ki prvič vidi besedilo dotlej neznanе vsebine.

Ugotavljanje ravni pismenosti, ki izhaja iz merjenja t.i. razvojne pismenosti ali bralnih sposobnosti, določenih za neko kronološko starost, ima kaj malo skupnega s potrebami odraslih. Cilj merjenja funkcionalne pismenosti je predvsem ugotoviti ali se je posameznik sposoben ustrezno odzvati v neki socialni okoliščini ali na neko zunanjo zahtevo, ki zahteva uporabo pisnih informacij in dokumentov. Povzamemo lahko, da so testi za merjenje razvojne pismenosti standardiziranega tipa (primerjajo izid posameznika s povprečnim izidom neke izbrane skupine, npr. testi inteligentnosti); testi za merjenje funkcionalne pismenosti pa so kriterijski, to pomeni, da ugotavljajo, ali posameznik dosega določen standard ali ne (npr. test za vozniški izpit). V omenjenih nacionalnih testiranjih v ZDA in Kanadi so uporabili kriterijske teste za merjenje funkcionalne pismenosti.

Večina kriterijskih instrumentov za merjenje funkcionalne pismenosti vsebuje tri elemente: prvi je element zunanjih zahtev, drugi element obvladovanja spretnosti, in tretji element - koncept minimalne pismenosti v določenem okolju (Levine 1986: 36). Element zunanjih zahtev predstavlja zunanji input v obliki raznih pisnih nalog, ki jih mora odrasli, ko ga testirajo, prebrati in se nanje ustrezno odzvati. Naloge so izbrane kot značilne za vsakodanje položaje (npr. nakupovanje), tako da je upoštevan tudi element funkcionalnosti. Naloge zahtevajo dopolnjevanje ali spreminjanje ter pisne ali ustne odgovore.

Večina testov za merjenje funkcionalne pismenosti je sestavljena tako, da omogočajo merjenje praktičnih zmožnosti. Obvladovanje spretnosti se ugotavlja tako, da se pred odraslega postavi določen problem, odrasli pa mora pokazati, ali ga je sposoben rešiti. Tako se preverjajo splošna razgledanost in znanje, zmožnost računanja in pisnega izražanja itn.

Element minimalne pismenosti vsebujejo vsi instrumenti za merjenje funkcionalne pismenosti; pomeni opredelitev minimalne pismenosti, potrebne za preživetje v neki družbi, ki jo določi raziskovalec, in je nujno ideološko obarvana. Izhaja namreč iz določenega pogleda na socialno pravičnost, blaginjo in posameznikove dolžnosti v družbi.



Vse tri temeljne sestavine testov funkcionalne pismenosti imajo prednosti in pomanjkljivosti. Prednost je v tem, da postavljajo odrasle pred naloge iz sveta odraslih, naloge ki so značilne za večino ljudi v vsakdanjih okoliščinah. Pomanjkljivost pa je predvsem v tem, da postavljajo zunanja arbitrarna merila za merjenje ravni funkcionalnih spretnosti. Tako postavljena merila nam dajejo informacijo o tem, kakšna je raven posameznikovih spretnosti, malo pa nam povedo, kakšni so njegove resnične težave v vsakdanjem življenju in delu.

Temu problemu so se skušali ogniti v Veliki Britaniji pri nacionalni razvojni raziskavi (National Child Development Study) v letu 1981 s posebnim prijemom, ki temelji na tem, da posameznik sam presodi, kakšne težave ima, zaradi pomanjkanja temeljnih spretnosti. Raziskavo so opravili na vzorcu 17000 mladih, ki so bili v letu 1981 stari 23 let (testirani so bili tudi pri starosti 6, 11 in 16 let). Raziskava je ugotavljala predvsem ekonomski, družinski in zdravstveni položaj mladih v vzorcu, vključili pa so tudi nekaj vprašanj, ki so se nanašala na pismenost. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšne so značilnosti skupine mladih odraslih, ki navajajo težave v temeljnih spretnostih, in koliko so se razlikovali od skupine, ki teh težav ni navajala. Ugotoviti je skušala različno rabo pismenosti v življenju teh odraslih ter koliko sta socialni položaj in izobrazba vplivala na njihove izkušnje in sposobnosti. Tudi ta način ima veliko pomanjkljivosti, navajamo pa ga zato, ker je izjemen in edini nepristransko preučuje svet tistih, ki so funkcionalno nepismeni.

#### 2.1.4.2 Raziskovanje vzrokov in posledic funkcionalne pismenosti

Razlogi, ki vodijo v funkcionalno pismenost, so kompleksni in, nikoli niso le individualni ali le družbeni. Raziskave so potrdile vsaj štiri temeljne okoliščine, ki vodijo v funkcionalno nepismenost:

- socioekonomski položaj: ljudje iz nižjih dohodkovnih razredov imajo pogosteje pomanjkljivo temeljno znanje in spretnosti;
- sociokulturni položaj: v nekaterih subkulturah ali kulturnih okoljih je nepismenost pogostejša kot drugje;
- izobraževalni sistem: številni udeleženci, ki si pridobijo znanje po posebnem programu poudarjajo, da si med rednim šolanjem niso pridobili potrebnega znanja za napredovanje v družbi;
- individualne značilnosti: težave posameznikov (dolgotrajna bolezen, disleksija) se povezujejo z eno ali več determinantami okolja (Hamminck 1992: 69).

Raziskovalci v raznih državah so ugotovili, da je nepismenost najpogostejša med najbolj deprivilegiranimi in najbolj revnimi plastmi prebivalstva, posebno med t.i. "četrtim svetom", to pomeni med plastmi najnižjih dohodkovnih razredov, brezposlenimi, prebivalci ekonomsko propadajočih območij, migranti in njihovimi družinami ter med etničnimi in religioznimi manjšinami. "Nepismenost je v ozadju revščine, revščina in nepismenost sestavljata sklenjen krog" (Tanguiane 1991: 131).

Podatki iz omenjene raziskave v Kanadi leta 1989 kažejo, da je dohodek tistih, ki so funkcionalno pisni za 44 % višji od dohodka funkcionalno nepismenih. Po raziskavah v ZDA je najnižjo raven izobrazbe mogoče najti med brezposelnimi in delavci brez izobrazbe (Benton 1992).

V Veliki Britaniji in v ZDA v zadnjih letih raziskujejo povezanost med družino in funkcionalno nepismenostjo (family literacy). Dognali so, da je med otroki iz najrevnejših družin veliko večji odstotek absentizma in neuspešnosti v šoli. Raziskava o družinski pismenosti, ki jo je leta 1991 opravil ALBSU, je pokazala, da imajo starši, ki so navajali probleme v pisanju, branju in računanju, otroke, ki dosegajo slabše uspehe pri branju in računanju. Kar 72 % otrok prihaja iz družin, kjer so starši, poleg tega, da imajo težave v pismenosti, tudi v nižjih dohodkovnih razredih (ALBSU 1993: 4). Otroci v nesposobnem okolju postanejo nekako funkcionalno nepisni, in ko odrastejo pogosto tudi oni ustvarijo družinsko okolje, ki ne spodbuja njihovih otrok k učenju. Tako se tisti s pomanjkljivimi temeljnimi spretnostmi znajdejo v zaprtem krogu, ki ga dodatno otežujejo tudi druge okoliščine, npr. brezposelnost. Če dobijo zaposlitev, so med prvimi, ki jo izgubijo, ker se ne zmorejo prilagajati novim zahtevam delovnega mesta.

Nepismenost v vseh svojih oblikah prizadeva moralo in psiho nepismenih. V razvitih državah veliko bolj kot v državah v razvoju je v vsakdanjem življenju nepismenost velikokrat razumljena kot osebni neuspeh in stigma za posameznika. Poleg negativnih učinkov, ki jih ima nepismenost na moralo, standard ali družino, pa veliko stane tudi družbo. V ZDA so izračunali, da so porabili milijone dolarjev za popravilo poškodovanih strojev ali za zdravstvena nadomestila delavcev, ki so se poškodovali na delovnem mestu, ker niso znali prebrati ali niso razumeli varnostnih opozoril.

Navedena spoznanja potrjujejo, da funkcionalna nepismenost ni le individualni izobraževalni problem, temveč družbeni problem, ki ima gospodarske, politične in kulturne posledice. Pri njegovem zmanjševanju in odpravljanju pa bi morale zavzeto sodelovati vse strukture družbe: gospodarstva, politike, kulture in izobraževanja.

#### 2.1.4.3 Povezanost med ekonomijo in funkcionalno pismenostjo

Ker je imela strukturna brezposelnost pri razkrivanju problema funkcionalne nepismenosti v industrijskih deželah pomembno vlogo, različni avtorji bodisi vztrajajo pri pomembni korelaciji med ekonomijo in pismenostjo ali pa jo v slovtvu kritično preverjajo. Razloge za strukturno nezaposlenost iščejo v nizki usposobljenosti, v neustrezni usposobljenosti ali v pomanjkljivi usposobljenosti prebivalstva. Zagovorniki povezanosti med ekonomijo in pismenostjo utemeljujejo svoja stališča s tem da:

- poudarjajo, da pismenost korelira z opravljanjem dela, z uspehom in mobilnostjo (Functional Literacy and the Workplace 1993, Duggan 1988; Ritts 1986), čeprav preučevanja zmeraj ne potrjujejo neposredne zveze med ravnijo delavčevih temeljnih spretnosti in opravljanjem dela;

- sklepajo, da konkurenčno usmerjeno gospodarstvo zahteva delavce z visoko razvitimi delovnimi sposobnostmi na vseh položajih in v kombinaciji z zelo specifičnim znanjem za delo;
- pismenost tu omejujejo s kratkoročnimi utilitarnimi cilji;
- dolžijo šolo za pomanjkljivo prilagajanje ozkih programov v želji, da bi zadovoljili posebne družbene spremembe, povezane z delom (Harmman 1987), in razvijajo na opravih temelječe, delu prilagojene programe izobraževanja odraslih; s tem želijo nadomestiti primanjkljaj v znanju, pogosto brez jasne podobe o posebnih sposobnostih pismenosti, ki so potrebne za kako delo in brez ustreznega poznavanja prenašanja sposobnosti; to vodi v nevarnost, da bodo te sposobnosti kaj kmalu v kratkem zastarele (Chang 1983).

Nekateri avtorji razčlenjujejo vpliv funkcionalne nepismenosti na ekonomijo v drugačni luči. Elmore (1967: 165) trdi, da se "izboljševanje funkcionalne pismenosti in sposobnosti višjega reda pri mladih ... lahko kaže tudi v povečevanju zahtev delodajalca ob nastopu zaposlitve; to je bolj verjetno kot trditev, da zagotavlja več možnosti za zaposlitev in mobilnost mladih. Povečanje števila ur po predmetih, ki imajo mogoče določeno zvezo s prihodnjim poklicnim uspehom, pomeni nameniti manj časa kulturi, zgodovini in kritičnemu mišljenju, to pa so sedstva za politično izbiro". Harmann (1987) vidi razmere podobno "Ponudba kandidatov z višjo ravnijo šolanja je tako narasla, da so delodajalci zvišali zahteve za opravljanje dela. Ponudba je vplivala na povpraševanje".

Ne glede na številne teoretične razprave pa praksa v številnih industrijskih državah kaže, da delodajalci vztrajajo, da se nepismenost obravnava kot pomanjkljivost pri izbiri delavcev. Nepismeni delavci so odrinjeni na rob. Sposobnost pismenosti se pojmuje kot bistvena za štiri stopnje v procesu dela: iskanje dela, prijava za zaposlitev, opravljanje dela in mobilnost pri delu. Kljub temu pa številna dela ne zahtevajo pomembnejše sposobnosti branja. Opravičilo za odklanjanje nepismenih za ta dela se pogosto išče v zdravstveni ali delovni zakonodaji (Levine 1986: 149).

Zdi se, da so tehnološko razvitejše in konkurenčno bolj strukturirane družbe bolj odvisne od primernih temeljnih spretnosti odraslih za delo. Pri tem je seveda zanimivo vprašanje, ali komponenta pismenosti neposredno vpliva na opravljanje dela in produktivnost ali ima bolj posreden socializacijski vpliv na disciplino in prilagajanje kapacitet, nujnih za prilagodljivo delovno silo.

## 2.2 Funkcionalna pismenost v Sloveniji

### 2.2.1 Zavedanje o problemu funkcionalne nepismenosti med odraslimi

Funkcionalna pismenost je področje, ki mu v Sloveniji do začetka 90-ih let nismo namenili večje pozornosti. S spremembami v politični ureditvi, vpeljevanjem tržnega gospodarstva in spremembami na socialnem področju pa postaja čedalje bolj aktualno. Navedeni procesi povzročajo nadaljnje spremembe na političnem in socialnem področju; zmanjševanje števila delovnih mest, predvsem tistih, za katera se zahteva manjša usposobljenost, temu sledi naraščanje brezposelnosti, spremembe v slogu in kakovosti življenja, vpeljevanje demokratičnih procesov itn. Navedene spremembe zahtevajo določeno temeljno socialno znanje in spretnosti ter zmožnost nenehnega spopolnjevanja tega znanja, potrebnega za spoprijemanje z vsakdanjim življenjem. Pri nas lahko upravičeno pričakujemo, da ima kar precej odraslih težave pri prilagajanju tem spremembam, ker nimajo potrebnega temeljnega znanja. K temu nas navaja dvoje:

- neustreznost dozdejšnjega sistema izobraževanja mladih, ter
- sistemska neurejenost izobraževanja odraslih (Drofenik 1991: 244-246)

V Sloveniji so začeli sistematično preučevati pojav funkcionalne pismenosti leta 1991 raziskovalci pri projektu Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja, ki je potekal na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Preučevali so tuje izkušnje na tem področju, oblikovali delovno opredelitev funkcionalne pismenosti, ki je blizu našim razmeram in potrebam, ugotavljali razsežnost pojava pri nas ter raziskovali, katere skupine prebivalstva so najbolj ogrožene skratka, potencialno funkcionalno nepismene. S tem je bila ustvarjena podlaga za dolgoročni razvojnoraziskovalni projekt Funkcionalna pismenost. Projekt je bil leta 1991 prenesen na novo ustanovljeni Andragoški center Slovenije, v celoti pa ga je podprlo najprej Ministrstvo za šolstvo in šport, kasneje pa tudi Ministrstvo za delo. S tem ko je ta projekt podprla država, lahko rečemo, da je bilo tudi uradno priznано, da problem funkcionalne nepismenosti obstaja tudi v Sloveniji, to pa so bili tudi prvi začetki njegovega zmanjševanja in odpravljanja.

Teoretično raziskovalni del projekta je v pristojnosti Andragoškega centra Slovenije, razvojno operativni del pa uresničuje Zveza ljudskih univerz Slovenije s svojimi članicami. Dva temeljna cilja projekta sta zmanjševanje obsega funkcionalne nepismenosti v Sloveniji ter zviševanje ravni izobrazbe na končano štiriletno srednjo šolo.

Projekt Funkcionalna pismenost je v treh letih od nastanka prerastel v celosten izobraževalni projekt, pri katerem tesno sodelujejo raziskovalci in praktiki, izvajalci in financerji. Projekt obsega raziskovanje, oblikovanje in izvajanje programov opismenjevanja, oblikovanje mreže izvajalcev programov opismenjevanja, izobraževanje učiteljev, nastajanje posebnega učnega gradiva, promocijo in

ozaveščanje o obstoju problema med odraslimi prebivalci ter evalvacijo projekta ter politike funkcionalnega opismenjevanja na nacionalni ravni.

## 2.2.2 Opredelitev funkcionalne pismenosti

V Sloveniji smo pri oblikovanju definicije funkcionalne pismenosti izhajali iz splošne Unescove opredelitve ter upoštevali kulturne, gospodarske in politične razmere v državi. Kot mejo funkcionalne pismenosti smo upoštevali določeno število let šolanja.

Tako funkcionalna pismenost odraslega pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki je potrebno za njegovo uspešno delovanje v življenju, skratka, ki zadostujejo za njegov družbeni, delovni in osebni razvoj. Temeljno znanje in spretnosti so razumevanje in uporaba pisnega gradiva, razumevanje in uporaba dokumentov, zmožnost računanja z štirimi osnovnimi računskimi operacijami ter procentnim računom in socialna komunikacija v vsakodanem življenju v širšem in ožjem družbenem okolju: v družini, na delovnem mestu in socialnem okolju. Zgomlja meja za vključitev v programe funkcionalnega opismenjevanja je največ deset let šolanja (končana osnovna šola in največ dve leti srednjega šolanja).

Pri določitvi definicije smo imeli težave z izrazom 'uspešno delovanje v družbi'. Izraz namreč različno razumejo in interpretirajo raziskovalci, formalne družbene strukture in posamezniki. To so tri povsem različna izhodišča, ki lahko povzročijo tudi nasprotujoče si cilje in poti za njihovo doseganje. Pri preučevanju funkcionalne pismenosti se zato osredotočamo pri posamezniku: na preučevanje okolja v katerem, posameznik živi in dela, na preučevanje možnosti za doseganje ciljev ter na preučevanje izbire možnosti, ki jih ima posameznik v svojem delovnem in bivalnem okolju. Tako so temeljni cilji, ki naj bi jih sledili pri načrtovanju in uresničevanju opismenjevanja odraslih tile: v spremenjenih okoliščinah je treba razumeti svoj položaj; spoznati, ovrednotiti in aktivirati spretnosti in znanje, ki si ga je posameznik že pridobil; razvijati je treba spretnosti in znanje, ki omogočajo nadaljnji razvoj.

Pri oblikovanju izobraževalnih programov za funkcionalno opismenjevanje odraslih smo se skušali ogniti negativni konotaciji izraza 'pismenost' ter poudariti temeljne cilje programa, zato v praksi uporabljamo izraz 'usposabljanje za življenjsko uspešnost'.

Opredelitev funkcionalne pismenosti je podlaga za oblikovanje instrumentov za merjenje obsega in pojavnih oblik funkcionalne pismenosti ter za prepoznavanje pojava med prebivalstvom in izhodišče za vsebinsko oblikovanje programov funkcionalnega opismenjevanja.

Za slovensko opredelitev funkcionalne pismenosti je značilna svojevrstna dvojnost; na eni strani izhaja iz humanističnih premis, saj temelji na individualnih potrebah in hotenjih ter poudarja pomen temeljnega znanja in spretnosti v vsakodanem življenju in delu odraslih, po drugi strani pa poudarja tudi njihovo

funkcionalno uporabo v vsakokratnih okoliščinah in dejaven odnos posameznika do okolja, v katerem živi.

Druga pomembna značilnost te opredelitve je razvojno-dinamična sestavina; opredelitev funkcionalne pismenosti je posnetek zdajšnjega stanja in potreb odraslih, sprejemljiva je za spremembe in dopolnitve, ki jih prinaša nadaljnje posodabljanje slovenske družbe.

### 2.2.3 Raziskovanje funkcionalne pismenosti

Raziskovanje funkcionalne pismenosti v Sloveniji je tako kot zavedanje njenega obstoja, na samem začetku. Povsem pragmatično je usmerjeno predvsem na raziskovanje pojavnih oblik med določenimi plastmi prebivalstva v različnih okoljih ter ugotavljanje obsega funkcionalne pismenosti. Informacije o obsegu pojava in njegovih pojavnih oblikah se uporabljajo za podlago pri oblikovanju programov usposabljanja za življenjsko uspešnost ter uresničevanje politike funkcionalnega opismenjevanja v Sloveniji. V nadaljevanju prikazujemo podatke o obsegu problema v Sloveniji, dobljene z raziskovalnim delom.

#### 2.2.3.1 Obseg funkcionalne nepismenosti v Sloveniji

V Sloveniji doslej nismo izpeljali testiranja na nacionalni ravni, ki bi nam omogočilo natančno oceno stanja o funkcionalni pismenosti odraslih prebivalcev; izpeljavo le-tega načrtujemo v letu 1995. Vsi podatki, ki jih navajamo, so le ocene resničnih razmer. Pri ocenjevanju obsega smo izhajali tudi iz dognanj o procesih brisanja znanja. Cain in Walen (1979), Mezirow et al. (1975) navajajo, da se 40% do 60% znanja zbríše, če ga ne uporabljamo. Raziskave v svetu kažejo visoko stopnjo povezanosti med šolsko izobrazbo in tako imenovanimi 'procesmi pozabljanja'; izgubljanje strokovne usposobljenosti je najhitrejše pri ljudeh, ki imajo nedokončano osnovno šolo ali dokončano dveletno ali triletno poklicno šolo. Če živijo in delajo v okolju, ki jih ne vzpodbuja k ohranjanju in poglobljanju znanja, hitro pozabijo tisto, kar so se v šoli ali pri delu naučili. Potreben je pravzaprav velik napor, da zadržijo nivo usposobljenosti. Proces pozabljanja in zanesljivost pridobljenega znanja, se povečuje z leti šolanja in z višjo stopnjo izobrazbe. Ugotavljamo, da je ravno ta kontingent prebivalstva tisti, ki potrebuje nenehno obnavljanje znanja in spretnosti.

Domnevamo, da se funkcionalna nepismenost celo povečuje, zaradi:

- pozabljanja nekdanjih šolskih znanj odraslih zaposlenih, omejevanja vpisa v srednje šole ter velikega osipa v osnovnih in srednjih šolah (približno 13 000 na leto),
- stila življenja posameznikov in njihovih družin,
- slabo razvitega in nerazvitega socialnega okolja,
- pomanjkanja ukrepov za zmanjševanje in odpravljanje pojava.

Na podlagi izkušenj razvitih industrijskih držav in izsledkov dozdejšnjega raziskovalnega dela pri nas se kažejo kot najbolj kritične tele skupine: mlajši

brezposelni odrasli, mlajši odrasli, ki ne končajo šolanja na osnovni ali srednji stopnji, zaposleni z nižjo stopnjo izobrazbe, migranti, prebivalci manj razvitih, podeželskih območij in invalidi.

Obseg pojava pri nas presojava s kazalniki o izobrazbeni sestavi prebivalcev in brezposelnih, s kazalniki o participaciji ljudi v delovnem in življenjskem okolju in deloma tudi z izidi testiranja vprašalnika za merjenje funkcionalne pismenosti.

1) Problematika funkcionalne pismenosti glede na izobrazbeno sestavo prebivalstva in nezaposlenih

Preglednica 3: Izobraženost vsega odraslega prebivalstva nad 25 let starosti, ob popisih.

	1961	1981	1991
osnovna šola*	81,6	59,7	46,5
2-3 srednja šola	12,1	22,0	
4-5 srednja šola	4,5	10,9	43,0 (sk.s.š.)
višja in visoka šola	2,1	7,4	10,5
SKUPAJ	100,0	100,0	100,0

\* Vključuje nedokončano in končano osnovno šolo  
Vir: Izobraževanje brezposelnih: 37, 38 za leto 1991.

Leta 1991 je bilo 45 odstotkov odraslih prebivalcev Slovenije nad 25 let brez osnovne šole ali z dokončano osnovno šolo, 43, 0 odstotkov s srednjo izobrazbo (z 2-3 razredi in 4-5 razredov srednje šole skupaj), 10,5 odstotkov odraslih prebivalcev Slovenije nad 25 let pa je imelo višjo ali visoko stopnjo izobrazbe. Vidimo lahko, da se od 1961 do 1991 stopnja izobrazbe dviguje, vendar pa spremembe ne zadoščajo za potrebe, ki izhajajo iz razvojnih sprememb v Sloveniji.

S stališča obravnave funkcionalne pismenosti se pojavljajo potrebe v izobrazbenih skupinah do vključno triletne poklicne šole in tudi v štiriletnih strokovnih šolah.

Pri vključevanju v izobraževalne programe UŽU imajo prednost mlajši odrasli, ki imajo manj kot 10 let šolanja in so brezposelni, čeprav je treba poudariti, da se funkcionalna nepismenost ne ujema nujno s stopnjo izobrazbe; celo med posamezniki, ki imajo končano štiriletno srednjo šolo, najdemo ljudi, ki imajo težave pri obvladovanju temeljnih spretnosti branja, pisanja, računanja in sporazumevanja, - to je posledica njihovega sloga življenja in socialnega izvora. Niso imeli priložnosti, da bi uporabljali v šoli pridobljeno znanje in spretnosti v vsakdanjem življenju ali delu.

Za ponazoritev navajamo pregled izobrazbene sestave brezposelnih in posebno brezposelnih mlajših odraslih. Kazalniki nam omogočajo ocenjevanje potreb po vključevanju odraslih v programe UŽU.

Preglednica 4: Brezposelnost v letu 1992 po stopnjah izobrazbe

	I	II	III	IV	V	
število:	118,224	45,710	7,713	2,211	31,755	24,968
%:	100,0	38,7	6,5	1,9	26,9	21,1

Vir: Izobraževanje brezposelnih: 40.

Kot lahko vidimo, odslikava izobrazbena sestava brezposelnih strukturo, ki je značilna za odraslo prebivalstvo nad 25 let. Zato je vključevanje brezposelnih v izobraževanje samo eden od kratkoročnih ukrepov urejanja trga delovne sile, zviševanje splošne izobrazbene ravni vseh odraslih pa bi moral biti spremljajoč dejavnik, ne le v uresničevanju ukrepov aktivne politike zaposlovanja, temveč tudi pri določanju in izvajanju razvojne strategije Slovenije in nacionalnega programa izobraževanja.

## 2) Vplivi okolja na pojav

Poleg kazalnikov o kvalifikacijski in izobrazbeni sestavi smo preučevali tudi okoliščine, v katerih se problem razvija ali zmanjšuje. Tu je pomembna družbena infrastruktura, ki omogoča ohranjanje in razvijanje funkcionalne pismenosti. Izsledki raziskovanj o kakovosti življenja nas opozarjajo, da so življenjske in delovne razmere take, da ne spodbujajo preprečevanja in odpravljanja funkcionalne nepismenosti. Prebivalci, ki ne živijo v urbanih središčih, imajo veliko slabše življenjske razmere kot prebivalci v teh središčih; gospodarska kriza te razlike še pogloblja. Življenjske razmere so presojali na podlagi dostopnosti do storitev na področju otroškega varstva, izobraževanja, zdravstva, kulture, rekreacije itn. V neopremeljeno in zelo slabo opremljeno je uvrščeno okolje, kjer ni storitev vsaj iz dveh ali največ štirih navedenih področij.

Preglednica 5: Življenjske razmere prebivalcev, ki živijo v neopremljenem ali zelo slabo opremljenem bivalnem okolju (v %)

	1984	1991
Naselja skupaj	33,4	33,3
- urbana (občinska, regionalna, republiška)	11,5	8,1
- podeželska	52,1	57,3

Vir: Kvaliteta življenja 1984 -1991: 14

Dostopnost storitev na področju kulture in rekreacije zelo ovira preprečevanje nastajanja in odpravljanje funkcionalne nepismenosti. Ta pa je bila in je še zmeraj v Sloveniji zelo slaba, celo v urbanih središčih je med gospodarsko krizo prva na udaru (Skupina avtorjev 1991).



Preglednica 6: Dostop do storitev v kulturi in rekreaciji, delež populacije, ki nima dostopa ali pa je zelo slab

	1984	1991
Naselja skupaj:	48,4	54,9
- urbana (občinska, regionalna, republiška)	34,9	37,5
- podeželska	59,8	71,6

Vir: Kvaliteta življenja 1984-1991: 15.

Dostopnost do kulturnih in rekreacijskih storitev se slabša na obeh območjih, ker tovrstne stroitve gospodarska kriza najprej prizadene.

Za preučevanje okoliščin, ki pozitivno vplivajo na zmanjševanje pojava funkcionalne nepismenosti, so zelo pomembne tudi bralne navade prebivalcev. Izsledki raziskav Slovenskega javnega mnenja - SJM kažejo, da se v Sloveniji sicer zmanjšuje odstotek prebivalcev, ki ne prebere nobene knjige, in se povečuje delež tistih, ki vsaj enkrat na leto obišejo knjižnico. Vendar se zmanjšuje tudi delež tistih, ki preberejo le nekaj knjig, povečuje pa se delež tistih, ki že tako veliko berejo.

Preglednica 7: Ali ste od lanskega aprila pa doslej prebrali kakšno knjigo? (Če da...) Koliko ste jih približno v tem času prebrali?

	SJM78	SJM83	SJM84	SJM88
0 - nobene knjige ni prebral	43,7	40,3	46,4	39,9
1 - 1 do 3 knjige	21,0	20,1	17,4	20,9
2 - 4 do 6 knjig	14,8	12,9	11,5	13,8
3 - 7 do 10 knjig	10,0	11,2	8,6	10,5
4 - 11 do 15 knjig	3,6	4,8	4,2	4,4
5 - 16 do 30 knjig	4,8	5,4	6,9	6,9
6 - 31 in več knjig	2,0	5,0	4,8	3,6

Vir: Kvaliteta življenja 1984-1991.

Izbrani kazalniki iz raziskave o kvaliteti življenja v Sloveniji so pokazali na veliko povezanost med izobrazbo na eni strani in položajem ljudi v družbeni in tehnični delitvi dela, ter njihovim vključevanjem v izobraževanje. Izobrazba je pomemben vir za zagotavljanje zaposlenosti, ugodnejših delovnih razmer in vrst dela, aktivnosti v prostem času, boljšega gmotnega položaja in boljših bivalnih razmer (Svetlik 1991).

3) Tudi dostopnost do izobraževalnih programov za odrasle je zelo neenakomerna. V ljubljanski regiji, kjer živi 25 odstotkov slovenskega prebivalstva, je odraslim na voljo 50 odstotkov vseh izobraževalnih programov, ki so jih organizacije navedle v Pregledu izobraževalne ponudbe izobraževanje odraslih v Sloveniji - Programi 1992/93. Ta razmestitev virov znanja in učenja

opozarja, da je ponudba slaba prav na območjih, kjer so potrebe po izobraževanju največje zaradi nizkega deleža nešolanega prebivalstva in visoke stopnje brezposelnosti. (Glej sliko 1: Primerjava med številom prebivalcev na izobraževalni program, deležem šolanega prebivalstva in deležem brezposelnosti v izbranih regijah, na strani 36 (Vir: Izobraževanje brezposelnih, 1993)).

Ocene o potrebah na podlagi izidov testiranja vprašalnika za merjenje funkcionalne pismenosti med mlajšimi odraslimi

Za merjenje obsega funkcionalne pismenosti v Sloveniji razvijamo poseben instrumentarij, ki smo ga pilotno testirali med mlajšimi odraslimi leta 1992. V testiranje vprašalnika so bili zajeti mlajši odrasli, stari do 26 let, ki imajo manj kot 10 let šolanja in so bili 6 mesecev ali več prijavljeni na zavodih za zaposlovanje (po statističnih podatkih njihovo število presega 28 000).

Intervjuvali smo skupino 71 mladih (41 z ljubljanskega in 30 s pomurskega območja). Testno skupino so sestavljali mlajši odrasli z manj kot 10 leti šolanja, kontrolno skupino pa taki, ki so imeli 11 ali 12 let šolanja: 7 % testirancev ima nedokončano osnovno šolo, 35 % končano osnovno šolo in 18 % končano štiriletno šolo.

Vsebina vprašalnika je izhajala iz opredelitve temeljnega znanja in spretnosti. Vprašalnik je bil nestandariziran, vprašanja in naloge so bile večinoma zaprtega tipa in so se nanašale na tiste življenjske okoliščine, ki so skupne večini odraslih ljudi. Vprašalnik je bil t.i. kriterijskega tipa, pri določanju kriterijev pa smo temeljno znanje in spretnosti določili v razponu od preprostega računanja s štirimi računskimi operacijami, branja ali pisanja preprostega nekajvrstičnega sporočila na temo iz vsakdanjega življenja, do bolj zapletenega računanja ter zahtevnejših besedil, ki so obsegala več kot tiskano stran.

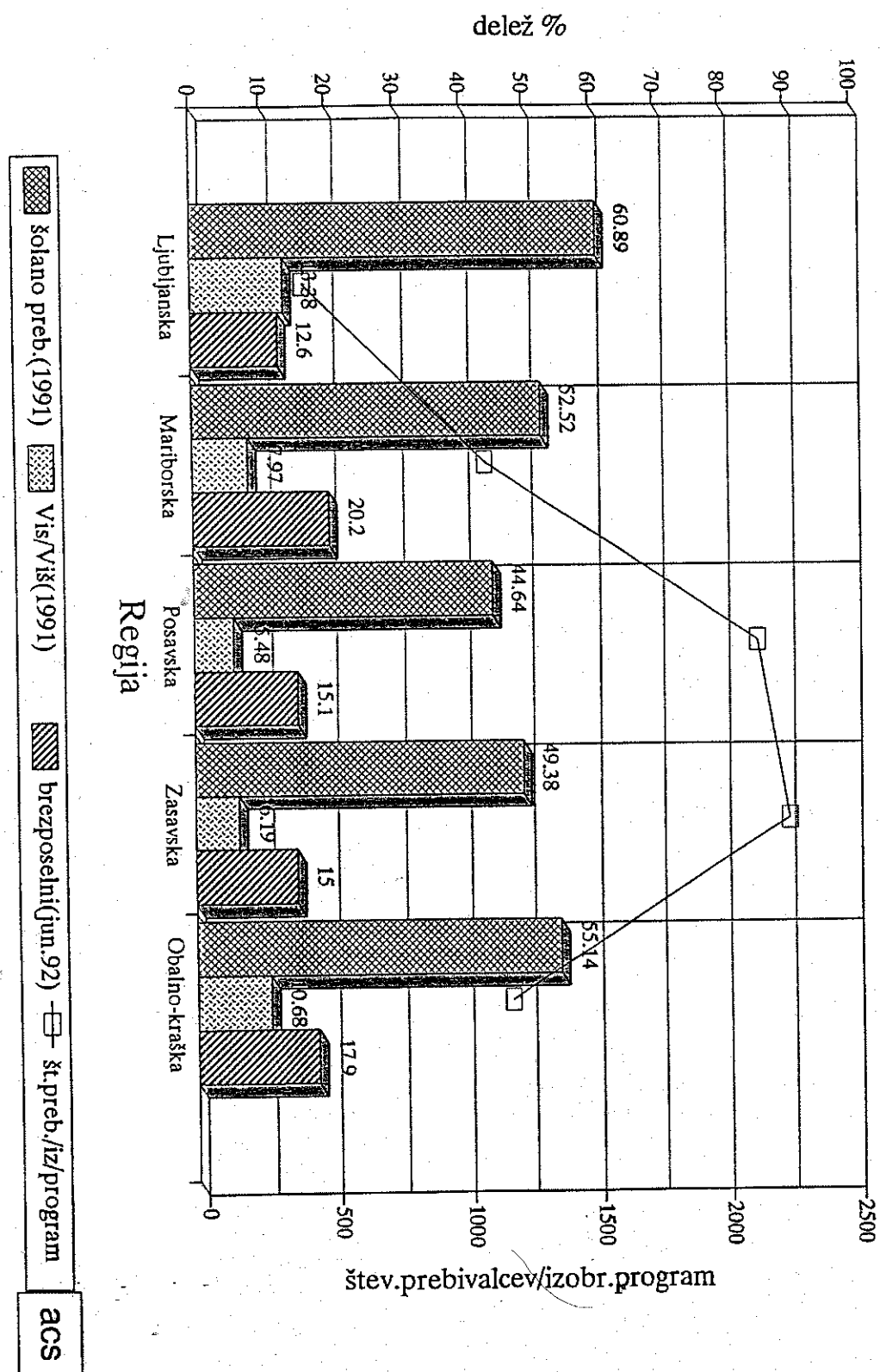
Primarni cilj intervjujev je bil testiranje vprašalnika. Ugotovili smo, da ga je treba spopolniti, ker nekateri odgovori niso bili dovolj razpršeni. Kljub temu navajamo za ponazoritev odgovore na nekaj vprašanj: 22.5 % testiranih mladih ne zna brati vozniških redov; 21 % anketiranih iz razpisa za delovno mesto, ni ugotovilo, koliko delovnih izkušenj je zahtevano; 40.8 % mladih ni znalo poiskati telefonske številke podjetja v drugi omrežni skupini; 33.8 % mladih ni bilo kos nalogi, ki je zahtevala izračun površine in obsega sobe, ter preprost izračun stroškov za nakup talnih oblog za izračunano površino; približno polovica ni znala računati z odstotki.

Rezultati so presenetljivi in opozarjajo, da problema funkcionalne pismenosti tudi pri nas ni mogoče zanemariti pri določanju nacionalnih strategij razvoja na vseh področjih, ki neposredno in posredno vplivajo na ta pojav.

#### 2.2.4 Ukrepi za zmanjševanje in odpravljanje pojava

Kot smo zapisali v prejšnjem poglavju, naj bi uspešna politika opismenjevanja obsegala določene cilje, ukrepe in akcije, ki jih država izvaja vzporedno na treh področjih: izobraževanje mladine, izobraževanje odraslih in zagotavljanje

kulturnih, ekonomskih in socialnih razmer, ugodnih za promocijo in vzdrževanje pismenosti. Izobraževalne ukrepe razvrščamo v dve skupini: ukrepi v posameznih družbenih podsistemih (izobraževalna politika, socialna politika, kulturna politika, razvojna politika, aktivna politika zaposlovanja); ukrepi na različnih ravneh (podjetniških, lokalnih, nacionalnih).



S politiko funkcionalnega opismenjevanja torej država določi cilje, prednostni vrstni red in načrte za izpeljavo. V Sloveniji smo glede tega še na začetku poti, ker je dejavnost usmerjena predvsem na izobraževalno področje: v izobraževanje odraslih, ki imajo težave s funkcionalno pismenostjo, in izobraževanju ljudi, ki se kakor koli vključujejo v programe in dejavnosti za odpravljanje tega pojava ter imajo pri svojem delu opravka s funkcionalno pismenostjo. Vsebino izobraževalnih programov za odpravljanje funkcionalne pismenosti - Usposabljanje za življenjsko uspešnost navajamo v prilogi točka 3.2.

#### Viri:

Abrahamsson, K.: Reading our future - Swedish policies for adult literacy, work transformation and active citizenship. Swedish national board of education, 1991.

Barton, D., S. Murphy: Linking Research and Practise; Ten Examples of Adult Literacy Research in Britain. Hantecoeur, J.P.(editor) ALPHA 90; Current Research in Literacy. Quebec 1989.

Benton, M.: Adult Literacy and Economic Performance. OECD, Paris 1992.

Campbell A., I.S. Kirsch, A. Kolstad: Assessing Literacy; The Framework for the National Adult Literacy Survey. National Center for Educational Statistics, 1992.

Darville, R.: Adult Literacy Work in Canada. Canadian Association for Adult Education, Centre for Policy Studies in Education, 1992.

Darkenwald, G.G., T.Valentine: Factor structure of deterrents to public participation in adult education. Adult Education Quarterly, 37, 4, 1985.

Dovžak, K.: Osnovno izobraževanje odraslih. ZLUS, Ljubljana 1994.

Duggan, P.: Literacy at Work - Developing Adult Basic Skills for Employment. Washington, Northeast-Midwest Institute, The Centre for respond Policy, 1988.

Elmore, R.F.: Reforming the Finance and Structure of US Education in Response to Tehnological Change. London Palmer Press 1987.

Freire, P.: Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder, New York 1970.

Giere, U.: Functional Illiteracy in Industrialized Countries; An Analitical Bibliography. Unesco Institute of Education, Hamburg 1987.

Gooderham, P.: Reference group theory and adult education. Adult Education Quarterly, 37,3, Spring, 140-151, 1987.

Harmann, D.: The Context of Literacy and Reading; Blaming the Schools. The Adult Education Company. New York 1987.

Hamilton, M.: The Development of Adult Literacy Policy in the United Kingdom. V: Knoll, J.H.: A cautionary Tale. International Yearbook of Adult Education, 1992.

Hammink, K.: Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands. Unesco Institute for Education, Hamburg 1987.

Hammink, K.: Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands. Unesco, Paris 1992.

Hammink, K., P. Kohlen: Analfabetisme in Netherland - Nijmegen; Project Permanente Education, 1977.

Hedoux, op. cit., and Hedoux, J.: Les non-publics de la formation collective. Education Permanente, 61, Decembre, 89-105, 1981.

Johnstone, J.W.C. & Rivera, R.J.: Volunteers for Learning: A study of the educational pursuits of American adults. Aldine Publishing Co., 1965.

Komac, I.: Odrasli v dveletnih programih srednjega izobraževanja, Ljubljana 1994.

Levine, K.: The Social Context of Literacy. Routledge and Kegan, London 1986.

Medveš, Z., J. Muršak: Poklicno izobraževanje, problemi perspektive. Ljubljana 1993.

Mullarney, P. & L. Lewis: Resolving the Dilemma: Where do we go from here? School of Education, University of Connecticut 1984.

Quigley, Allan B.: Opposing views: An Analysis of resistance to adult literacy and basic education. International Journal of Lifelong Education, Vol.11, 1, 41-49, London 1993.

Ruitts, M.: What if Johnny still can't read? Canadian Bussiness 1986.

Ryan, J.V.: Literacy and Numeracy Policies.: V: An International Handbook, (ed.: Titmus, C.), Cohin J., University of Leeds 1989.

Steward, D.: The Shocking New Adult Literacy Survey; This is our Teachable Moment. Adult and Continuing Education Today, 11, 1993.

Svetlik, I.: Izobraževanje in družbenoekonomski položaj. Družboslovne razprave 12. Slovensko sociološko društvo, Inštitut za družbene vede, 45-58, Ljubljana 1991.

Svetlik, I. in drugi: Kvaliteta življenja v Sloveniji 1984-1991. Center za družbeno blaginjo, Ljubljana 1991.

Tanguianne, S.: Literacy and Illiteracy in the World; Situation, Trends and Prospects, Unesco, Paris 1990.

- Tuckett, A.: Towards a Learning Workforce, A Policy Discussion Paper on Adult Learners at Work. NIACE 1991.
- Venezky, R.L. in drugi: Toward defining Literacy. University of Pensilvania, Literacy Research Center 1990.
- ALBSU: Basic Skills and Jobs. London 1992.
- ALBSU: Basic Skills at Work. London 1991.
- ALBSU: Challenges and Choices Basic Skills Provision After the Act. London 1993.
- ALBSU: Literacy, Numeracy and Adults; Evidence from the Child Development Study. London 1991.
- ALBSU: Parents and their Children. London 1993.
- Lifelong Education for Adults; An International Handbook. (ed. Titmus, C.), Pergamon Press, Oxford 1989.
- OECD: Participation in adult education. OECD, Paris 1976.
- OECD: The non-participation issue. OECD, Paris 1979.
- Izobraževanje brezposelnih, Zbornik I, II., Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1993.
- RZZ: Letno poročilo RZZ 1993. Ljubljana 1994.
- Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. (urednica: Olga Drogenik), Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana 1991.
- Statistični letopis 1992, Ljubljana 1993.
- Terminologija izobraževanja odraslih. (uredil Zoran Jelenc), Pedagoški inštitut pri Univerzi, Ljubljana 1991.
- The International Encyclopedia of Education Research and Studies. (ed.: Husen, T., Postlethwaite), Pergamon Press, 1985.
- UNESCO: Records of the General Conference; Resolutions. Paris 1978, Vol. 1.
- UNESCO: United nations Development Programme; World Literacy Programme, A Critical Assessment. Paris 1976.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport: Dveletni in triletni programi poklicnih šol. Ljubljana, 1992.

## **3 PRILOGA**

### **3.1 Državni zakon za temeljno izobraževanje (Basic Education) na Nizozemskem**

Državni zakon za temeljno izobraževanje odraslih (State Regulation for ABE), ki velja od 1986 leta, določa cilje, dostop in vključevanje v temeljno izobraževanje ter usmerjanje in dostopnost do nadaljnjega izobraževanja. Zakon spremlja tudi načrt programa (outline plan) z jasno določenima ciljema:

V programih temeljnega izobraževanja, ki zajemajo prvine formalnega in neformalnega izobraževanja, udeleženci:

- širijo znanje in spretnosti, ki so nujno potrebne v vsakdanjem življenju,
- širijo in poglobljajo sposobnosti za osebni razvoj in prilagajanje spremembam v družbi.

Temeljno izobraževanje odraslih pa istočasno usposablja člane etničnih in kulturnih manjšin za polnopravno vključevanje v novo okolje ob upoštevanju lastnih kulturnih korenin.

Zakon in spremljajoči načrt določata v ciljih programov tudi definicijo temeljnega izobraževanja: pridobitev jezikovnega, numeričnega in družbenega znanja, ki je nujno potrebno za spoprijemanje z vsakdanjim življenjem. Kot zgornjo mejo za vključitev v programe temeljnega izobraževanja je določeno končano obvezno šolanje (osnovna šola) in največ dve leti v srednješolskem izobraževanju.

#### Letni načrti

Ministri, odgovorni za izobraževanje odraslih, sprejmejo letni plan, v katerem določijo način in distribucijo sredstev za temeljno izobraževanje in ustrezne službe (supporting services). Plan vsebuje obveznosti državne in občinskih vlad. Na nacionalni ravni je zagotovljena tudi raziskovalna dejavnost za to področje.

#### Koordinacija in načrtovanje na lokalnih ravneh

Koordinacija poteka na regionalni ravni. Zanje so zadolžene občine ali njihov konzorcij, sodelujejo pa izvajalske organizacije, in druge (ženske, kulturne, delodajalske organizacije). Ena od nalog Koordinativnega telesa je izdelava načrta o izobraževalnih potrebah, načinu njihovega pokrivanja, izvajalcih izobraževalnega programa in o načinu delitve denarja.

#### Občinski načrti temeljnega izobraževanja

V njem lokalne skupnosti določijo podporo za:

- uvajanje in praktično uporabo metod in gradiv

- razvoj in izvajanje programov usposabljanja učiteljev in vodij izobraževalnih skupin
- razvoj metod in gradiv na osnovi praktičnih izkušenj
- zagotavljanje dostopnosti do uporabe teh metod in gradiv.

### **3.2 Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU)**

Program UŽU je namenjen mlajšim odraslim do 26. leta, ki so se šolali največ 10 let in so prijavljeni na zavodu za zaposlovanje kot brezposelni več kot šest mesecev. V šolskem letu 1993/94 so potekali programi UŽU v zasebnih organizacijah in ljudskih univerzah. Programi so potekali na 7 ljudskih univerzah: LU Maribor, LU Celje, LU Tržič, LU Nova Gorica, LU Radovljica, IS Miklošič, CIK-LU Trebnje in v 4 zasebnih organizacijah: DOBA, Izobraževalni zavod Maribor, Mi-amigo, d.o.o., Mengeš, ITD, d.o.o., Mežica in Inter-es Kanal, d.o.o., ki je izvajal program v Novi Gorici. V Inter-esu ter Mi-amigu so izvajali program za dve, v Dobi pa za štiri skupine udeležencev. Letos so na Republiškem zavodu za zaposlovanje namenili denar za financiranje programov za 10 skupin, denar za druge skupine so izobraževalne organizacije pridobile na območnih zavodih za zaposlovanje. Programe je sofinanciralo Ministrstvo za šolstvo in šport. Po podatkih, ki so na voljo, je programe UŽU končalo približno 160 udeležencev.

Programe UŽU lahko izvajajo le učitelji, ki so se usposabljali v 216-urnem programu Izobraževanja učiteljev za izvajanje programov UŽU.

Pri oblikovanju programa UŽU smo izhajali iz naslednjih izhodišč:

- delovne opredelitve funkcionalne pismenosti;
- potreb odraslih po znanju, ki so določene na podlagi definicije funkcionalne pismenosti;
- potreb odraslih, ki se vključujejo v programe UŽU;
- načela izobraževanja odraslih, utemeljena na andragoškem ciklu in k udeležencu usmerjen pristop (student centred approach);
- načela nenehnega dopolnjevanja programa s temami iz ožjega lokalnega okolja (npr. pri razumevanju in tvorjenju pisnih in ustnih besedil izbere avtorja ali temo iz bližnjega okolja, ki se nanaša na kraje bivanja udeležencev, pri računanju v vsakdanjem življenju pa vpeljuje vsebine, ki jih posameznik uporablja v vsakdanjem življenju, vendar jih ne obvladuje dovolj).

V programu Usposabljanje za življenjsko uspešnost (v nadaljevanju program UŽU) udeleženci pridobivajo splošno razgledanost in razvijajo spretnost in znanje na področju ustnega in pisnega sporazumevanja in računanja. Cilj programa je spodbuditi razvoj osebnosti in zviševati osebno samostojnost posameznikov v skupini.



Vsebine programa izhajajo iz doživljajskega sveta oseb, izobraževanje pa je bolj kot ostalo izobraževanje odraslih prilagojeno potrebam posameznika. Teme so zbrane iz družinskega, družbenega in delovnega okolja, kulture, narave, politike itn. Učna gradiva so pripravljena, vendar jih vodje skupin sproti prilagajajo in dopolnjujejo. Program vsebinsko delimo na uvodne animacije udeležencev, splošno razgledanost, usposabljanje za sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah, razumevanje in tvorjenje ustnih in pisnih sporočil in računanje v vsakdanjem življenju.

Področja, na katera želimo vplivati s programom, so tale:

- Načrtovanje svoje življenjske poti. Udeleženca skušamo motivirati za njegov osebni razvoj in napredovanje; pri tem pa upoštevamo njegova pričakovanja. Spodbujamo ga k analizi lastnega stanja, znanja in realnih možnosti za uveljavljanje in delo v njegovem lokalnem okolju. Pomagamo določati tisto znanje, ki je potrebno posamezniku za doseganje ciljev, svetujemo mu pri načrtovanju učenja in uporabi učnih pripomočkov. Spodbujamo ga pri premagovanju ovir in pri vrednotenju lastnih dosežkov.
- Splošna razgledanost (zdravje, vzgoja, geografija, družina, prosti čas, orientacija v prostoru, aktualni dogodki, kulturne dejavnosti v okolju).
- Sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah, med ljudmi, v družini, v delovnem okolju. Udeležence usposabljammo za učinkovito sporazumevanje z jezikovnimi in drugimi sredstvi v zasebnosti in javnosti.
- Razumevanje in tvorjenje ustnih in pisnih sporočil. Posameznika usposabljammo za smiselno branje in razumevanje pisnih sporočil, za oblikovanje lastnih stališč in povezovanje informacij z njegovimi izkušnjami. Usposabljammo se za oblikovanje ustnih in pisnih sporočil v najpogostejših življenjskih situacijah, za izpolnjevanje najbolj tipičnih obrazcev in izbiranje najustreznejših jezikovnih sredstev glede na okoliščine. Posameznika tudi učimo uporabljati knjižno gradivo različnih vrst.
- Temeljno znanje in spretnosti na področju računanja. V programu UŽU spoznavajo različna kvantitativna razmerja, usposabljammo se za najbolj temeljne računske operacije, in se seznanjajo z računalništvom.

V načrtu je preoblikovanje programa po treh težavnostnih stopnjah; tako bodo udeleženci na začetni stopnji programa UŽU dopolnjevali pomanjkanje znanja v temeljnih spretnostih branja, pisanja in računanja, na višjih stopnjah pa bodo vsebine povezane s programi poklicnega usposabljanja.

## **B. NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

## 0 UVOD

*dr. Zoran Jelenc*

Že v splošnih in teoretičnih izhodiščih za neformalno izobraževanje odraslih smo navedli, da je to področje izobraževanja težje opredeljevati in prikazovati kot druga področja izobraževanja odraslih. V njem se - paradoksalno - hkrati odslikavata narava in razvitost celotnega izobraževanja odraslih neke države ali območja in kljub temu po večini ni sistemsko tako urejeno in opredeljeno, da bi ga lahko preprosto in jasno opisali. To smo lahko lepo videli pri prikazih neformalnega izobraževanja odraslih v treh izbranih državah. Pri njih smo tudi opustili splošni metodološki model prikazovanja, ki smo ga sicer določili -za naše raziskovanje. Nismo poskušali opredeljevati sistemske ureditve neformalnega izobraževanja odraslih na splošno, temveč smo jo prikazali s študijami primerov.

Tako bomo ravnali tudi pri prikazu neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Pri predstavitvi neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji pa bomo imeli še večje težave, kot smo jih imeli pri prikazih tega izobraževanja v drugih državah. Za to je več razlogov.

- Neformalnemu izobraževanju odraslih smo doslej v Sloveniji namenjali še manj pozornosti kot drugim področjem izobraževanja odraslih; a že drugim področjem smo je namenjali premalo. Razen temeljitejše raziskave neformalnega izobraževanja v organizacijah (JELENC 1992), ki pa doslej še ni bila publicirana, se tega področja izobraževanja naši raziskovalci niso temeljiteje raziskovalno lotevali. Zato o njem skorajda nimamo podatkov, s katerimi bi ga lahko celostno predstavili javnosti. Če pa je že bilo neformalno izobraževanje odraslih včlenjeno v empirične raziskave, za katere imamo raziskovalna poročila, pa so ti podatki navadno prikazani tako, da iz njih ne moremo posebej in jasno izluščiti le podatkov o neformalnem izobraževanju odraslih (kot primer lahko navedemo sicer obsežno in temeljito raziskavo o odraslih prebivalcih Slovenije v izobraževanju, JELENC 1989); podatki nam razgrinjajo le izobraževanje odraslih v celoti in ne po področjih. Tako nam ne preostane drugega, kot da o neformalnem izobraževanju odraslih v Sloveniji le bolj ali manj natančno sklepamo.

- Druga težava, po kateri smo v Sloveniji pri neformalnem izobraževanju odraslih precej specifični, je to, da je Slovenija v svojem zgodovinskem razvoju v tem stoletju doživljala velike spremembe. Te so sicer prinašale tudi v izobraževanje odraslih nove potrebe in zahtevale vsebinsko prilagajanje predvsem neformalnega izobraževanja odraslih novim zahtevam, vendar pa so hkrati povzročale tudi zaostanke v razvoju. Pri državah, kjer se to ni zgodilo, je neformalno izobraževanje odraslih nepretrgano povezano z družbenimi gibanji, ki imajo sto- in večletno tradicijo. Ta tradicija pa - to smo lahko dobro videli pri švedskem primeru, kjer razvojne kontinuitete ni močneje prekinjala niti druga svetovna vojna - daje trdnost in zanesljivo sistemsko umeščenost zlasti nekaterim

oblikam, a tudi ciljem in vsebinam izobraževanja.<sup>5</sup> V Sloveniji smo, denimo, od nastanka ljudskih univerz (leta 1919) do danes dvakrat spremenili ime teh ustanov, da ne govorimo o programskih spremembah, ki so bile povezane s tem; danes ljudske univerze v Sloveniji ponovno iščejo svojo programsko podobo in profil, mnoge pa ta čas delujejo brez jasne programske usmeritve in živijo v nekakšnem prehodnem obdobju, ko se še niso preobrazile iz 'delavskih' univerz v 'ljudske'. Podobno lahko rečemo za državljansko vzgojo, ki si še ni opomogla po obdobju močno ideološko obarvanega družbenopolitičnega izobraževanja. Še najmanj so zgodovinske spremembe vplivale na družbeno najbolj nevtralne ljubiteljske organizacije (npr. čebelarstvo, društva za prostovoljne dejavnosti itn.), ki ohranjajo vsebino in oblike svoje dejavnosti ne glede na spreminjajoče se družbene okoliščine, spreminjajo pa jih le toliko, kolikor zahteva razvoj spoznanj in tehnologij na kakem področju. Tako lahko zapišemo, da se je Slovenija sicer v prejšnjem stoletju izobraževalno razvijala precej podobno kot sosednja Avstrija<sup>6</sup> in je imela tudi podobne oblike in programe neformalnega izobraževanja odraslih kot mnoge druge evropske države; kasneje pa je veliko teh programov usahnilo, namesto njih pa niso nastajali takšni, ki bi njihovo kontinuiteto nadaljevali.

- Izobraževanje odraslih pred osamosvojitvijo Slovenije ni bilo sistemsko tako urejeno, da bi zanj in za njegov razvoj skrbela država. V obdobju družbene ureditve, ki se je ravnala po družbenem sistemu socialističnega samoupravljanja, je bilo tako upravljanje kot tudi financiranje izobraževanja odraslih zaupano samoupravnim interesnim skupnostim, te pa so izobraževanje odraslih urejale s t.i. posredno svobodno menjavo dela. Takšna ureditev ni zagotavljala tako trdnega sistema in gmotnega položaja, kot ga je imelo izobraževanje otrok in mladine; le-to je bilo urejeno s t.i. neposredno menjavo dela, ki je zagotavljala bolj trden položaj in financiranje z javnimi sredstvi. Položaj in financiranje izobraževanja odraslih pa sta bila odvisna od izraženih interesov uporabnikov; če ti niso izrazili interesa, se dejavnost ni financirala. To je - z redkimi izjemami (npr. za osnovno izobraževanje in le za nekatere programe na višjih stopnjah izobraževanja) - veljalo celo za formalno izobraževanje odraslih, seveda pa še toliko bolj za neformalno splošno izobraževanje odraslih. Ugodnejši položaj so imeli le tisti programi neformalnega izobraževanja, za katere je bil kdo izrecno zainteresiran; takšni področji sta bili npr. družbenopolitično izobraževanje in obrambno usposabljanje, vendar sta obe potekali po zelo enotnih vsebinskih in organizacijskih shemah.

V času, o katerem govorimo, je bil ukinjen poseben zakon o izobraževanju odraslih, ki je poprej zakonsko opredeljeval izobraževanje odraslih in delovanje organizacij na tem področju.<sup>7</sup> Izobraževanje odraslih so v tem obdobju obravnavali zakoni, ki so sicer prednostno urejali izobraževanje otrok in mladine, izobraževanje odraslih pa obravnavali tako, da so določali le nekatere posebnosti, veljavne za to področje. Iz tega lahko že brez podrobnejšega razčlenjevanja zakonskih besedil ugotovimo, da je bilo v njih še kolikor toliko upoštevano tudi

<sup>5</sup> Podobno kot Sloveniji se godi tudi drugim t.i. nekdanjim komunističnim in socialističnim državam v Evropi.

<sup>6</sup> O tem nas prepričajo zlasti novejša raziskovanja zgodovine izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki nam jo v zadnjih letih postopno odkriva Jurij Jug s svojimi raziskovalnimi projekti. Več o tem v JUG 1990, 1991 v prvem delu celotnega raziskovalnega poročila o projektu.

<sup>7</sup> Zakon o organizacijah za izobraževanje odraslih, 1977.

tisto izobraževanje odraslih, s katerim se pridobiva javno priznana stopnja izobrazbe, to je formalno izobraževanje. Seveda pa v takšnih zakonih ni bilo prostora za neformalno izobraževanje odraslih. Posledice takšne sistemske neurejenosti izobraževanja odraslih so delno vidne še zdaj. Slovenija še zmeraj nima posebnega zakona o izobraževanju odraslih (predlog zakona pa je sicer pripravljen), upravljanje in financiranje izobraževanja odraslih pa smo šele začeli urejati.<sup>8</sup>

Zato o posebni sistemski ureditvi neformalnega izobraževanja odraslih v obravnavanem času ne moremo govoriti. Prepuščeno je bilo interesom organizacij in posameznikov.

- Tudi statistično zajemanje podatkov o neformalnem izobraževanju odraslih v Sloveniji je bilo, in je še zdaj, pomanjkljivo. Če sistem ne namenja posebne pozornosti izobraževanju odraslih, se to kaže tudi v statističnem spremljanju področja. Za neformalno izobraževanje odraslih pa velja, da ga pomanjkljivo spremljajo celo v državah, kjer je izobraževanje odraslih sicer sistemsko bolje urejeno in kjer ga tudi statistično bolje spremljajo. Ugotavljanje podatkov o neformalnem izobraževanju odraslih z drugačnimi prijemi (posebne empirične raziskave, študiji primerov) pa je zahtevno.

Zato imamo v Sloveniji o neformalnem izobraževanju odraslih pomanjkljive podatke, ki nam ne omogočajo temeljitejše predstavitve njegove pojavnosti in razvitosti. To lahko na splošno rečemo tudi za sistemsko urejenost neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji. Vendar pa se razmere postopno spreminjajo in obetajo, da bo tudi to področje izobraževanja v prihodnosti dobivalo večjo sistemsko podporo kot doslej. To lahko osvetlimo s temile podatki:<sup>9</sup>

- Ob različnih zakonih, s katerimi se v Sloveniji spreminja predvsem sistemska ureditev šolskega in formalnega izobraževanja,<sup>10</sup> je zdaj pripravljen za obravnavo tudi Predlog zakona o izobraževanju odraslih. Ta zakon je še posebno pomemben za neformalno izobraževanje odraslih, saj gre za temeljni sistemski ali 'krovni' zakon o izobraževanju odraslih. Ker pa je neformalno izobraževanje, kot smo že večkrat povedali, največji in po svoji naravi najbolj značilen del izobraževanja odraslih, in ker bo formalno izobraževanje praviloma obravnavano v drugih zakonih (skupaj z izobraževanjem za mladino), je razumljivo, da ima neformalno izobraževanje v njem pomemben delež. To lahko osvetlimo s temile podatki, ki kažejo sestavo in vsebino zakona:

- Pri utemeljevanju potrebe po pripravi zakona se kritično obravnava prejšnje stanje, ko je bilo izobraževanje odraslih pošolano - po zaslugi enostranskega uveljavljanja načela o enotnosti vzgojno-izobraževalnega sistema.

<sup>8</sup> O sistemski ureditvi izobraževanja odraslih sicer podrobno razpravljamo v drugih delih našega raziskovalnega poročila, zato je na tem mestu ne bomo ponovno predstavljali.

<sup>9</sup> Tudi pri tej osvetlitvi bomo navedli le bistvene podatke, saj ta vprašanja sicer podrobneje obravnavamo v drugih delih raziskovalnega poročila.

<sup>10</sup> Doslej sta bila sprejeta dva zakona: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (leta 1991) in Zakon o visokem šolstvu (leta 1993). Pripravljajo pa se še zakoni za osnovno, srednje in poklicno izobraževanje ter zakon o maturi.

- V utemeljitvi se navajajo te značilnosti, ki jih je treba upoštevati pri novih zakonskih rešitvah: "prožnost, aktualnost, prilagodljivost glede na izobrazbene potrebe in interese ter glede na učne zmogljivosti vsakega odraslega, ki se izobražuje" (PREDLOG 1991: 2).
- V prvi točki temeljnih izhodišč se izrecno poudarja, da se bo zakon o izobraževanju odraslih "osredotočil na urejanje nešolskega izobraževanja odraslih" (n.d.: 4), to pomeni, če poznamo navadno razmestitev programov formalnega in neformalnega izobraževanja, da bo v zakonu po večini obravnavano neformalno izobraževanje odraslih.
- V tretji točki temeljnih izhodišč je navedeno, da je treba v zakonu "v kar največji meri spoštovati načelo strokovne avtonomije izvajalcev in določiti le nekatere norme, pomembne za zaščito pravic udeležencev izobraževanja ter za zagotovitev kvalitete izobraževalnega dela" (n.d.: 6); sicer pa je napovedano, da bo zakon urejal predvsem temeljna sistemska in normativna vprašanja, ki bodo omogočila opravljanje dejavnosti izobraževanja odraslih.
- V četrti točki temeljnih izhodišč se določa, da bo zakon sicer urejal predvsem tisto izobraževanje odraslih, ki ima naravo javne službe in je v javnem interesu, vendar se obenem tudi navaja, da so v javnem interesu "npr. izobraževanje za dvig splošnoizobraževalne, politične in kulturne ravni, socialne in delovne mobilnosti in adaptivnosti ter kvalitete življenja vsega prebivalstva, izobraževanje in usposabljanje brezposelnih, oseb z motnjami v razvoju, pripadnikov manjšin in imigrantov ipd." (n.d.: 6); to pa so večidel vprašanja, s katerimi se ukvarja predvsem neformalno izobraževanje odraslih.

Pri preglednem naštevanju in utemeljevanju predlaganih rešitev lahko navedemo te pomembnejše rešitve za razvoj neformalnega izobraževanja odraslih: - zakon bo dajal le okvirne normativne podlage sistema, ki bodo pospeševale razvoj izobraževanja odraslih; - izdelan bo nacionalni program izobraževanja odraslih, ki bo sestavni del nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja nasploh; - zakon bo dopuščal veliko raznovrstnost izvajalcev izobraževanja odraslih, med njimi tudi zasebne organizacije, za pridobitev statusa javnega zavoda pa bodo postavljene posebne zahteve; - pri upravljanju izobraževanja odraslih zakon vpeljuje posebno politično-posvetovalno telo, nacionalni svet za izobraževanje odraslih, v njem pa bi bili zastopani člani po načelu socialnega partnerstva; - predvidena je ustanovitev posebnega nacionalnega sklada za izobraževanje odraslih ali tudi posebnih skladov za pospeševanje izobraževanja odraslih; - z zakonom naj bi se določilo tudi delovanje certifikatnega sistema, s katerim bi odraslim omogočili, da izkažejo in potrdijo svoje znanje ne glede na to, kako so si ga pridobili.

Besedilo predloga zakona potem ta izhodišča podrobneje razčlenjuje in določa.

- Nekatera pomembna izhodišča za razvoj neformalnega izobraževanja odraslih daje tudi splošni Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. To so zlasti te določbe:

- Zakon obravnava tudi organizacije (zavode), ki imajo programe, s katerimi se ne pridobiva javno veljavna izobrazba; gre torej za programe neformalnega izobraževanja.
- Med navedenimi organizacijami (zavodi) za izobraževanje odraslih so poleg vzgojno-izobraževalnih tudi druge, kot so podjetja, druge organizacije in zasebniki.
- Upravne pristojnosti za organizacije (zavode) za izobraževanje odraslih ima republiški upravni organ, pristojen za vzgojo in izobraževanje.
- Organizacije (zavode) za izobraževanje odraslih lahko v soglasju z republiškim upravnim organom ustanavljata tudi občina ali mesto.
- V proračunu občine ali mesta in republike se določijo med drugimi tudi sredstva za izvajanje programov izobraževanja odraslih.
- Takšne zakonske določbe dajejo temeljne podlage za razvoj izobraževanja odraslih in v njem neformalnega izobraževanja.

Dogodki v letu 1991 in 1992<sup>11</sup> so pokazali, da je bilo nekaj za to že narejeno. Pri upravljanju: ustanovitev enote za izobraževanje odraslih pri Ministrstvu za šolstvo in šport. Pri financiranju: določitev posebnih sredstev za izobraževanje odraslih v državnem proračunu. Pri razvoju strokovnih služb: ustanovitev Andragoškega centra Republike Slovenije. Ti ukrepi pa so že spodbudili razvoj neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki se kaže zlasti v tehle oblikah: razvijanje študijskih krožkov; razvijanje programov za življenjsko uspešnost; ustanovitev Borze znanja; nastajanje programov izobraževanja za splošne in osebne potrebe tako pri ljudskih univerzah kot tudi pri drugih izvajalcih, med katerimi so tudi številna zasebna podjetja za izobraževanje; razvijanje programov za razvoj demokracije; razvijanje središča za samostojno učenje in druge.

Kljub opisanemu, še nezadovoljivemu stanju sistemske urejenosti neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji pa nas dozdejšnja spoznanja o naravi neformalnega izobraževanja odraslih ne navajajo k temu, da bi sklepali o šibki razvitosti tega izobraževanja v Sloveniji. Za neformalno izobraževanje odraslih je značilno, kot smo že navedli v splošnih in teoretičnih izhodiščih, da se v nekih oblikah pojavlja tudi tam, kjer ni posebej sistemsko in zakonsko urejeno. Tako je tudi v Sloveniji. To trditev lahko podpremo z navedbo nekaterih izsledkov že omenjene raziskave o neformalnem izobraževanju v organizacijah (JELENC 1992).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> O njih podrobneje poročamo v prvem delu našega raziskovalnega poročila - Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih.

<sup>12</sup> V raziskavo je bilo zajetih 429 programov neformalnega izobraževanja odraslih, ki jih je izvajalo 106 organizacij iz štirih izbranih krajevnih skupnosti. Krajevne skupnosti so se razlikovale po svojih geografskih, gospodarskih, sociokulturnih, demografskih in drugih danostih. V analizo so bile uvrščene vse organizacije, ki delujejo v izbranih krajevnih skupnostih, tako poklicne (gospodarske in nagospodarske) kot tudi prostovoljske ter družbene in politične. Analizirani so bili vsi programi neformalnega izobraževanja odraslih, ki so bili identificirani v zajetih organizacijah; upoštevani so bili le tisti, ki jih je mogoče po njihovih značilnostih (namenu, poteku in organiziranosti) jasno opredeliti kot izobraževalne programe. Podatki so bili zbrani z metodo poglobljenega intervjuja.

- Izobraževanje in učenje je splošna potreba organizacij, ki jo je mogoče utemeljiti s tem, da:

- domala vse organizacije (97 odstotkov) navajajo, da imajo potrebe po izobraževanju, le 3 odstotki organizacij te potrebe ne navajajo;

- velika večina (88 odstotkov) organizacij izobražuje tudi sama, nekaj manj je tistih, ki uporabljajo možnosti za izobraževanje zunaj svoje organizacije;

- Organizacije najbolj potrebujejo neformalno izobraževanje, saj programi neformalnega izobraževanja sestavljajo veliko večino celotne izobraževalne dejavnosti bodisi v organizaciji (njihov delež je 82 odstotkov vse izobraževalne dejavnosti) bodisi zunaj organizacij (71 odstotkov), podobno pa je pri pojasnjevanju, kakšno izobraževanje organizacije najbolj potrebujejo (75 odstotkov potreb sestavljajo potrebe po neformalnem izobraževanju).

- Le majhen del vseh organizacij (12 odstotkov) ne uresniči v enem letu nobenega programa neformalnega izobraževanja. Povprečno uresničijo organizacije 5,4 programa neformalnega izobraževanja odraslih na leto, ti programi pa imajo v povprečju 4,4 epizode in trajajo 5,2 ure. Po pogostosti in načinu izpeljave programov se poklicne in prostovoljske organizacije nekoliko razlikujejo.

- V programih neformalnega izobraževanja odraslih v organizacijah je bilo ugotovljenih 17 različnih oblik izobraževanja odraslih, in sicer: predavanje, izobraževalni sestanek ali pogovor, posvetovanje, seminar, tečaj, učni krožek ali aktiv, mentorstvo ali inštruktaža, svetovanje ali konzultacija, praktično usposabljanje ali vadba, predstavitev ali prikaz, razstava, predstava ali kulturna prireditev, tekmovanje ali kviz (pri vseh teh je bil ugotovljen jasen izobraževalni namen) in izobraževanje na daljavo. Med temi so bile prevladujoče in najpogostejše oblike v posameznem programu predavanje, izobraževalni sestanek, učni krožek in praktično usposabljanje, sledijo pa jim seminar, tečaj, svetovanje/konzultacija, ekskurzija/obisk, predstavitev/prikaz in druge.

Iz tega pregleda lahko vidimo, da so v programih neformalnega izobraževanja odraslih zastopane tako bolj formalizirane kot tudi manj formalizirane oblike.

- Neformalno izobraževanje zadovoljuje tele različne potrebe organizacij in njihovih članov:

- uresničevanje temeljnih strokovnih smotrov (funkcij) organizacij ali za potrebe dela v organizaciji - 71,6 odstotka vseh potreb;

- uresničevanje širših družbenih in političnih smotrov in potreb - 20,3 odstotka;

- zadovoljevanje drugih splošnih smotrov in potreb - 15,6 odstotka.

- Programi neformalnega izobraževanja odraslih potekajo v zelo različnih okoliščinah (npr. prostor, čas, oprema), vodijo in izvajajo pa jih po večini ljudje, ki nimajo formalne pedagoške ali andragoške izobrazbe.



- Glede okoliščin, ki vplivajo na značilnosti in izpeljavo programov neformalnega izobraževanja odraslih, je bilo ugotovljeno zlasti tole:

- velikost organizacije: neformalno izobraževanje poteka tako v majhnih kot tudi v velikih organizacijah; pri tem imajo majhne organizacije, kar zadeva intenzivnost in kakovost izpeljave programov, celo prednost;
- sestava zaposlenih in članov organizacije (po spolu, starosti, izobrazbi): vpliva predvsem na posamezne prvine izobraževanja (npr. na vsebino, oblike, trajanje in druge značilnosti programov), ni pa nujno, da vpliva na temeljne možnosti za izpeljavo programov;
- razvitost organizacije: programi potekajo tako v gmotno in organizacijsko bolje razvitih organizacijah kot tudi v gospodarsko manj močnih in navzven slabše organiziranih organizacijah; tako npr. normativna urejenost izobraževanja ne zagotavlja, da bo izobraževanje (govorimo o neformalnem izobraževanju) v takšni organizaciji boljše kot v organizacijah, ki nimajo tako urejenih pravnih aktov;
- organiziranost izobraževalne službe: tudi v organizacijah, ki nimajo posebne službe za izobraževanje, lahko potekajo programi neformalnega izobraževanja enako uspešno, lahko pa tudi bolje kot v tistih, ki imajo organizirano izobraževalno službo.

Izsledki raziskovanja kažejo, da na neformalno izobraževanje v organizacijah bolj vpliva narava dejavnosti organizacije kot pa njena formalna organiziranost za izobraževanje.

- Izobraževanje v organizacijah, še posebno neformalno izobraževanje odraslih, je tesno funkcionalno povezano z dejavnostjo organizacij.

- To spoznanje močno določa tudi položaj in vlogo programov neformalnega izobraževanja v organizacijah v neposrednem okolju, kjer delujejo organizacije (v raziskavi se je to ugotavljalo predvsem za krajevne skupnosti, kjer delujejo organizacije). Programi neformalnega izobraževanja v organizacijah se oblikujejo predvsem za potrebe organizacij, kjer potekajo, potrebam skupnosti pa strežejo le toliko, kolikor je organizacija povezana s potrebami skupnosti.

Raziskava pa opozarja, da je mogoče mrežo programov neformalnega izobraževanja odraslih bolj načrtno oblikovati in programe neformalnega izobraževanja organizacij bolj načrtno uporabljati za potrebe skupnosti.

- Po izsledkih raziskave je mogoče sklepati, da je neformalno izobraževanje odraslih ena temeljnih sestavin delovanja vsake organizacije; tiste organizacije, ki ga nimajo, lahko označimo kot pomanjkljivo razvite, saj ne opravljajo ene svojih temeljnih funkcij.

Žal podobne raziskave, ki bi obravnavala potrebe in uresničevanje neformalnega izobraževanja odraslih z zornega kota posameznika, v Sloveniji še nimamo.

Upoštevajoč opisano stanje sistemske urejenosti neformalnega izobraževanja odraslih smo se odločili, da v tem projektu prikažemo neformalno izobraževanje odraslih v Sloveniji z nekaterimi empiričnimi podatki, ki nam lahko nekoliko osvetlijo stanje neformalnega izobraževanja odraslih v času, ko smo uresničevali naš projekt. To sta:

- Analiza ponudbe neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji v letih 1992/93 in 1993/94 po posebej zbranih podatkih; in
- Študije primerov neformalnega izobraževanja odraslih v organizacijah, ki smo jih posebej opravili za naš projekt.

# I. SPLOŠNA IN TEORETIČNA OPREDELITEV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

*dr. Zoran Jelenc*<sup>13</sup>

Neformalno izobraževanje odraslih je tisto področje ali vrsta izobraževanja odraslih, ki nam povzoroča največ težav, ko ga skušamo teoretično in splošno opredeliti ter poimenovati in opisati njegove značilnosti, ali pa ga sistemsko umestiti ter opisati njegov družbeni položaj, njegovo organiziranost, pojavne oblike, v katerih se pojavlja ter opredelitev in ugotavljanje potreb.

Vzrokov za to ni težko najti. V primerjavi s formalnim izobraževanjem, kjer je vse bolj ali manj jasno in določeno - to se zrcali že v sami besedi formalno, ki jo vsebinsko najbolj opredeljuje beseda forma, torej oblika, pri obliki pa gre za oblikovanost, torej za večjo določenost značilnih prvin - je neformalno izobraževanje že po samem pomenu pravo nasprotje tega; gre za negacijo formalnega, pojav, ki je nasproten in ne samo drugačen od formalnega.

Zato ni niti malo izjemna, površna ali nepremišljena opredelitev neformalnega izobraževanja odraslih, kot jo je podal C. Townsend (TOWNSEND 1982: 1) s slikovitim izrazom 'maverick', to bi v našem jeziku smiselno prevedli kot 'peto kolo'.<sup>14</sup>

Sicer pa se problemi definiranja pri izobraževanju odraslih ne omejujejo le na neformalno izobraževanje, čeravno se tu najbolj zgoščujejo in čutijo. Pojavljajo se tudi v širših pojmi in opredelitvah, kot je, denimo, 'vseživljenjsko učenje', za katero pravi R. Gross (GROSS 1982), da je - upoštevajoč vse različne učne dejavnosti, ki jih pojem vsebuje - "širok nesistem izobraževanja in skupinskega učenja, ki zasenči institucionalno šolanje". Ni nam treba posebej dokazovati, da je vseživljenjsko učenje najtesneje povezano z izobraževanjem odraslih in v tem še posebno z neformalnim izobraževanjem; o tem se bomo prepričali v nadaljevanju tega poglavja in tudi iz celotne študije o neformalnem izobraževanju, ki jo tu objavljamo.

Slikovito označitev smo uporabili v uvodu kot iztočnico za nadaljnje opredeljevanje in pojasnjevanje pojava neformalnega izobraževanja odraslih, ki je predmet naše obravnave v tem poglavju.

<sup>13</sup> Zoran Jelenc je avtor poglavij 1-4 in 6.

<sup>14</sup> Maverik pomeni v angleščini 'nežigosano govedo', v prenesenem pomenu pa 'nepriznanega člana družine' ali po naše 'peto kolo'. Opredelitev bomo podrobneje pojasnili v nadaljevanju.

# 1 SISTEMSKA UMESTITEV

Ko opredeljujejo pojav neformalnega izobraževanja nasploh in tudi posebej za odrasle, ga domala vsi avtorji opisujejo tako, da določajo njegove značilnosti v primerjavi z drugimi področji izobraževanja ali učenja. Najpogosteje zajema primerjava tale tri področja izobraževanja ali učenja: formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje in priložnostno (angl. 'informal') izobraževanje ter priložnostno učenje.<sup>15</sup> Morda bi lahko za angleški izraz 'informal' glede na njegovo pomensko jedro, to pa je, da je oblika (forma) zanj nepomembna, uporabili v našem strokovnem izrazju še neuporabljen, nov izraz in 'informal' prevedli z 'aformalno'. S tem izrazom bi smiselno lahko izrazili to, da za dejavnost, ki jo označuje izraz, oblika ni osrednjega pomena.<sup>16</sup> Pogojno bomo torej v tem besedilu uporabljali ta izraz posebno tam, kjer bomo želeli izraziti dejavnost z enim izrazom (npr. v preglednicah, slikah, pri naštevanju itn.). To naj bo naš poskus obogatitve našega strokovnega izrazja pri izobraževanju.<sup>17</sup>

Tudi mi si bomo pri opredeljevanju pojma neformalno izobraževanje odraslih pomagali s primerjalnimi opredelitvami.

## 1.1 Formalno in neformalno izobraževanje

Pred tem pa moramo opozoriti, da ima sorazmerno preprost pojem 'formalnost' pri opredeljevanju njegovega pomena v izobraževanju različne razlage in pomenske različice. Najpomembnejše pa so te:

- oblikovanost izobraževanja, ki zadeva način priprave in izpeljave izobraževanja;
- namernost ali nenamernost izobraževanja, ki se kaže zlasti v njegovi načrtovanosti ali nenačrtovanosti;

<sup>15</sup> V slovenščini imamo težave, ko hočemo prevesti tuje izraze za ta področja. Ustrezno lahko prevedemo formalno (angl. formal) in neformalno (angl. non-formal), nimamo pa primernih enovitih izrazov za tretje in četrto področje, to je priložnostno izobraževanje in učenje. Angleški izraz 'informal', ta pa se rabi v kombinaciji z izrazoma izobraževanje in učenje, še najustrezneje smiselno prevedemo kot 'priložnostno' izobraževanje ali učenje. Žal v našem prevodu izraza ne moremo ohraniti skupnega pojma (formalnost), ki ga ima angleščina za vse tri vrste izobraževanja, saj naš prevod vnaša v izraz nek dodatni pomen (priložnostno), ki ga izvimi izraz nima. Zato so nekateri avtorji pri nas uporabljali kar angleški izraz in poimenovali to izobraževanje 'informalno', ki pa je za naš jezik nenavaden in praktično neznan izraz.

<sup>16</sup> Predpona 'a' se v naših sestavljenih besedah uporablja za izražanje "manjkanja, odsotnosti tega, kar je pomen osnovne besede: ahuman, alogičen, amoralnost, asepsa, ateizem". (Slovar slovenskega knjižnega jezika. Prva knjiga. DZS, Ljubljana 1970.

<sup>17</sup> Avtor tega prispevka si dovoljuje ta poskus, ki pa vendarte ni brez neke, vsaj osebno izpričane kompetentnosti; to si je pridobil s pripravljanjem in ureditvijo že navedene Terminologije izobraževanja odraslih, ki je deloma prevod Unescove terminologije, deloma pa izvorno delo, saj je prevedenim izrazom in pojasnilom dodal še 155 izvornih slovenskih. Pri tem delu pa si je pridobil izkušnjo, da je treba slovensko strokovno besedišče za izobraževanje odraslih dopolniti tudi z novimi izrazi, ki jih dotlej nismo imeli, ali pa nekatere neustrezne izraze zamenjati z ustreznimi, saj jih je splošni razvoj in še posebno razvoj stroke že prehitel.

- način potrditve izobraževanja, pri tem pa gre zlasti za to, ali pri izobraževanju ugotavljamo in merimo njegove učinke, kako jih merimo in potrdimo in za kaj se to uporablja.

Pri različnih opredelitvah formalnosti in neformalnosti izobraževanja se upoštevajo navedene razsežnosti različno, bodisi v kombinacijah bodisi posamično. V nadaljevanju bomo pregledali zlasti dva najpogostejša načina opredeljevanja formalnosti, neformalnosti ali aformalnosti izobraževanja.

### 1.1.1 Formalnost ali formaliziranost

Formalnost ali neformalnost izobraževanja so najpogosteje ocenjevali po stopnji njegove formaliziranosti, to pomeni, po tem, kako stroga pravila so predpisana za njegovo izpeljavo in kako strogo se nadzoruje njihovo uresničevanje pri izobraževanju.

Po tem merilu se vse izobraževanje razvrsti v kontinuum, ki se začne z najbolj strogo določenimi pogoji za pripravo in izpeljavo izobraževanja in tako z največjo stopnjo strukturiranosti, se nadaljuje z manj strogimi zahtevami pri pripravi in izpeljavi in konča z najmanj strogimi zahtevami. Opredelitve, ki so se ravnale po tem merilu, so določile formalno izobraževanje takole:

Formalno izobraževanje je, po Unescovi Terminologiji (TERMINOLOGIJA 1991: 30):

- "vsako formalno strukturirano in sosledično organizirano izobraževanje, v katerem sta jasno opredeljeni učiteljeva in učenčeva vloga, učitelj vodi izobraževanje in je odgovoren za učenčevo izobraževanje", in
- "strukturirano, kronološko urejeno izobraževanje, ki ga organizirajo osnovne in srednje šole ter univerze ali pa specializirane strokovne visoke šole v posebnih programih za študente s polnim študijskim časom (full-time). Izraz se uporablja tudi za označitev vrste ustanov, na katerih poteka izobraževanje".

Za izobraževanje odraslih pa podobno:

- "formalno strukturirano in sekvenčno organizirano izobraževanje odraslih, v katerem učenci sledijo izobraževalnemu programu, ki ga načrtuje in vodi učitelj" (prav tam).

Analogno temu je opredelil neformalno izobraževanje Philip Coombs<sup>18</sup> s sodelavci, avtor, ki je tudi vpeljal ta pojem v izobraževalno in andragoško prakso (THE INTERNATIONAL 1985).

<sup>18</sup>Coombs je bil tudi prvi, ki je uradno uporabil pojem 'neformalno izobraževanje' - prej ga niso uporabljali. To je bilo v knjigi: Philip H. Coombs - The World Educational Crisis: A System Analysis. Oxford University Press, New York 1968.

Neformalno izobraževanje je:

- "vsaka organizirana izobraževalna dejavnost zunaj vpeljanega formalnega sistema - pri tem ni pomembno, ali deluje samostojno ali kot pomemben del neke širše dejavnosti -, ki je namenjena izbranim učencem in zadovoljuje določene učne smotre".

Iz te opredelitve pa je izpeljana ta, ki govori o neformalnem izobraževanju odraslih in ga opredeljuje takole (KLEIS 1974: 6):

- "je vsaka intencionalna in sistematična izobraževalna dejavnost (navadno zunaj tradicionalnega šolanja), pri kateri gibljivo izbiramo vsebine, medije, časovne enote, vpisna merila, osebe, sredstva in druge sistemske sestavine ter jih prilagajamo izbranim udeležencem, populacijam in okoliščinam, da bi tako z zmanjšanjem sistemskih ovir čimbolj povečali uspešnost učenja v skladu s postavljenimi smotri",

in tudi tista iz Unescove Terminologije (navedeni vir: 46), ki pravi, da je neformalno izobraževanje odraslih:

- "izobraževanje odraslih, pri katerem je učenje sicer namerno, učni proces pa ni strukturiran v obliki razredov pod vodstvom učitelja, ki naj bi bil odgovoren za izobraževanje učencev, niti ni potrebno, da bi se proces organiziral sosledično".

Iz teh opredelitev je očitno:

- da se formalno izobraževanje identificira s šolskim izobraževanjem; ima vse značilnosti le-tega in je težko uresničljivo v drugačnih institucionalnih razmerah, v nasprotju s tem pa je neformalno izobraževanje zunajšolsko; to nekatere opredelitve tudi izrecno poudarjajo;
- da je neformalno izobraževanje nastalo kot alternativa šolskemu izobraževanju, to navajajo številni avtorji celo kot povod za njegov nastanek (npr. PARTICIPATION 1980); šolsko izobraževanje namreč ni bilo sposobno zadovoljevati številnih potreb po izobraževanju, ki so se kazale zlasti pri tistih ljudeh, ki so morali prezgodaj končati svoje začetno izobraževanje (šolanje v času otroštva in mladosti), to pa je bilo najpogosteje v deželah v razvoju.

Jasno je tudi, da pri teh opredelitvah razmejitev določa izključno ali predvsem 'forma' izobraževanja. In ker se takšna organiziranost izobraževanja, ki ustreza najstrožjim zahtevam glede 'forme' (oblikovanosti) izobraževanja, lahko izpelje predvsem ali celo le v šoli, je institucionaliziranost izobraževanja (šolsko - zunajšolsko) hkrati tudi določilnica za njegovo opredelitev.

Seveda pa je takšno razločevanje precej problematično.

V sodobno pojmovani in organizirani šoli lahko poteka tudi izobraževanje, ki ni sestavni del šolskega pouka in se mu torej ni treba ravnati po merilih za formalno

izobraževanje ali po tradicionalnih modelih šolskega izobraževanja. Tudi različne sodobne oblike, ki čedalje bolj prodirajo v klasični šolski pouk (npr. skupinske in seminarske oblike dela, ogledi in predstavitve, kombiniranje različnih medijev pri izobraževanju, različice samostojnega učenja, izobraževanje na daljavo, izobraževanje po dogovoru in pogodbi, ukinjanje administrativnih zahtev pri vpisu v izobraževanje ali glede obveznosti udeležbe v izobraževanju, ločevanje ugotavljanja in ocenjevanja znanja od njegovega podajanja itn.), še posebno na višjih stopnjah izobraževanja, vnašajo čedalje več negotovosti o tem, kaj se lahko šteje kot merilo formalnosti izobraževanja, če le-to temelji na strukturiranosti in organiziranosti izobraževalnega procesa.

Podobne težave prihajajo tudi z druge strani. Zelo strukturirano in formalizirano izobraževanje lahko poteka tudi zunaj šol. Danes so mnoge organizacije, ob pomoči in uporabi sodobnih tehničnih sredstev in novih tehnologij izobraževalnega procesa in učenja, sposobne izpeljati zelo kakovostno izobraževanje, ki ustreza vsem zahtevam po formalnosti izobraževanja, če je merilo stopnja njegove formaliziranosti. Industrijska podjetja, znanstveno-raziskovalna in tehnološka središča, specializirana izobraževalna središča in celo prostovoljske, zlasti nekatere stanovske organizacije izvajajo izobraževanje, ki ima vse potrebne značilnosti 'formalnega izobraževanja'.

Samo 'forma' kot merilo formalnosti ali neformalnosti izobraževanja pa je sporno tudi iz tretjega zornega kota, to pa je, da nek izobraževalni program, bodisi formalni bodisi neformalni, ni enovita celota, temveč je sestavljen iz posameznih programskih enot in oblik. Te enote ali oblike pa so lahko bolj ali manj strukturirane in formalizirane. Tako se je, denimo, v naši raziskavi Neformalno izobraževanje v organizacijah (JELENC 1992) pokazalo, da so najbolj strukturirane in formalizirane oblike izobraževanja - in te se pojavljajo v številnih in različnih organizacijah tudi pri nas - tečaj, predavanje, seminar, strokovno posvetovanje, med najmanj formalizirane pa štejemo takšne oblike kot so mentorstvo in inštruktaža, učni krožki in aktivni, praktično usposabljanje, predstavitve in prikazi, da ne govorimo o takšnih, ki jih s formalnega stališča ni smotno in tudi ni mogoče ocenjevati (npr. kviz, svetovanje, izobraževalni pogovori itn.).

To razmišljanje nam potrjuje ugotovitve iz že navedene raziskave in utrjuje prepričanje, ki smo ga tam izrazili, da gre pri vprašanju formalnosti ali neformalnosti izobraževanja za dve zadevi: ena je označevanje formalnosti kot značilnosti celotnega področja ali vrste izobraževanja (formalno, neformalno, aformalno); drugo pa je označevanje značilnosti posameznega izobraževalnega procesa ali oblike, ki jih lahko delimo na bolj in manj formalizirane (n.d.: 169-176).

Pri opredeljevanju področij izobraževanja ne smemo mešati obeh meril. Formalnosti ali neformalnosti - kot značilnosti področij izobraževanja - nikakor ne smemo meriti samo ali izključno s stopnjo formaliziranosti izpeljave izobraževanja, saj nam samo to nikakor ne omogoča, da bi določili, kaj je formalno in kaj neformalno izobraževanje.

To je seveda tudi razlog, da so začeli strokovnjaki skoraj sočasno z objavo prve opredelitve pojma 'neformalno izobraževanje' iskati povsem nova ali tudi dodatna merila za opisovanje področij izobraževanja in njihovo razmejitev na formalno, neformalno in aformalno.

Takšni novi razsežnosti pri opredeljevanju pojmov formalno in neformalno izobraževanje sta tudi namembnost ali intencionalnost izobraževanja, ki smo jo zasledili že pri Kleisovi opredelitvi neformalnega izobraževanja odraslih, in pa način potrditve izobraževanja, le-ta je postala temeljno merilo za razmejevanje obravnavanih področij izobraževanja.

### 1.1.2 Način potrditve izobraževanja

Opredelitev formalnosti izobraževanja, če vzamemo kot merilo to, kako se izmeri ali potrdi učinek izobraževanja in čemu takšna ugotovitev in potrditev koristi, je novejši pristop pri opredeljevanju področij ali vrst izobraževanja. Izraz formalnost ali neformalnost pri tem pomeni sporočilo, ali se učinki izobraževanja formalno verificirajo ali ne, in če se verificirajo, s kakšno stopnjo javne ali splošne veljavnosti se verificirajo.

Opredelitve, ki so nastale z uporabo tega merila, so preproste in takšna je tudi tale Unescova za formalno izobraževanje odraslih (TERMINOLOGIJA 1991: 30):

- "izobraževanje odraslih, ki naj privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija".

Analogno temu je neformalno izobraževanje odraslih opisano kot:

- "strukturirano, sosledično organizirano izobraževanje za odrasle, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč je namenjeno zadovoljitvi nekaterih drugih, navadno neposrednih interesov ali potreb odraslega".

Več o tem, zakaj se opredelitvi formalnosti in neformalnosti izobraževanja pri uporabi tega merila razlikujeta, bomo povedali v nadaljevanju. Za zdaj le toliko, da je bilo to potrebno zaradi razmejitev neformalnega in aformalnega izobraževanja, saj sicer teh dveh področij ne bi mogli ločevati.

Poleg že navedenega razloga, da po stopnji formaliziranosti izobraževanja ni bilo mogoče dovolj zanesljivo ločiti področij izobraževanja med seboj, je bil pglavitni razlog za vpeljavo merila, ki temelji na načinu potrditve izobraževalnih učinkov, ta, da je bilo potrebno bolj jasno in laže uporabno merilo. Izdano potrdilo, spričevalo ali izkaz je nedvoumen in tudi praktično otipljiv instrument, s katerim lahko določimo vsaj formalno izobraževanje in ga ločimo od neformalnega in aformalnega, če že ne več kot to. Zelo pomemben razlog za vpeljavo tega merila je bilo statistično spremljanje izobraževanja, in še posebno izobraževanja



odraslih. Težave pri tem je začutil zlasti Unesco, ki je želel dosledno svoji opredelitvi izobraževanja odraslih (glej SNOVANJE 1994) statistično spremljati tudi izobraževanje odraslih. Ker pa se je pokazalo, da je v celotni sestavi izobraževanja odraslih več neformalnega izobraževanja kot formalnega, je bilo treba vpeljati merilo, po katerem bi bilo mogoče ti dve področji med seboj dovolj zanesljivo ločiti; merilo pa seveda mora biti tudi praktično uporabno.

Zato je Unesco najprej predložil zelo poenostavljeno opredelitev, ki je določala formalno izobraževanje takole (TERMINOLOGIJA 1991):

– "izobraževalni programi, ki zahtevajo vpis in registracijo učencev",

analogno pa tudi neformalno izobraževanje:

– "izobraževalni programi, ki ne zahtevajo uradnega vpisa ali registracije učencev".

Uradni vpis in registracija naj bi označevala in tudi zajemala veliko stopnjo organiziranosti in strukturiranosti izobraževanja, ki je bila merilo za formalnost izobraževanja. To je bila domneva, ki pa seveda ne more veljati, če hkrati ne določimo, kaj pojmuje kot 'uradni vpis' in 'registracijo'. Zato so kasnejše opredelitve jemale kot merilo formalnosti izobraževanja konec in ne začetka izobraževalnega procesa; to pa je, kot smo že navedli, ugotavljanje načina potrditve izobraževanja.

Ugotavljanje načina potrditve izobraževanja seveda vsebuje več kot ugotavljanje načina vpisa: pri tem je zajet tako način vpisa kot tudi strukturiranost izobraževanja. Kot primer za formalno izobraževanje lahko navedemo izobraževanje za pridobitev stopnje izobrazbe, npr. štiriletne srednje izobrazbe. Spričevalo o opravljenem takšnem izobraževanju pove, da se je moral udeleženec uradno vpisati v izobraževanje, ki je potekalo po verificiranem programu; ta program je določil in verificiral pristojni državni organ; spričevalo je javno veljavno v vsej državi, porok za to je država, ki takšno izobraževanje določa z zakonom. Lahko pa navedemo tudi primer neformalnega izobraževanja, kot je, denimo, seminar o podjetništvu ali tečaj o krojenju in šivanju ipd.; tudi če nam uspešno opravljeno izobraževanje potrdijo s pisnim izkazom in čeprav je izobraževanje potekalo v dovolj organizirani in strukturirani obliki, in smo se vanj morali vpisati, teh programov ne moremo uvrstiti v formalno izobraževanje, saj z njimi ne pridobivamo javno priznane stopnje izobrazbe ali kvalifikacije.

Nejasnost, ki ostaja tudi po tem merilu, pa je: kateri izkazi in spičevala veljajo kot dokazilo o formalnem izobraževanju? Če uporabljamo merilo zelo strogo in upoštevamo samo programe, ki vodijo k pridobitvi stopnje izobrazbe in jih izvajajo le tisti, ki jih za to verificira država, in to program z zakonom tudi predpisuje, potem ni težko določiti programe formalnega izobraževanja. Če pa smo manj selektivni in upoštevamo tudi druge programe, ki jih predpisujejo državni zakoni in se izvajajo po verificiranih programih - npr. izobraževanje za varstvo pri delu - se obseg programov formalnega izobraževanja zelo razširi, s tem pa se drugače opredeljuje tudi področje neformalnega izobraževanja.

Tega problema seveda ni mogoče rešiti v tej raziskavi. Rešitev je odvisna od skupnega dogovora in še natančnejših meril, ki bi morala dopolniti temeljno opredelitev, kaj je formalno in kaj neformalno izobraževanje. Merila se lahko postavijo za posamezne primere (izbrane analize ali raziskave), lahko se o njih dogovorijo pristojni organi v državi in jih določijo za vse primere in potrebe države, še večje možnosti za medsebojne primerjave pa bi omogočil dogovor, ki bi veljal za širša območja ali celo za vse države, ki so članice ustreznih mednarodnih organizacij.

## 1.2 Neformalno in aformalno izobraževanje

V tem poglavju bomo videli, da je neformalno izobraževanje - ki smo ga že opredelili, zlasti še njegovo razmejitev s formalnim izobraževanjem - in priložnostno izobraževanje in učenje - za to smo predlagali nov izraz 'aformalno izobraževanje' - še teže razmejiti kot formalno in neformalno izobraževanje.

### 1.2.1 Nekatero opredelitve in razmejitve

Unescova Terminologija opredeljuje aformalno izobraževanje (informal education), ki smo ga v slovenskem prevodu v naši Terminologiji imenovali 'priložnostno izobraževanje' (TERMINOLOGIJA 1991: 54-55) takole:

- "proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil".

Avtorji, ki so se ukvarjali s tem področjem izobraževanja in učenja odraslih, niso dodali k tej opredelitvi kaj bistvenega. Bolj so se ukvarjali s tem, kako pojasniti in umestiti to dejavnost v celoten sistem izobraževanja in učenja. Pri tem vidimo, da tudi samo dejavnost priložnostnega izobraževanja ločujejo na dva dela: na izobraževanje in učenje. Pri tej delitvi je dejavnost, ki jo označujejo z 'izobraževanje', bolj namenska, organizirana in strukturirana, dejavnost, ki jo označujejo kot 'učenje', pa bolj svobodna, manj namensko strukturirana, pogosto naključna (incidentalna) ali celo nenadejana (akcidentalna).

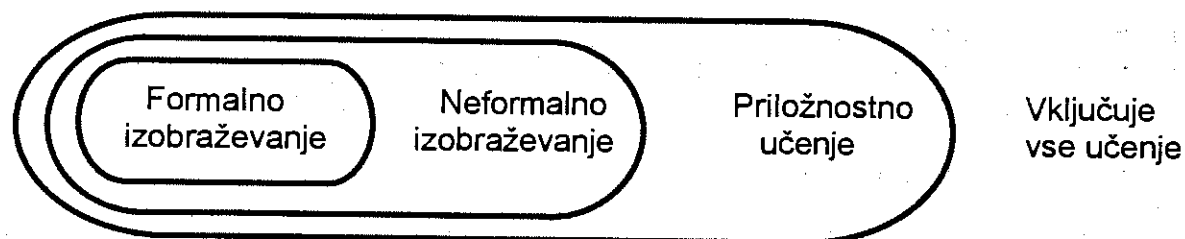
V angleški literaturi (npr. EVANS 1981: 28) pa najdemo tudi razmejitev med priložnostnim izobraževanjem ('incidental') in aformalnim ('informal'). Razlika je v tem, da pri priložnostnem (incidental) ni niti zavestnega poskusa učnega vira, da bi vplival na morebitnega udeleženca izobraževanja ali učenja, in tudi učenec si zavestno ne prizadeva, da bi se učil. Pri aformalnem (informal) izobraževanju pa se lahko tako vir informacij kot tudi učenec (sprejemnik informacij) zavestno hočeta učiti, vendar ne oba hkrati. Za razliko od tega se pri neformalnem

izobraževanju oba (vir in sprejemnik informacij) zavestno hočeta učiti; temu primerno tudi oba organizirata učenje.

Alexandra Withnall (WITHNALL 1990: 103) ugotavlja, da se izraz 'aformalno učenje' (informal learning) lahko uporablja kot 'krovni pojem' (umbrella term) za vsako učenje, ki ga niso prvotno strukturirali v formalnih izobraževalnih ustanovah.

Da bi si ustvarili predstavo o razmerjih med neformalnim in aformalnim izobraževanjem, si bomo pomagali s shemo, ki ponazarja razmerja med formalnim, neformalnim in aformalnim izobraževanjem (učenjem).

Slika 2: Vse vrste izobraževanja/učenja (DAVIES 1985)



V teh shemi pomeni zunanji krog vse učenje, v tem pa se razvrstijo z različnimi deleži, ki si po velikosti sledijo v takšnem vrstnem redu, kot jih bomo našteali:

- aformalno izobraževanje in priložnostno učenje,
- neformalno izobraževanje, in
- formalno izobraževanje.

Neformalno izobraževanje se po navedenem delu opredeli kot (n.d.: 23):

- "vse tiste načrtovane učne izkušnje, ki niso formalno ali aformalno izobraževanje".

To je seveda opredelitev po načelu izključevanja (per negationem).

Podrobneje pa so v delu navedene te značilnosti neformalnega izobraževanja:

- načrtovane in namenske izobraževalne dejavnosti, ki ne pripadajo formalnemu izobraževanju (za aformalno izobraževanje/učenje pa velja, da ni načrtovano tako, kot sta formalno in neformalno izobraževanje);

- nima takšnih omejitev, ki jih ima formalno izobraževanje glede vrste udeležencev, uporabe metod in strategij izobraževanja, izobraževalnih institucij, če se našteje le bistvene prvine;
- vsakokrat je usmerjeno k zadovoljevanju potreb izbranih skupin ali delov populacije;
- lahko je tudi sekvenčno organizirano, vendar to ni obvezno;
- lahko omogoča tudi pridobitev izkazov ali spričeval, vendar ta nimajo splošne (apriorne, državne) veljavnosti, temveč se presoja o uporabnosti izkazov za posamezne primere, presoja pa tisti, ki pridobljeno znanje potrebuje (npr. delodajalec, sam uporabnik itn.);
- mediatorji, vodje izobraževalnega procesa so lahko pri neformalnem izobraževanju različni, ni nujno, da so učitelji;
- pridobitev izkušnje, spretnosti in zadovoljitev drugih potreb je lahko pomembnejše kot pridobitev verbalnega znanja;
- neformalno izobraževanje ima v primerjavi s formalnim veliko prednosti: je bolj gibljivo, se hitro odziva na zahteve, je praviloma cenejše, bolje lahko zadovolji posebne potrebe, je bolj neposredno in uporabno;
- pri neformalnem izobraževanju gre pogosto predvsem za ustrezno organiziranje učenja.

Pri aformalnem izobraževanju pa (DAVIES 1985, JEFFS 1990, SARGANT 1991, JELENC 1992):

- gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja;
- prevladujoča metoda je učenje z izkušnjami, z zgledi;
- poteka spontano, praviloma ni posebej načrtovano in tudi ne nadzorovano;
- ni izrecno prvina izobraževalne dejavnosti, pojavlja se kot vzporedna, dopolnjujoča sestavina različnih dejavnosti, npr. skupnostnega dela, socialnega dela, šolanja, dela z mladino, domske vzgoje;
- je sestavina vsakdanjega življenja;
- je sestavina vseživljenjskega učenja in izobraževanja;
- je tesno povezano s kulturo, kjer se pojavlja;
- ni le učenje, temveč tudi socialni odnos;
- je usmerjeno k osebnosti človeka, ki se uči.

Za aformalno izobraževanje navajata Jeffs in Smith (JEFFS 1990: 2) prisodobno - ta obravnava sicer področje poklicnega izobraževanja delavcev -, da je to "tovarna vsakdanjega učenja". Pomembno oblikuje poklicno identiteto delavcev, nastajajoče razmere in institucije pri tem zagotavljajo gradivo in vsebine za delovanje, v potekajočih procesih se uporabljajo tudi ustaljeni načini mišljenja in delovanja, kot jih poznamo pri izobraževanju, ne da bi pri tem uporabljali

predpisane oblike izobraževalnega sistema. Avtorja opisujeta dejavnost samo kot "kritično uporabo znanega, da bi pospešili učenje".

Filozofija aformalnega izobraževanja izvira iz zgodovine izobraževanja odraslih, pravi A. Withnall (n.d.: 102). Znatno del odraslih se nenehno udeležuje kake oblike učenja; lahko so člani v različnih organizacijah (kot so klubi, združenja, verske, poklicne ali poslovne itn.), ali pa izrabijo številne druge možnosti neformalnega, neodvisnega, priložnostnega, samostojnega, izkušenskega in drugega učenja. Tako raznolike možnosti so v zadnjem času zbudile pozornost oblikovalcev politike in tudi praktikov v izobraževanju odraslih. Razmišljajo, kako bi lahko to učenje usmerili v bolj formalizirano in strukturirano učenje. Sprašujejo se tudi, ali je lahko aformalno učenje katalizator za bolj formalizirane, strukturirane učne dejavnosti.

### 1.2.2 Strukturiranje učenja in neformalno izobraževanje

Rešitve se nakazujejo v dveh smereh:

- strukturiranje učenja z dejavnostjo posameznika,
- strukturiranje učenja z dejavnostjo v okolju.

Učinki v obeh navedenih smereh so že vidni in spodbujajo razvoj organiziranega učenja in s tem tudi neformalnega izobraževanja.

Prva smer razmišljanja temelji na ugotovitvah Kanadčana Allena Tougha iz njegovih raziskav o 'učnih projektih' odraslih. <sup>19</sup>Skupno in posplošeno (teoretsko) razlago za učenje kot namensko in načrtno človekovo dejavnost je našel Tough v človekovi potrebi po spreminjanju. Avtor meni, da ta težnja ni naključna, temveč namenska; človek jo načrtno uresničuje, ne le z učenjem, temveč tudi s številnimi drugimi dejavnostmi. Ugotavlja, da se hote spreminjajo domala vsi ljudje (96 odstotkov), štiri petine (80 odstotkov) pa jih zaželeno spremembo tudi doseže. Ko je podrobneje raziskoval učenje, je ugotovil, da le-to praviloma ni le neka pasivna učna ali izobraževalna dejavnost posameznika, temveč poteka v obliki projektov - avtor jih je imenoval 'učne projekte'. Projekt <sup>20</sup> ima zelo aktiven odnos do okolja: nastane iz človekovega zanimanja za neko učenje ali učno vsebino, to zanimanje pa se s človekovo dejavnostjo projicira v okolje, iz katerega (npr. iz tiska, izobraževalnih programov, programov radia in televizije, znanja oseb, življenjskih in delovnih izkušenj itn.) posameznik izbira tisto, kar ustreza njegovemu projektu - zanimanju. Projekt je torej formaliziran izraz človekove učne in izobraževalne dejavnosti.

<sup>19</sup>Prikazali bomo le ugotovitve iz Toughovih raziskav, podrobneje pa si jih je mogoče ogledati v avtorjevem izvirmem delu /TOUGH 1979) ali pa v naših predstavitev njegovih ugotovitev (JELENC 1983: 396-402; JELENC 1992: 27-29).

<sup>20</sup>Učni projekt - kot ga opredeljuje A. Tough - je vrsta med seboj povezanih učnih epizod, ki trajajo skupaj najmanj sedem ur, so strogo namensko usmerjene k pridobivanju ali ohranjanju nekega opredeljenega znanja ali spretnosti ali kake druge trajnejše osebne spremembe in se morajo v tem zelo majhnem obsegu zgoditi v polovici leta, lahko pa trajajo tudi dlje časa. Raziskave kažejo, da skorajda ni človeka, ki v enem letu ne bi opravil vsaj enega 'učnega projekta', povprečno pa ljudje opravijo na leto pet takih projektov in za to porabijo 10 ur časa na teden; pomembne so še ugotovitve, da tri četrtine učnih projektov načrtuje in pripravi posameznik sam, le pri petini mu pri tem pomagajo pedagoško ali andragoško usposobljeni strokovnjaki, le 5 odstotkov učnih projektov pa je takšnih, da si ljudje z njimi pridobivajo uradno verificiran izkaz (spričevalo, diplomno) o izobrazbi.

S tem je bilo empirično raziskovalno potrjeno, da je tudi samoizobraževanje in namensko samostojno učenje oblika izobraževanja s podobnimi lastnostmi in prvinami, ki so konstitutivna znamenja izobraževanja. S temi spoznanji je mogoče veliko bolj kot prej ločiti in določiti namensko, strukturirano in organizirano učenje, v primerjavi z neopredeljenim priložnostnim in nenamenskim. Podmeni, da je izobraževanje in učenje odraslih učinkovito le, če ponudimo udeležencem strukturirane informacije, lahko mnogo bolj kot prej postavimo nasprotno podmeno, da pri učenju človek sam smiselno strukturira informacije, tudi če se mu ponudijo priložnostno, s tem da jih poveže v svoj 'učni projekt'; torej ni nujno, da informacije strukturira kdo drug zunaj njega (učitelj, šola, predpisani učni načrt itn.). Učni projekt deluje torej kot usmerjevalna sila (centralizator) nestrukturiranih informacij, ki jih zaznavamo in sprejemamo po različnih medijih.

Iz takšnega razmišljanja izhaja še ena pomembna ugotovitev, ki zadeva našo obravnavano temo - neformalno in aformalno izobraževanje. Pomembna je zlasti za identificiranje neformalnega in aformalnega izobraževanja, nanjo pa je opozoril že pred desetimi leti H.S. Bholi (BHOLA 1983: 47). Za identificiranje neformalnega ali aformalnega izobraževanja namreč ni pomembno le to, kako se kak program (ali informacija) podaja (diseminira); vemo, da ga je mogoče podajati bolj ali manj strukturirano, po čemer - kot smo videli iz dozdajšnjih opredelitev - prepoznavamo, za kakšno vrsto izobraževanja gre (formalno, neformalno, aformalno). Pomembno je tudi, kako program ali informacijo sprejemamo. Lahko jih sprejemamo pasivno, brez posebne zavzetosti, da bi jih resnično sprejeli in umestili v neko področje našega zanimanja; ali pa aktivno, tako da jih iščemo zavzeto, z zanimanjem, kot del našega 'učnega projekta'. S tem postane nestrukturirani program (informacija) za nas strukturiran; lahko pa program, ki ga je izvajalec ('oddajnik') strukturiral z drugačnim namenom, drugače strukturiramo, torej z interesi, nameni in cilji uporabnika ('sprejemnika').

Pri takem izobraževanju in učenju postane zelo pomembno preučevanje procesov, ki se dogajajo v učencu, kakšne strategije uporablja, kakšne vire, kakšno pomoč potrebuje itn. Na to opozarja tudi Withnall (n.d.: 104).

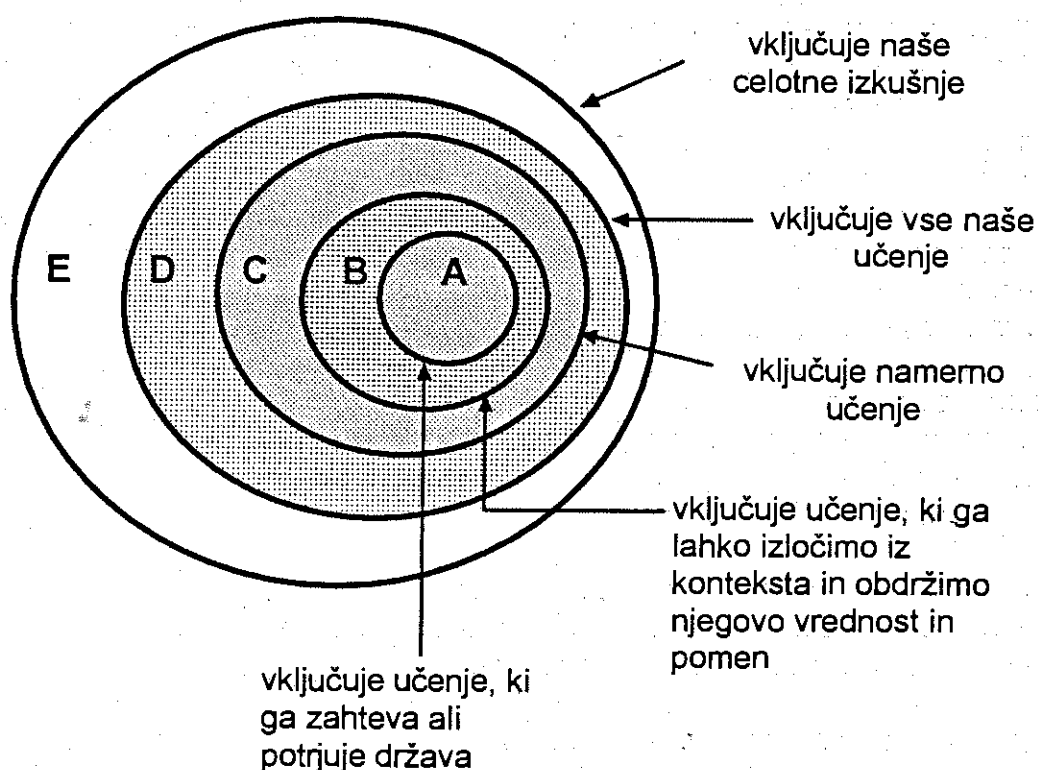
Druga smer razmišljanja izvira iz podobnih spoznanj o strategijah učenja. Nanjo opozarja Davies (n.d.: 24). Tudi pri tej gre za dejaven odnos do možnosti, ki so na voljo za učenje, te pa se nam v danih okoliščinah ponujajo kot sestavine 'priložnostnega' ali nenamenskega učenja. V tem primeru pa ne gre za aktiven odnos posameznika (uporabnika), temveč za aktiven odnos okolja do danih možnosti za učenje. Ni nujno, da je okolje pasivno do teh ponujenih možnosti; okolje se lahko namenoma tako strukturira, da pospešuje učenje. Iz neusmerjene, nestrukturirane ali z določenim namenom strukturirane ponudbe možnosti za učenje lahko okolje - podobno kot smo spoznali pri 'učnih projektih' odraslih - s svojo dejavnostjo, namensko organiziranostjo in strukturiranostjo pospeši sprejemanje in učinkovitost izbranih programov, vsebin ter drugih možnosti za učenje.

Davies zaradi tega razlikuje:

- aformalno izobraževanje (informal education), kjer dobi učenje zaradi zunaj njega delujočih usmerjevalnih (centralizacijskih) sil ustrezne attribute izobraževalnega procesa;
- priložnostno učenje (informal learning), kjer gre za povsem neorganizirano in neusmerjeno priložnostno učenje iz okolja.

Ta spoznanja je prikazal tudi shematično.

Slika 3: Struktura učenja



Legenda:

- D Izgubljene - speče ali neuporabljene izkušnje
- Č Aformalno 'izobraževanje' učenje
- C Izobraževanje s situacijskim učenjem; neformalno zunaj razreda
- B Neformalno izobraževanje
- A Formalno izobraževanje

### 1.2.3 Ugotavljanje, ocenjevanje in potrjevanje znanja

Navedene možnosti strukturiranja učenja in priložnosti za učenje v okolju nam kažejo, da se pojmovanje in možnosti za učenje in izobraževanje v današnjih

razmerah in z novimi spoznanji ter tehnološkimi možnostmi pomembno spreminjajo. To spreminjanje ne zajema le učnega in izobraževalnega procesa v fazi podajanja ali sprejemanja učnih ali izobraževalnih vsebin (znanja, spretnosti, programov), temveč tudi v fazi ugotavljanja njegovih učinkov.

Z organiziranimi možnostmi ugotavljanja in ocenjevanja znanja zunaj formaliziranega in strukturiranega izobraževalnega procesa dodajamo k doslej prikazanim možnostim formalnega, neformalnega in aformalnega izobraževanja in učenja še novo, kjer način pridobivanja znanja in spretnosti sploh ni več pomemben. Pomemben je le končni učinek izobraževalne ali učne dejavnosti, to pa seveda le, če nas zanima.

Ta nova prvina je seveda pomembna tudi za obravnavanje naše teme, s tem pa tudi za pojmovanje in razločevanje vrst in področij neformalnega izobraževanja. Njegov pomen za obravnavano tematiko in njegov vpliv na njeno reševanje je v tem, da gledano iz tega zornega kota - torej glede na končne učinke izobraževanja - ni pomembno, ali je izobraževanje v prvi fazi, to je v fazi podajanja ali sprejemanja vsebin in programov, organizirano kot formalno ali neformalno, ali pa je potekalo kot aformalno. Pomembno je le, ali z ustreznim postopkom znanje in spretnosti, ki smo jih pridobili na različne načine, formaliziramo kot izkaz, spričevalo, diploma itn. ali ga ne formaliziramo; in če ga formaliziramo, s kakšnim namenom in s kakšno veljavnostjo to storimo. Formaliziramo pa lahko tako znanje iz formalnega izobraževanja kot tudi iz neformalnega in aformalnega. Z razvijanjem postopkov in celotne metodologije za ugotavljanje in ocenjevanje znanja - na to že nekaj časa opozarjajo strokovnjaki - je mogoče strukturirati neki položaj tako, da z njegovim uspešnim obvladovanjem in opravljanjem nalog, ki jih zahteva, lahko znanje dokažemo in potrdimo. To tudi omogoča, da pridobljene izkušnje prikažemo kot znanje.

Takšna smer razvijanja možnosti pri izobraževanju in učenju odpira novo pomembno področje ved o izobraževanju (pedagogike, andragogike, edukologije). To je vprašanje certifikatov in njihove veljavnosti. V sistemu izobraževanja bo treba razviti certifikatni sistem, ki ne bo le vzporedna in manj veljavna oblika potrjevanja in izkazovanja znanja, temveč tudi povsem enakopravna alternativna možnost za to. Certifikati bodo morali vsebovati tudi podatek o uporabnosti in veljavnosti ter ravneh priznanosti izkazanega znanja in spretnosti.

Za povečanje pomena in uporabnosti neformalnega izobraževanja je izjemno pomembno tudi to, da se vpelje sistem sprotnega ugotavljanja in potrjevanja znanja. To bo omogočilo dopolnitev možnosti, ki jih daje formalno izobraževanje, s tistimi, ki jih sprotno in vse življenje dajeta neformalno in aformalno izobraževanje in učenje.



### 1.3 Preglednica možnosti za izobraževanje

Vse možnosti za izobraževanje lahko prikažemo v preglednici, ki smo jo dobili tako, da smo odpravili pomanjkljivosti in dopolnili shemo avtorjev Warda in Detonija (WARD 1974).

Preglednica 8: Formalno, neformalno in aformalno izobraževanje po načinu izpeljave, načrtovanja in strukturiranosti

KRAJ IZPELJAVE NAČRTOVA - NOST	ZUNAJ ORGANIZACIJE	V ORGANIZACIJAH ZUNAJ ŠOL	V ŠOLAH
NENAMERNO, PRILOŽNOSTNO	priložnostno učenje	aformalno izobraževanje/učenje	aformalno izobraževanje/učenje
NAMERNO, STRUKTURIRANO	organizirano samostojno učenje	neformalno izobraževanje	neformalno izobraževanje
NAMERNO, STROGO FORMALIZIRANO	—	formalno izobraževanje	formalno izobraževanje

V preglednici so vse različice formalnega, neformalnega in aformalnega izobraževanja glede na kraj, kjer poteka izobraževanje ali učenje, načrtovanost in strukturiranost. Med temeljnimi kategorijami v preglednici je kontinuiteta, mogoče so tudi kombinirane oblike, ki jih preglednica ne more ustrezno zajeti. Tudi iz te preglednice se vidi, da se različne vrste izobraževanja pojavljajo v različnih okoliščinah, pri tem pa je 'prostor' delovanja najbolj zožen za formalno izobraževanje.

## 2 DRUŽBENI POLOŽAJ IN VLOGA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

### 2.1 Družbeni položaj<sup>21</sup>

Našo razpravo smo začeli z ugotovitvijo, da nam neformalno izobraževanje odraslih povzroča velike težave, bodisi ko gre za njegovo opredeljevanje bodisi ko želimo opisati njegovo sistemsko umestitev ter organiziranost in ugotavljanje potreb. Na velika nasprotja zadenemo tudi, ko hočemo opredeliti družbeni položaj neformalnega izobraževanja odraslih.

Kot svojevrstno nasprotje lahko označimo to,

- da je neformalno izobraževanje najboljše področje tistega dela izobraževalnega sistema, ki ga označujemo z glavnimi atributi namensko in strukturirano (torej tistega, ki obsega formalno in neformalno izobraževanje odraslih, ne pa aformalnega), ob tem pa,
- da mu družba s svojimi sistemskimi ukrepi (zakonodaja, upravljanje, financiranje, razvojna infrastruktura itn.) in politiko namenja sorazmerno majhno pozornost in tako ne skrbi posebno za njegov sistemski in družbeni položaj.

Prvo navedeno trditev - o obsežnosti neformalnega izobraževanja odraslih - dokazuje že to, da zavzema v navedeni strukturi (formalno in neformalno izobraževanje odraslih, upoštevajoč le namensko in bolj strukturirano izobraževanje) formalno izobraževanje (upoštevajoč le tisto za pridobitev stopnje izobrazbe ali kvalifikacije) največ 5 odstotkov, vse drugo pa je neformalno izobraževanje; to dokazujejo ugotovitve številnih raziskav, med drugimi tudi naših (JELENC 1989: 97). Trditev pa lahko podkrepimo še s tem, da poteka neformalno izobraževanje odraslih na številnih področjih življenja, zajema skoraj vse vsebine človekovega zanimanja in dejavnosti in ga uresničujejo najrazličnejši in številni izvajalci, tako tisti, ki so za izobraževanje formalno organizirani, kot tudi drugi, med temi tudi številne prostovoljske organizacije.

Drugo trditev pa potrjuje to, da države v svojih izobraževalnih politikah namenjajo največjo pozornost formalnemu izobraževanju, in po večini celo v tem predvsem izobraževanju otrok in mladine - torej 'rednemu' šolanju - neformalno

<sup>21</sup>V tem delu naše razprave bomo namenili osrednjo pozornost neformalnemu izobraževanju odraslih, ki je temeljna tema naše raziskave, ne pa več toliko aformalnemu in formalnemu; tovrstno izobraževanje bomo omenjali le toliko, kolikor bo to potrebno za celostno obravnavno neformalnega izobraževanja. Neformalno izobraževanje odraslih bomo obravnavali po Unescovi opredelitvi v točki 1.1.1.2 tega poročila, ki določa neformalno izobraževanje po načinu potrditve učinkov izobraževanja, to je: "strukturirano, sosedično organizirano izobraževanje za odrasle, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza..."

izobraževanje pa ostaja v sistemski ureditvi in politiki na obrobju.<sup>22</sup> Že izobraževanje odraslih kot celota torej ne uživa tolikšne pozornosti kot izobraževanje otrok in mladine, zato lahko zanesljivo rečemo, da je neformalno izobraževanje odraslih dvakrat prikrajšano pri sistemski skrbi in ureditvi, vsaj tisti, ki jo s svojimi pristojnostmi zagotavlja država. S tem je tudi jasno povedano, kakšen je družbeni položaj neformalnega izobraževanja odraslih. To je "izobraževalna periferija" (TOUGH 1979: 26, po Moses 1969). To sicer ne pomeni, da za neformalno izobraževanje odraslih nihče ne skrbi, saj so zanj zainteresirane številne organizacije, tako poklicne (delovne) kot tudi prostovoljske in tudi posamezniki kot uporabniki in subjekti tega izobraževanja; pomeni pa, da to področje po večini ni del splošnega javnega (državnega, nacionalnega) interesa, temveč po hierarhiji odločanja nižjih ravni organiziranosti (organizacije, združenja, skupine) ali pa posameznikov.

Morda je vzrok za takšen položaj in navedeno nasprotje to, da je neformalno izobraževanje odraslih tako tesno povezano z drugimi dejavnostmi in življenjskimi funkcijami, da je dolgo živelo zunaj naše zavesti kot posebno področje izobraževanja. Iz nje je bilo še posebej izrinjeno zato, ker je imelo formalno izobraževanje in šolanje v javnih razvojnih programih in politiki prevladujoč položaj. Sicer pa imamo še zdaj z opredeljevanjem in določanjem meja neformalnega izobraževanja težave prav zaradi tega, ker nam "je preveč blizu in ga zato ne moremo zagledati tako, kot bi ga lahko z večje razdalje" (GRANDSTAFF 1974:74). Ali, povedano z besedami C. Townsenda (TOWNSEND 1982:1): "je naravna sestavina krajine". Isti avtor razmišlja o vzrokih obrobnega družbenega položaja neformalnega izobraževanja odraslih tudi takole: da je za marsikoga nerešena uganka; da ne spada med sprejete vzorce stvari; da je od vseh, nima središnega položaja v neki instituciji; da se ne pusti utesniti, čeprav ima svoj program; da ni varovanec ministrstev. Vsemu temu lahko pritrdimo.

Če pustimo ob strani vzroke, ki kažejo na premajhno poučenost o neformalnem izobraževanju odraslih - to pa nalaga stroki, da mora pojem uveljaviti - so druga vprašanja predvsem zadeva izobraževalne politike in sistemske ureditve ter upravljanja izobraževanja. O tem bomo razpravljali v nadaljevanju.

Neformalnemu izobraževanju bi bilo treba zagotoviti ustrežnejši družbeni in sistemski položaj iz tehle razlogov:

- Neformalno izobraževanje zavzema osrednje mesto v sistemu, ki smo ga v našem raziskovalnem poročilu (SNOVANJE 1994) prikazali v shemi Celoten spekter človekovega učenja, v njej so na eni strani možnosti za formalno izobraževanje, na drugi pa za aformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Neformalno izobraževanje odraslih s svojo veliko gibljivostjo in ukoreninjenostjo v vsa področja življenja pomembno in izvimo razširja možnosti izobraževanja odraslih, ki jih s formalnim izobraževanjem odraslih ni mogoče izpeljati. Na drugi strani pa neformalno izobraževanje odraslih s svojo večjo strukturiranostjo vse

<sup>22</sup> Izraz 'redno' uporabljamo namenoma, da bi tudi z njim potrdili, čemu države s svojo politiko in sistemsko ureditvijo izobraževanja dajejo prednost. Ta izraz se pri nas tudi uradno uporablja za označevanje izobraževanja, še natančneje šolanja otrok in mladine, to pa pomeni, da oznaka 'redno' ne velja za izobraževanje odraslih; le-to se, vsaj za nekatere populacije, npr. na visokošolski stopnji, označuje kot 'izredno', in ga pomensko v sistemu opredeljuje kot sistemsko manj pomembno ali 'neredno'.

življenje pomembno povečuje možnosti namenskega in načrtovanega izobraževanja in učenja odraslih, ki presegajo učinkovitost priložnostnega učenja v vsakdanjih življenjskih okoliščinah.

- Uresničuje funkcije, ki jih šola, kot najbolj reprezentativna ustanova za izobraževanje (zlasti formalno) ne more opravljati. Neformalno izobraževanje odraslih deluje neposredno v avtentičnih okoliščinah, kjer potekajo dejavnosti, s katerimi se povezuje izobraževanje ali učenje odraslih. Tako se lahko tudi hitro odziva na potrebe po izobraževanju, ki se sproti pojavljajo. Prav tako pa neformalno izobraževanje odraslih, ki deluje kontinuirano vse človekovo življenje, daje znanje, ki si ga človek ni mogel pridobiti v šoli, in tudi tisto, ki ga človek potrebuje, da lahko sledi razvoju.
- Neformalno izobraževanje odraslih je po svoji temeljni usmerjenosti prilagojeno potrebam vse populacije, pomembno pa zadovoljuje tudi posebne potrebe (npr. skupin prebivalstva, lokalnih ali območnih skupnosti, gospodarskih ali razvojnih posebnosti, posebnih kulturnih okoliščin, panog in področij dejavnosti, političnih ciljev, različnih vrst organizacij itn.). Hitro se lahko prilagodi razvojnim načrtom ali programom, in to je še posebno pomembno in aktualno za delovanje lokalnih ali območnih skupnosti. Lahko rečemo, da je posebna kakovost neformalnega izobraževanja odraslih prav njegova funkcionalnost, primerna ne le za uresničevanje ožjih, temveč prav toliko tudi državnih in nacionalnih ciljev in interesov.
- Pri neformalnem izobraževanju odraslih je mogoče zelo gospodarno izrabljati dane gnotne, prostorske, kadrovske in druge zmogljivosti, zato je lahko cenejše od formalnega, ki zahteva zase povsem ločene in namenske zmogljivosti. Neformalno izobraževanje odraslih poteka pogosto v povezavi z drugimi dejavnostmi in se z njimi prepleta; tako se lahko isti viri uporabljajo večnamensko.
- Neformalno izobraževanje ni usmerjeno le k pridobivanju znanja in k njegovi simbolični potrditvi s spričevali. Ravno tako ali še bolj omogoča človeku, da razvija druge osebnostne lastnosti in mu tudi pomaga zadostiti njegovim družbenim potrebam.
- Neformalno izobraževanje odraslih pripomore k razvijanju metod drugih vrst in področij izobraževanja. Tu se prej kot drugje vpeljujejo in izpeljujejo nove, netradicionalne metode, in te se potem postopno uveljavljajo tudi v bolj strogo strukturiranih in formaliziranih vrstah in programih izobraževanja.
- Neformalno izobraževanje odraslih enako pomembno zadovoljuje posameznikove potrebe po splošnem znanju in razvoju kot tudi potrebe po znanju in spretnostih, ki so potrebne za delo, poklic in zaposlitev. Posebno se je povečala vloga neformalnega izobraževanja v razmerah gospodarskih in razvojnih kriz, ko se pojavlja problem neustrezno usposobljene delovne sile in ko zahteva trg dela naglo odzivanje na razmere, ki se hitro spreminjajo in na potrebe, ki pri tem nastajajo.

- Neformalno izobraževanje odraslih je tisto izobraževanje, ki lahko najbolj zagotovi uresničevanje načela, da ima človek pravico do izobraževanja ali pravico dostopa do izobraževanja; tega človeku ne more in nikoli ne bo moglo zagotoviti formalno izobraževanje. Ta pravica je zapisana v temeljnih zakonskih aktih (ustavah in drugih) mnogih držav, a se spričo neustrezne organiziranosti izobraževanja in prevelikih stroškov po večini ne uresničuje. Navsezadnje zahteva to tudi razvoj demokracije in civilnih družb.

- Neformalno izobraževanje je s svojimi učinki na razvoj posameznika, organizacij in družbe usmerjeno predvsem k razvijanju kakovosti človekovega življenja. Marsikje je raven razvitosti tako nizka, da si ljudje in družbe, v katerih živijo, ne morejo privoščiti zelo kakovostnega življenja. V takšnem primeru se neformalno izobraževanje odraslih prilagodi tudi nižjim ravnem zahtev in potreb in postane sredstvo za razvijanje temeljnih življenjskih razmer in za preživetje. V mnogih državah, kjer so (bile) družbene in politične razmere slabe (totalitarizem, slabša gospodarska razvitost ali revščina, zaostalost v kulturi, itn.) je neformalno izobraževanje odraslih med tistimi dejavniki, ki lahko spodbudijo "človeško moč" za spreminjanje razmer (PARTICIPATION 1980, 7, iz govora M. Adeseshiaha).

Družbeni pomen neformalnega izobraževanja odraslih lahko po navedbah v mednarodni enciklopediji (THE INTERNATIONAL 1985) stmemo v tele tri razsežnosti (JELENC 1992):

- Ekonomska: je neposredno včlenjeno tako v gospodarske (kmetijstvo, industrija, storitve) kot tudi v socialne razvojne programe (zdravstvo, prehrana, načrtovanje družine, razvoj lokalnih in območnih skupnosti, opismenjevanje). V primerjavi z dragimi in v vseh razmerah ne dovolj učinkovitimi programi formalnega izobraževanja naj bi imeli programi neformalnega izobraževanja ekonomske prednosti, vendar teh doslej iz različnih vzrokov ni bilo mogoče zanesljivo dokazati.<sup>23</sup>

- Politična: je pristen politični pojav, ki se ukvarja z ozaveščanjem<sup>24</sup>, spodbujanjem človekove dejavnosti za doseg političnih ciljev, lahko pa je tudi sredstvo za doseganje politične indoktrinacije. Pripisujejo mu večje možnosti na krajevni ravni (zboljševanje krajevnih razmer) kot pa na bolj globalni, lahko pa je temu velik izziv.

- Sociokulturna: je primeren "posrednik med kulturno različnostjo ter za soočanje prvobitnih ali lokalnih virov z zunanjimi posegi in strokovnimi rešitvami", kot tako pa je lahko učinkovito sredstvo za vnašanje znanja, spretnosti in stališč v zdajšnje kulturne vzorce.

<sup>23</sup>Tako stroške kot tudi učinke neformalnega izobraževanja je zelo težko ugotavljati: porazdeljeni so na različne vire in pogosto skriti v stroških dejavnosti, s katerimi se povezuje neformalno izobraževanje; učinke pa je lažje ugotavljati individualno (za posamezne udeležence) kot pa v celoti. Primerjalno pa lahko upravičeno domnevamo, da bi z ustrezno organiziranostjo moralo biti neformalno izobraževanje bolj ekonomično od formalnega, saj ima (po THE INTERNATIONAL 1985: 3544): večje možnosti za znižanje stroškov (nizki kapitalni stroški za uporabo zmogljivosti, kadre, možnosti za dodatne prihodke); večje možnosti za povečanje koristi (izbira cenejših različic, hitrejša zadovoljitev potreb, lažje doseganje ciljev).

<sup>24</sup>Značilen primer tega je 'conscientizacija' (ozaveščanje), kakršno vpeljuje južnoameriški andragog Brazilec Paulo Freire ob svojih akcijah opismenjevanja. Bistvo metode je, da pri opismenjevanju uporablja vsebine, ki udeležencem predočijo njihov družbeni položaj in jih poučijo, kako bi ga lahko zboljšali.

## 2.2 Razvijanje koncepta

Na neugoden družbeni položaj neformalnega izobraževanja odraslih in njegovo nezadostno uveljavljenost nedvomno vpliva tudi to, da je to področje, ki je še sredi intenzivnega razvoja. Doslej pa se je bolj razvijalo neposredno v praksi kot pa teoretično, tudi to ima svoje slabe posledice. O njem samem raziskovalci in znanstveniki še niso izdelali posebne teorije in tudi splošno sprejemljiva in dodelana koncepcija tega področja še ni narejena. To pa ne pomeni, da na tem področju ni živahnega znanstvenega in strokovnega dela. Vzrokov za opisano stanje je več:

- to je področje, ki se ga je strokovnoteoretično, pojmovno in terminološko začelo identificirati šele pred dvema desetletjema; tedaj se je tudi prvič pojavilo ime 'neformalno izobraževanje odraslih' (PARTICIPATION 1980)<sup>25</sup>;
- če že za samo izobraževanje odraslih lahko rečemo, da je "najbolj dinamičen naboj vse današnje vzgoje in izobraževanja",<sup>26</sup> potem velja to še toliko bolj za neformalno izobraževanje odraslih, ki je njegov najbolj dinamični del;
- neformalno izobraževanje odraslih ima sicer svojevrstno filozofijo, ali bolje rečeno, je sistem s svojo filozofijo in značilnostmi (JELENC 1992: 36), vendar pa na njegov razvoj in oblikovanje vplivajo številna spoznanja iz različnih ved, ki se tudi same še intenzivno razvijajo (zlasti psihologija, sociologija, antropologija, izobraževalne vede); tako za teorijo o izobraževanju odraslih nasploh kot tudi za neformalno izobraževanje odraslih velja, da lahko nastane z ustvarjalno sintezo dozrajšjih teoretičnih spoznanj različnih ved o izobraževanju in učenju odraslih in pa z novimi andragoškimimi znanstvenimi spoznanji; za to pa je potreben daljši čas.

O konceptualni in teoretični neizoblikovanosti neformalnega izobraževanja odraslih pričajo tudi številni izrazi, ki se uporabljajo bodisi kot sopomenke bodisi kot označevalci dejavnosti, ki jo opisujemo kot neformalno izobraževanje odraslih. Izrazi so nastajali v različnih zemljepisnih, kulturnih in zgodovinskih okoliščinah in se v njih to tudi zrcali. Tako neformalno izobraževanje odraslih označujejo tile izrazi: svobodno (liberalno) izobraževanje, poljudno (popularno) izobraževanje, družbeno izobraževanje, zunajšolsko izobraževanje, netradicionalno izobraževanje, sociokulturna in socioizobraževalna animacija. Eden zadnjih izrazov, ki je bil predlagan kot sopomenka za neformalno izobraževanje odraslih, je 'odprto izobraževanje' (open education). Predlagatelj J.L.Garcia Garrido (GARCIA 1992) utemeljuje svoj predlog s tem, da izraz označuje odprtost in dostopnost tega izobraževanja na različne načine (predvsem pa za udeležence in različne vrste in organiziranost izvajalcev), poleg tega pa je bolj kot doslej sprejemljivo in odprto tudi za uporabo novih tehnologij.<sup>27</sup>

<sup>25</sup>Glej opombo 5.

<sup>26</sup>Avtor te trditve je znani slovenski pedagog Franc Pediček (PEDIČEK 1985).

<sup>27</sup>Izraz 'open learning' se je doslej uporabljal predvsem za izobraževanje in učenje ob uporabi različnih medijev; najbolj znana oblika njegove institucionaliziranosti je 'odprta univerza' (open university).

O intenzivnem razvijanju koncepta neformalnega izobraževanja odraslih pričajo tudi različne opredelitve, ki se še zmeraj pojavljajo za to področje izobraževanja in ki smo jih opisali v poglavju o sistemski umestitvi in opredelitvi neformalnega izobraževanja odraslih. Kot je bilo tam podrobneje prikazano, se koncept spreminja zlasti pod vplivom novih pojmovanj o možnostih strukturiranja znanja in informacij, pridobljenega z učenjem, in o možnostih učinkovitejšega strukturiranja in izrabe priložnostnega učenja.

## 2.3 Družbeni in zgodovinski izviri

Razvoj neformalnega izobraževanja odraslih ni potekal po enotnem vzorcu. Za neformalno izobraževanje odraslih je značilno, da se je oblikovalo v tesni povezavi z značilnostmi okolja ali družbe, v kateri je nastajalo.

Pri razvoju neformalnega izobraževanja odraslih lahko zaznamo tale dva poglobljena modela, po katerih se je oblikovalo:

- razvoj neformalnega izobraževanja odraslih v povezavi z ljudsko-prosvetiteljskimi in drugimi socialnimi gibanji v razvitih industrijskih državah;
- razvoj neformalnega izobraževanja v povezavi z razvojnimi načrti v manj razvitih državah.

Modela se tako razlikujeta, da moramo opisati vsakega posebej.

### 2.3.1 Razvoj neformalnega izobraževanja odraslih kot sestavine ljudsko-prosvetiteljskih in socialnih gibanj

Vse dežele, ki imajo daljšo andragoško tradicijo, imajo tudi daljšo tradicijo neformalnega izobraževanja odraslih (SAMOLOVČEV 1984: 204). To je pravilo, ki potrjuje dvoje:

- da je neformalno izobraževanje konstitutivni in bistveni del vsega izobraževanja odraslih; in
- da je zgodovina izobraževanja odraslih hkrati tudi zgodovina neformalnega izobraževanja odraslih.

To lahko dobro vidimo zlasti, če pogledamo, kako se je razvijalo izobraževanje odraslih v Evropi, podobno pa je bilo tudi v ZDA, saj je tudi tam zraslo iz evropske tradicije, vsaj v svojih temeljih.

Za to izobraževanje, za katero se v zahodni Evropi tudi danes po večini še ne uporablja ime 'neformalno izobraževanje odraslih', čeprav se ga pod tem imenom identificira, če je potrebno, je (večidel značilnosti povzemam po navedenem viru) značilno, da:

- dejavnost nima neposrednega "instrumentalnega pomena, z njo se ne pridobivajo spričevala o izobrazbi;
- se uresničuje zelo svobodno, neformalizirano, to pa zadeva tako vsebine kot tudi organizacijo in način dela; pri njem se ne zahteva uporaba družbeno določenih (verificiranih, pedagoških) standardov, organizacija vzgojno-izobraževalnega dela je izrazito "nešolska";
- gre za splošno izobraževanje in torej ni namenjeno za pridobivanje poklicnega znanja; poudarek je na humanističnih vsebinah.

Opisane značilnosti se povsem ujemajo z značilnostmi, ki smo jih spoznali v naših dozdajšnjih opredelitvah kot značilnosti neformalnega izobraževanja odraslih. Razlika je le v tem, da pri naših opredelitvah nismo izključevali vsebin in programov, ki spadajo v poklicno izobraževanje.

Izobraževanje odraslih in splošno neformalno izobraževanje sta ponekod identični dejavnosti, tako je v Angliji, ki je tudi sicer ena od zibelk izobraževanja odraslih. Tam teh dveh dejavnosti tudi pojmovno in terminološko ne ločijo, saj njihov izraz 'adult education' označuje splošno neformalno izobraževanje odraslih; v njem tako ni niti poklicnega niti kakega drugega izobraževanja za pridobitev javno priznane stopnje izobrazbe.

Razvojne oblike neformalnega izobraževanja odraslih v njegovem zgodovinskem razvoju so zlasti:

- izobraževanje in prosvetljevanje s predavanji, razpravami, predstavitvami ipd. v knjižnicah in čitalnicah;
- diskusijski sestanki, predavanja, tečaji, povezani s kulturnimi ali športno-rekreativnimi (telovadnimi) prireditvami v različnih društvih in klubih, med njimi tudi delavskih;
- poljudno izobraževanje (prosvetljevanje), ki se je razvijalo v ljudskih visokih šolah, predvsem rezidenčnih, z domsko oskrbo (značilni zgledi: danska ljudska visoka šola, ljudski ali delavski kolidži v Veliki Britaniji);
- poljudno izobraževanje, ki se je razvijalo v ljudskih visokih šolah brez domske oskrbe (večeme šole in programi);
- izobraževanje v študijskih krožkih (švedska posebnost);
- izobraževanje v razširjenih univerzitetnih programih (university extension);



- šole in programi, namenjeni izobraževanju in prosvetljevanju kmečkega in podeželskega prebivalstva;
- izobraževanje v organizacijah za izobraževanje delavcev; pozornost je namenjena splošnim vsebinam, ob tem pa še sindikalnemu izobraževanju in državljanski vzgoji.

Čeprav razvrščamo te izobraževalne dejavnosti kot neformalno izobraževanje, ki je njihov skupni imenovalec, so vse doslej ohranile nekatera tradicionalna imena, na primer:

- poljudno svobodno izobraževanje ('popular education' ali 'Freie Volksbildung') - izobraževanje, ki je svobodno glede na poklic, vero in politiko;
- prosvetljevanje ali splošno izobraževanje ('folkeoplysning' na Danskem, 'general adult education') - izobraževanje, ki je povezano s prenašanjem kulturnih vrednot družbe, v kateri poteka;
- svobodno izobraževanje (liberal education) - splošno izobraževanje v najširšem pomenu besede, kot človečenje človeka;
- sociokulturna in socioizobraževalna animacija (v Franciji) - široko splošno in kulturno izobraževanje, povezano z ustreznimi dejavnostmi.

Vse te oblike so se pojavile v različnih državah že v 19. stoletju, veliko njihovih značilnih pojavnih oblik pa se je ohranilo vsë do danes.

Posebno značilno je izobraževanje, ki poteka v povezavi z družbenimi ali poljudnimi gibanji, to pa so zlasti: prosvetiteljska, razumniška, verska, socialna, politična, državljanska, sindikalna, delavska, gospodarska, kulturna, kulturovarstvena in druga.

### 2.3.2 Razvoj neformalnega izobraževanja odraslih na manj razvitih območjih

Neformalno izobraževanje odraslih se je posebno razmahnilo v novejšem času, zlasti v sedemdesetih letih, v manj razvitih državah. Za njegov razvoj na teh območjih in v tem času je značilno, da ga niso spodbudili izobraževalci, temveč so ga "odkrili" nosilci projektov splošnega socialnega in gospodarskega razvoja, ki so iskali poti, kako pospešiti razvoj v teh družbah. Med drugimi pomembnimi sredstvi, ki so jih uvrstili v svoje razvojne programe, je bilo tudi izobraževanje. Ker pa so se zbal prevelikih stroškov, obenem pa je v tem času (konec šestdesetih let in začetek sedemdesetih) tradicionalno (šolsko, formalno) izobraževanje zašlo v hudo krizo<sup>28</sup>, so videli obetavne možnosti v neformalnem izobraževanju odraslih.

<sup>28</sup>O tem pričajo zlasti dela Philipa Coombsa (Svetovna kriza izobraževanja 1968), Ettore Gelpija (Šola brez katedre 1976), Ivana Illicha (Razšolanje družbe 1970) ter Unescova monografija Učenje za življenje (ur. Edgar Fouré 1972) in druge. Opozarjalo se je na ekspanzijo izobraževanja - le-ta pa je zahtevala veliko povečanje sredstev, ki jih dajejo države za izobraževanje; ob tem so strokovnjaki ugotavljali, da delujoči izobraževalni sistem ne daje tolikšnih učinkov, ki bi upravičevali povečane naložbe.

To naj bi pomagalo celotnemu izobraževanju iz krize, postalo naj bi bolj učinkovito, obenem pa so videli v njem veliko možnost za zmanjšanje stroškov izobraževanja. V tem času se dejavnost, kot smo že navedli, opisuje z zdajšnjim imenom 'neformalno izobraževanje odraslih' in naj bi zaradi svojih kvalitativnih (učinkovitost, nižji stroški) še posebno pomembna za napredek držav v razvoju.

Neformalno izobraževanje odraslih se v tej povezavi - kot pomoč pri razvoju manj razvitih - bolj kot kjer koli pojavlja kot alternativa šolskemu sistemu. Njegova naloga je zlasti:

- Odpraviti izobrazbene primanjkljaje, ki so nastali spričo tega, ker formalno izobraževanje v razmerah, kakršne prevladujejo v deželah v razvoju, ne daje ustrezno izobraženih ljudi za družbene potrebe; praviloma je bilo prebivalstvo teh dežel kaj malo izobraženo, ta primanjkljaj pa se je kazal pri vseh kategorijah izobrazbe: pomanjkljiva temeljna splošna izobrazba (nepismenost, nedokončano osnovno in splošno šolanje), pomanjkljiva in neustrezna poklicna in strokovna izobrazba; za razvoj so potrebovali več znanja in spretnosti ter tudi drugačnih, bolj prilagojenih potrebam razvoja;
- Razviti dovolj gibljiv in učinkovit sistem stalnega izobraževanja za neposredne potrebe, ki se sproti pojavljajo pri uresničevanju razvojnih načrtov; gre za krajše programe, ki jih je mogoče hitreje izpeljati in so prirejeni za potrebe določenega okolja. Takšne, ki zajemajo splošno in tudi poklicno znanje ter jih je mogoče gibljivo prilagajati izbrani populaciji. Posebna prednost, ki so jo videli v neformalnem izobraževanju odraslih, je bila zahteva po aktivni udeležbi uporabnikov, to pa je bilo zelo blizu njihovim resničnim potrebam. Pomembna zahteva, ki naj bi jo neformalno izobraževanje odraslih ustrezno zadovoljevalo, je bila hiter prenos pridobljenega znanja v prakso, in ne le njegovo pridobivanje;
- Populacija, ki so ji bili ti programi predvsem namenjeni, je bilo zlasti podeželsko, manj izobraženo prebivalstvo, ki je potrebovalo posebno znanje za izboljšanje kmetijske proizvodnje in tudi drugo znanje za izboljšanje kakovosti življenja (prehrana, zdravstvo, ekologija, bivalne razmere itn.). Poseben poudarek pri opredeljevanju funkcij neformalnega izobraževanja odraslih v zvezi z razvojem je namenjen tudi drugim posebnim potrebam in posebnim skupinam prebivalstva, ki so družbeno zapostavljene. Na splošno se je neformalno izobraževanje odraslih v deželah v razvoju pojmovalo kot dejavnost, ki je neelitistična in je namenjena izobrazbeno in socialno prikrajšanim - v nasprotju s tradicionalno šolsko, ki je namenjena eliti.
- Poleg že navedenih področij in vsebin naj bi neformalno izobraževanje odraslih tudi sicer pomagalo pri razvoju, zlasti pri izboljšanju gospodarstva in reševanju problemov, ki nastajajo v povezavi s tehnološkim in industrijskim razvojem in v spremenjenih življenjskih razmerah. Pomembna je njegova tesna povezanost s kulturo okolja, v katerem deluje.

Razvojno-pospeševalna in socialna vloga neformalnega izobraževanja odraslih je bila poudarjena kot zelo pomembna zlasti v prvem obdobju njegovega razvoja.

Koristi, ki naj bi jih družbenemu razvoju prineslo neformalno izobraževanje odraslih, so bile močno precenjene, od tega izobraževanja se je pričakovalo več, kot je moglo dati. Kasneje so se ta pretirana pričakovanja zmanjšala, neformalno izobraževanje odraslih je dobilo bolj stvarne okvire. Postalo je jasno, da neformalno izobraževanje odraslih ni čudežno sredstvo, ki bi moglo učinkovito rešiti različna razvojna vprašanja; prevelikih pričakovanj tudi neformalno izobraževanje odraslih ni moglo izpolniti. Tudi pri njem velja znana andragoška zakonitost: da ga najbolje uporabljajo in izrabljajo najbolj razviti. Pokazalo se je, da lahko neformalno izobraževanje odraslih izpolni več pričakovanj predvsem tedaj, ko se zviša tudi stopnja temeljne izobraženosti, to je formalne izobrazbe prebivalstva. Pouk, ki so ga pridobili iz tega je: neformalno izobraževanje odraslih je najbolj učinkovito v ustrezni kombinaciji in sorazmerju s formalnim izobraževanjem, predvsem začetnim, a tudi nadaljevalnim.

Kot opravičilo za relativno manjšo uspešnost neformalnega izobraževanja odraslih pri pospeševanju razvoja manj razvitih v primerjavi s pričakovanji bi lahko poleg navedenih razlogov dodali še veliko drugih, ki kažejo, kako vplivajo splošne okoliščine v manj razvitih okoljih tudi na izpeljavo neformalnega izobraževanja, vendar jih na tem mestu ne bomo podrobneje opisovali.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup>Na kratko bomo opozorili le na nekatere, kot so: v razmerah, kjer prevladuje boj za preživetje, ni mogoče pridobiti ljudi za izobraževanje; tuji voditelji izobraževanja se ne približajo dovolj domačim udeležencem; pogosto je ovira tudi jezik komuniciranja; cena izobraževanja je za razmere revnih še zmeraj previsoka in ne omogoča izpeljave dovolj popolnih programov; ali udeleženci dovolj čutijo neposredne koristi izobraževanja; elita na lokalni ravni često ovira izobraževalne akcije, saj vidi v njih potencialno nevarnost za spremembo lokalne moči; za uspeh posamezne izobraževalne akcije je pomembna tudi karizmatična moč voditeljev; potrebe pogosto niso dovolj preučene, zato tudi programi niso najustreznejši.

### **3 PODROČJA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN UDELEŽBA V NJEM**

Tudi pri določanju področij, potreb in organiziranosti neformalnega izobraževanja odraslih imamo podobne težave, kot smo jih imeli pri njegovem definiranju in kot jih bomo imeli tudi pri opisovanju njegove sistemske urejenosti. Problem ni le v tem, da tega ne bi mogli narediti zaradi redkosti ali velike selektivnosti podatkov, ki jih potrebujemo za to. Težava je tudi in predvsem v tem, da je to področje izjemno široko in tako prepleteno z drugimi dejavnostmi in življenjskimi okoliščinami, da ga je težko natančno specificirati. Poleg tega ga nikjer ne spremljajo dovolj natančno in sproti z uradnimi statističnimi raziskavami; tudi zato, ker bi takšno zajemanje neformalnega izobraževanja odraslih zahtevalo zelo veliko truda in seveda tudi denarja. Tako lahko to področje izobraževanja prikažemo bolj kvalitativno kot kvantitativno, bolj s približnimi ocenami kot pa z natančnimi podatki.

#### **3.1 Področja neformalnega izobraževanje odraslih**

Skorajda ni področja znanja, kamor neformalno izobraževanje odraslih ne bi moglo ali ne bi moralo seči. Zato bi bil najpopolnejši odgovor na vprašanje, katero znanje in spretnosti obsega tovrstno izobraževanje: Vsa področja. To je razumljivo, če se vprašamo, ali je kako področje znanja ali spretnosti, kamor človekova želja - celo če vzamemo samo posameznika in ne vseh ljudi - v njegovem povprečnem šestdeset- do sedemdesetletnem življenju ne bi želela prodreti, bodisi iz njegove osebne potrebe bodisi iz družbene potrebe ali zanimanja? In prav tako je očitno, da pri tem ne gre le za pridobivanje znanja, temveč tudi spretnosti, in ne le za spreminjanje vedenja, temveč tudi sposobnosti in stališč ter navad. Lahko se samo vprašamo, na katerih področjih je neformalnega izobraževanja odraslih največ. Vendar tudi na to vprašanje težko odgovorimo, saj se tovrstno izobraževanje po svoji vsebini zelo prilagaja potrebam svojega okolja, to pa ne velja le za ožja geografska in kulturna območja, temveč tudi za države. Tako so potrebe po neformalnem izobraževanju, kot smo že videli, v manj razvitih državah Afrike drugačne kot so, denimo, v skandinavskih državah, med katerimi veljajo nekatere za države blaginje.

Ameriška avtorja Grotelueschen in Knox (GROTELUESCHEN 1979) v svoji študiji navajata življenjske vloge, zaradi katerih in za katere se odrasli izobražujejo. To so vloge: državljana, člana različnih organizacij, uporabnika prostega časa, člana

družine in za potrebe osebnega razvoja.<sup>30</sup> Ker je to ena temeljitejših raziskav, ki omogoča vpogled v področja neformalnega izobraževanja odraslih in tudi daje podatke o udeležbi v njem, jo bomo nekoliko podrobneje predstavili, čeravno so podatki stari že več kot deset let.

Nekaj temeljnih podatkov o študiji: obravnava formalno in neformalno izobraževanje, torej izobraževanje, ki je namensko in strukturirano s tem, da zajema organizirano samostojno učenje; zajeta je enoletna izobraževalna dejavnost, ki poteka v času enega leta; ne zajema izobraževanja in učenja, ki sta namenjena poklicnemu usposabljanju<sup>31</sup>; zajema vse vrste izvajalcev, med njimi prevladujejo organizacije, katerih poglobljena dejavnost ni izobraževanje; obravnava podatke, dobljene z različnimi raziskavami v ZDA. Cilji študije so bili: prikazati razmerja med današnjo družbo in življenjem odraslih; na kratko predstaviti izobraževalne programe, ki niso namenjeni pridobivanju poklicnega znanja; opozoriti na nekatera vprašanja, ki so pomembna za oblikovanje nacionalne politike.

Avtorja uvodoma z nekaj pomembnimi ugotovitvami označita naravo izobraževalnih dejavnosti, ki jih obravnavata v študiji. Pojasnjujeta, da je v celotni udeležbi odraslih v izobraževanju več kot polovica udeležencev programov, ki niso povezani s poklicnim delom; to izobraževanje zadovoljuje tako družbene kot tudi individualne koristi, pri tem pa je delež tistih dejavnosti, ki zadovoljujejo posameznika, večji od družbeno usmerjenih; vendar je treba upoštevati, da mnogi programi, ki rabijo predvsem posamezniku, vsebujejo tudi družbene koristi.

V nadaljevanju bomo podrobneje prikazali izobraževanje odraslih za vsako od navedenih področij.

- Vloga državljana<sup>32</sup>

Izobraževanje za to vlogo obsega številne vsebine, ki zadevajo tako dejavnost državljanov kot tudi usmerjanje njihove pozornosti k tem vprašanjem. To izobraževanje poteka zelo pogosto kot akcijsko učenje (action learning), pri katerem sta tesno povezana izobraževanje/učenje in sama dejavnost, s katero se povezuje izobraževanje. Pregled vsebin (vrstni red naštevanja vsebin ne pomeni prednostnega reda pri izobraževanju):

- splošno razumevanje javnih (državnih, državljanskih) zadev in njihovo reševanje; spoznavanje svoje odgovornosti pri tem; odnosi v javnosti;

<sup>30</sup>Doslej so udeležbo odraslih v izobraževanju sistematično preučevali predvsem Američani, tako v ZDA kot tudi v Kanadi. Z dolgoletnim raziskovanjem tega področja so razvili tudi ustrezno metodologijo zajemanja podatkov, pri tem pa posebno pozornost namenili prav neformalnemu izobraževanju in organiziranemu učenju, ki ju enakovredno upoštevajo v raziskavah o izobraževalni dejavnosti odraslih. V Evropi še ni enotne metodologije za zajemanje takšnih podatkov, zato so številke o tem, koliko prebivalcev se udeležuje izobraževanja odraslih, zelo različne. Razlike nastajajo predvsem zato, ker neformalno izobraževanje odraslih in organizirano samostojno učenje nista ustrezno zajeta. Pri Unescovem inštitutu za izobraževanje v Hamburgu prav zdaj pripravljajo raziskavo o udeležbi odraslih v izobraževanju z naslovom Study on the Participation Patterns in Adult Education, ki bo potekalo po enotni metodologiji v več državah. Dogovarjamo se, da bi v raziskavi sodelovala tudi Slovenija.

<sup>31</sup>Tudi ta podatek kaže, kako se v razvitih zahodnih državah izobraževanje odraslih, še posebno pa neformalno, identificira predvsem s splošnim izobraževanjem, ne pa toliko s tistim, ki je namenjeno poklicnemu in strokovnemu izobraževanju in usposabljanju.

<sup>32</sup>Vloge so razvrščene v takšnem vrstnem redu, kot sta jih predstavila avtorja. Z vrstnim redom opisovanja vlog se ne določa njihova prioriteta.

- politični, gospodarski in družbeni sistem, njihov vpliv na življenje na posameznih območjih;
- udeležba v državljanskih in političnih dejavnostih; politična odgovornost;
- vloga državljana; učinkovita udeležba v demokratičnih procesih in skupnosti; javna odgovornost; sodelovanje pri upravljanju in političnih procesih;
- socialna participacija; razmerje do družbenih razredov in družbene mobilnosti; družbena enakost in zastopavljenost;
- prioritete družbenih ustanov, družbenih načrtov; preventiva;
- občutki odtujenosti, nemoči;
- odnosi med ravnmi družbene organiziranosti: soseska ali lokalna skupnost-občina-država-narodnost-svet;
- mednarodni odnosi; razumevanje sveta;
- vloga lokalnih organizacij (državljanskih, storitvenih, cerkvenih, poklicnih, za pomoč gospodinjstvom);
- življenje v skupnosti: občutek za skupnost, kakovost življenja v skupnosti;
- reševanje problemov v skupnosti: parki, storitvene dejavnosti, odlaganje odpadkov, nakupovalna središča
- volitve;
- gospodarska vprašanja;
- plačevanje davkov;
- življenje v razmerah, ki jih določata zlasti industrializacija in urbanizacija: razumevanje posledic takega razvoja, vplivanja na zmanjševanje neugodnih posledic;
- položaj kraja v strukturi mest, predmestij, podeželja; podoba podeželja, podeželske skupnosti;
- migracije prebivalstva med mesti in podeželjem, njihov vpliv na življenje v skupnosti;
- vprašanja nastanitve in bivanja;
- uporaba zemljišč;
- krajevna zamejenost, malomeščanstvo (parochializem) in šovinizem;

- vprašanja zaposlenosti; pravice delavcev;
- vprašanja vzgoje in izobraževanja;
- družinska zakonodaja;
- učinkovito vodenje; odnosi med ljudmi;
- porabništvo;
- kriminalno pravo; varnost državljanov.

Delež odraslih, ki se izobražujejo za državljanske vloge, je nekaj manjši kot 5 odstotkov vseh, ki se izobražujejo.

- Vloga člana v organizacijah

V študiji so upoštevali le tiste organizacije, ki niso povezane z izobraževanjem za delo in državljanskim izobraževanjem, niso pa upoštevali tudi družine kot oblike organiziranosti ljudi. Izobraževanje, ki so ga tako zajeli, je obsegalo dejavnost verskih in sindikalnih organizacij ter prostovoljskih združenj. Preučevana dejavnost seveda ne zajema delovanja v teh organizacijah (npr. udeležbe v verskih obredih, sindikalna dejavnost), temveč le tiste izobraževalne programe, ki so namenjeni spoznavanju in razvijanju dejavnosti udeležencev kot članov ali vodij organizacij ter uporabi tega, kar omogoča organizacija, ali pa programe splošnega izobraževanja za osebne potrebe članov. Tako v izobraževalnih programih verskih organizacij npr. t.i. nedeljskih šolah, obravnavajo poleg verskih vsebin tudi etična, socialna, osebna in duhovna vprašanja, v sindikalnih organizacijah pa pripravo za delo v sindikatih in tudi humanistično znanje o vprašanih vsakdanjega življenja, življenja v družini ali življenja osebe kot državljana. Zelo razširjeno je izobraževanje za harmonične odnose med zakoncema. Sicer pa so vsebine povezane z dejavnostjo številnih prostovoljskih organizacij in združenj z različnih področij življenja.

Udeležba v takšnih izobraževalnih programih obsega nekaj več kot 20 odstotkov vse udeležbe v programih izobraževanja odraslih v ZDA.

- Vloge v dejavnostih prostega časa

Te dejavnosti so tesno povezane z drugimi in jih je od njih pogosto težko opredeliti in razločevati. V študiji so zajete le organizirane izobraževalne dejavnosti, ki jih lahko označimo kot rekreacijske dejavnosti (ne le v ožjem pomenu, v povezavi s športno rekreacijo) in konjičke. Vsebinsko zajemajo zelo različna področja, od športne rekreacije, družabnih iger in različni vrst umetnosti, prek različnih področij tehnike, ročnih del, praktičnega dela in konjičkov, do spoznavanja medsebojnih odnosov in zakonitosti dela v skupinah ter oblik družabnega življenja. Te dejavnosti zajemajo vse plasti prebivalstva v vseh življenjskih obdobjih, uporabljajo pa se tako za družabno povezovanje med ljudmi kot tudi za ustvarjalno delo in osebno uveljavljanje. Organizirajo jih različne

organizacije, najpogosteje tiste, ki delujejo v lokalni ali območni skupnosti, kjer ljudje živijo. Prevladujejo organizacije, ki se sicer ne ukvarjajo z izobraževanjem kot svojo temeljno dejavnostjo, vendar take programe organizirajo tudi univerze, kolidži in druge izobraževalne organizacije. Načini izpeljave izobraževalnih dejavnosti so zelo različni, povezani so z načini izvajanja dejavnosti, ki je predmet izobraževanja.

Udeležba odraslih v programih izobraževanja za prosti čas zajema okoli 20 odstotkov vseh udeležb odraslih v izobraževanju; več kot polovica sistematičnih učnih dejavnosti odraslih, ki so povezane z vlogami v prostem času, poteka kot samostojno organizirano učenje.

- Vloge družinskega člana

Programi zadevajo veliko večino ljudi (npr. v ZDA ima devet desetih ljudi družino). Za življenje v družini je potrebno obsežno znanje, ki daleč presega le vprašanja družinskih medsebojnih odnosov. Izobraževanje za družinske vloge poteka velikokrat (v ZDA okoli 60 odstotkov) kot organizirano samostojno učenje. Četrtno potreb po tem izobraževanju zadovoljujejo s svojimi programi različne ustanove, tako izobraževalne (zlasti šole) kot tudi druge, zlasti socialne in zdravstvene ter različne organizacije v lokalni ali območni skupnosti.

Vsebine tega izobraževanja so zelo raznovrstne, prevladujejo pa tele:

- razumevanje in obvladovanje različnih vlog v družini: mladi zakonci, mladi starši, starši adolescentov, srednja leta brez otrok, stari starši;
- različni tipi družin: z otroki, brez otrok, ločeni zakonci, samohranilci, ponovna poroka, razširjena družina, vdovstvo;
- vprašanja medsebojnih odnosov v družini: starši-otroci, starši-stari starši; komuniciranje v družini; medgeneracijski odnosi in konflikti;
- nadziranje rojstev, nataliteta;
- vzgoja in nega otrok;
- spreminjanje tradicionalne družine; socialna nestabilnost; negotovosti in skrbi v zvezi s tem;
- odnosi med spoloma, problemi enakosti, emancipacije; poklicna kariera žensk;
- problemi zaposlenih staršev;
- gospodinjstvo, hišna dela, prehrana, šivanje, oblačenje;
- družinska ekonomija, poraba;
- zdravje;



- vseživljenjsko učenje;
- ureditev doma, problemi bivanja, vrtnarjenje.

Udeležba v izobraževalnih programih za zadovoljevanje vlog družinskega člana obsega okoli 12 odstotkov vseh udeležb v programih izobraževanja odraslih.

- Izobraževanje za osebni razvoj

Takšno izobraževanje je temeljnega pomena in potrebno vsem ljudem, na različnih ravneh zahtevnosti. Gre za vprašanja osebne integritete, ki nastaja kot učinek usklajevanja individualnih in družbenih vlog. Cilj je kar najprimerneje zadostiti obema vlogama. Načini za zadovoljevanje potreb po izobraževanju so zelo različni: od učenja in izobraževanja v organiziranih skupinah (razprave, delavnice, seminarji), do daljših strukturiranih izobraževalnih programov, ki potekajo pri univerzah, kolidžih, v knjižnicah, pri verskih organizacijah, po radiu in televiziji, pogosto multimedijsko.

Prevladujoče vsebine:

- razvoj osebnosti; zadovoljitev vlog posameznika in člana družbe ali skupnosti; diferenciacija in integracija;
- delovanje v družbi: družina, poklic, skupnost; interakcija individualnega in družbenega; vpliv socialnih transakcij;
- osebni razvoj: individualnost, potrjevanje, predvidevanja, odzivnost, odprtost; premagovanje zapostavljenosti in odvisnosti; kritično mišljenje;
- vrednote, iskanje smisla; način življenja - ne zgolj za preživetje;
- različne razsežnosti razvoja: moralni, intelektualni, telesni;
- umetnost porazdelitve časa;
- opismenjevanje; ne le tisto na najnižji ravni (branje, pisanje), temveč tudi na višji: zmožnost obvladovanja vprašanj in izzivov, vrednote, spremljanje razvojnih trendov; področja umetnosti, humanističnih in socialnih ved; kulturna dediščina.

V teh programih se izobražuje okoli 10 odstotkov vseh udeležencev programov za izobraževanje odraslih.

Če bi ob tej študiji prikazali še izsledke kakih drugih študij, opravljenih v tujini in pri nas, bi bila splošna slika precej podobna tej, ki smo jo prikazali. Razlike bi bile posledica posebnih okoliščin, kjer poteka izobraževanje, in deloma tudi časa, v katerem je potekalo; vendar pri obravnavanju splošnega izobraževanja vpliv časa ni tako pomemben kot pri izobraževanju za poklic in poklicno delo. Področje neformalnega izobraževanja odraslih za poklic in poklicno delo obravnavamo v

našem poročilu v posebni točki, v nadaljevanju<sup>33</sup>, in tudi vsebine ostajajo podobne, razlike pa se pokažejo v obsegu posameznih področij izobraževanja.

Za primerjavo navajamo še nekaj izsledkov naše raziskave o udeležbi odraslih v izobraževanju (JELENC 1989).<sup>34</sup>

Vsebine izobraževanja odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju se po velikosti deležev udeležencev v posameznih vsebinah izobraževanja razvrstijo takole: tehnika, tehniška kultura; praktična znanja; vzgoja in izobraževanje, kultura, umetnost; šport, rekreacija; obramba, družbena samozaščita; splošnoizobraževalne teme; zdravstvo, socialno varstvo; narava, varstvo narave, urejanje okolja; družbenopolitična tematika; in odnosi med ljudmi.

Za primerjavo pogledajmo še teme in področja neformalnega izobraževanja odraslih, ki so bile v projektih za pospeševanje razvoja v manj razvitih državah najpogostejše (KLEIS 1974: 5): kmetijstvo, državljanske vloge, vzgoja porabnikov, načrtovanje družine, zdravje in higiena, hišne in gospodinjske spretnosti, ideologija, vodstvene funkcije, pismenost, strokovno spopolnjevanje, javne službe, religija, poklic. Ti programi pa so bili namenjeni zlasti razvijanju kmetijstva, skupnosti, vzgoje in izobraževanja, industrije, razvoja kadrov.

Čeprav bi težko določili prednostna področja znanja pri neformalnem izobraževanju odraslih na splošno, nam lahko pri splošni usmeritvi pomagajo tudi izsledki raziskave A. Tougha (TOUGH 1982) o razvrstitvi področij človekovega namenskega spreminjanja, ki so najpogostejša. To so: delo, poklic, zaposlitev; medsebojni odnosi, čustvena razmerja, doživljanje samega sebe; razvedrilo; kraj bivanja; vzdrževanje doma, gmotne razmere; telesno zdravje; pomoč drugim ljudem; religija; temeljne spretnosti (branje, vozniške spretnosti). Prednostna področja učenja in neformalnega izobraževanja odraslih se gotovo precej ujemajo z navedenimi, če upoštevamo zanimanje udeležencev za izobraževanje in učenje. Seveda pa bi se nekoliko spremenila, če bi jih določali tudi po družbenih potrebah in možnostih za uresničevanje neformalnega izobraževanja in učenja odraslih.

Na koncu tega pregleda področij neformalnega izobraževanja in učenja odraslih<sup>35</sup> naj povzamemo, da lahko vse vsebine tako neformalnega izobraževanja odraslih kot tudi izobraževanja odraslih na splošno razvrstimo v tri poglobljena področja:

- za potrebe poklica in poklicnega dela;
- za potrebe družbenega in političnega delovanja, in
- za potrebe človekovega osebnega razvoja in delovanja (zunaj poklicnega in družbenega ter političnega delovanja).

<sup>33</sup>Področje neformalnega izobraževanja odraslih za poklic in poklicno delo obravnavamo v našem poročilu v posebni točki, v nadaljevanju.

<sup>34</sup>Naših ugotovitev zaradi drugačne metodologije zajemanja podatkov ne moremo neposredno primerjati s to iz ZDA, ki smo jo podrobneje predstavili. Zato bomo prikazali le vrstni red listih vsebin izobraževanja, ki niso tesneje povezane s poklicnim delom. Pri tem ne bomo navajali deležev, saj so bili izračunani tako, da smo upoštevali tudi vsebine izobraževanja, povezane s poklicnim delom. V našo raziskavo tudi nismo zajeli organiziranega samostojnega učenja.

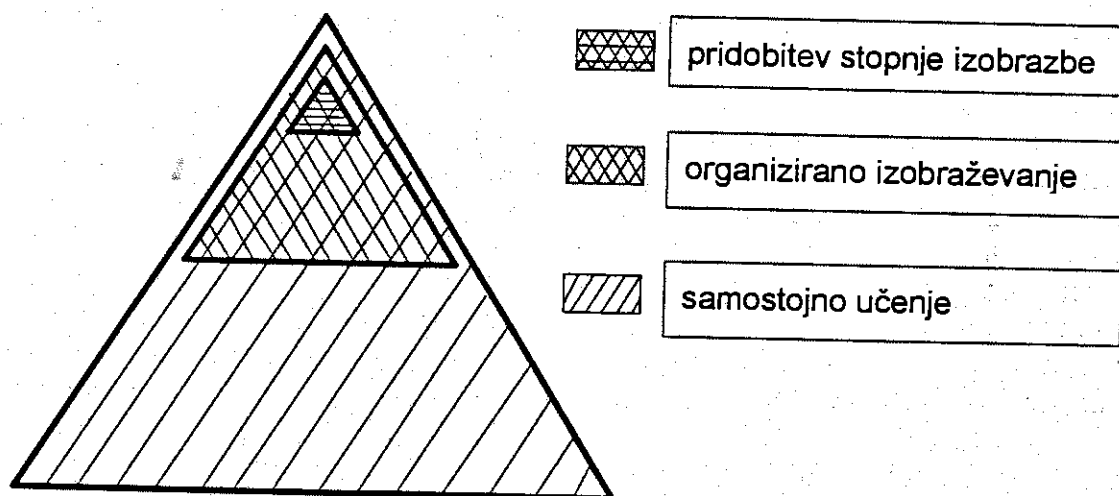
<sup>35</sup>S tem še ne končujemo v celoti naše predstavitev področij neformalnega izobraževanja odraslih. Z njimi se bomo lahko še podrobneje seznanili tudi v nadaljevanju, ko bomo predstavili nekatere evropske države kot zglede, kako je organizirano neformalno izobraževanje odraslih pri njih.

### 3.2 Udeležba v neformalnem izobraževanju odraslih

Udeležbo v neformalnem izobraževanju odraslih je eksplicitno še teže ugotoviti kot sama področja tega izobraževanja, in sicer zato, ker še ni izdelana dovolj eksaktna metodologija za ugotavljanje neformalnega izobraževanja odraslih, še bolj pa zaradi tega, ker doslej uporabljene metodologije niso usklajene. Poleg tega so raziskave, s katerimi zajamemo reprezentativni vzorec populacije, da bi ugotovili dejavnost prebivalcev v izobraževanju odraslih, izredno zahtevne; tako strokovno kot tudi izvedbeno in gmotno. Zato se bomo v naši razpravi o tem vprašanju opirali predvsem na nekatere podatke, ki jih lahko uporabimo kot podlago za ocenitev udeležbe in s tem posredno tudi potreb po neformalnem izobraževanju odraslih.<sup>36</sup>

Po Patriciji Cross (CROSS 1981: 77), avtorica se opira na številne izsledke posebno severnoameriških avtorjev, se populacija izobraževanja odraslih - imenuje jo 'učna sila' - razvrsti v piramido, ki jo lahko razdelimo na tri plasti:

Slika 4: 'Učna sila odraslih' (CROSS 1981)



Tri plasti, v katere razvrščamo odrasle, ki se učijo in izobražujejo, so:

- organizirano samostojno učenje ali samoizobraževanje: sestavlja široko bazo, v kateri so domala vsi odrasli ljudje<sup>37</sup>;
- neformalno izobraževanje: obsega približno tretjino populacije;
- formalno izobraževanje: sestavlja vrh piramide in obsega manj kot 10 odstotkov odraslih.

<sup>36</sup>Potrebe po izobraževanju odraslih obravnavamo v tem poročilu posebej; ta del raziskovalnega poročila objavljamo v posebnem zvezku, ki je šesti del celotnega poročila.

<sup>37</sup>P. Cross pri tem upošteva predvsem ugotovitve A. Tougha o učnih projektih odraslih in tudi druge avtorje, ki so, upoštevajoč tudi Toughovo metodologijo in izsledke, raziskovali populacijo odraslih, ki se učijo in izobražujejo. Številke o udeležnosti odraslih v izobraževanju so zelo odvisne od opredelitev posameznih kategorij (področij izobraževanja) in od metodologije zajemanja podatkov.

Ne glede na to, kje bi raziskovali populacijo odraslih v izobraževanju, bi se udeležba po vrstah izobraževanja prav tako oblikovala v piramido in bi v njej zavzemala enaka mesta, seveda pa bi se plasti, ki kažejo obseg udeležbe v posameznih vrstah izobraževanja ali učenja, nekoliko razlikovale.

Tako bi, denimo, za Slovenijo lahko navedli te podatke, ki smo jih dobili z raziskavo populacije odraslih v letu 1987 (JELENC 1989):

- organizirano samostojno učenje - nimamo podatkov; ker pa je ugotovitev o 'učnih projektih' odraslih preverjena v različnih okoljih in se je pokazala kot zelo konsistentna, torej široko posplošljiva, lahko domnevamo, da naši podatki o tem ne bi bili bistveno drugačni od ameriških;
- neformalno izobraževanje: obsega približno četrtno populacije ali okrog 25 odstotkov vseh odraslih;
- formalno izobraževanje: obsega 6 odstotkov ali manj kot desetino populacije odraslih v Sloveniji.

Iz podatkov lahko sklepamo, da je udeležba v neformalnem izobraževanju odraslih v Sloveniji manjša kot tista v Ameriki (ZDA), o kateri poroča P. Cross. Glede na bistveno drugačne možnosti za izobraževanje tu ali tam, je ta podatek realen.

O obsegu udeležbe v neformalnem izobraževanju odraslih v Sloveniji sklepamo iz podatka, da se kakršnega koli organiziranega izobraževanja odraslih udeležuje 26,8 odstotka populacije. Vanj so všteti tako tisti, ki se udeležujejo formalnega izobraževanja, kot tudi tisti v neformalnem izobraževanju odraslih. Podatek temelji na domnevi, ki jo potrjujejo izkušnje in praksa, da se praviloma tisti, ki so dejavni v formalnem izobraževanju, hkrati udeležujejo tudi vsaj enega, če ne celo več programov neformalnega izobraževanja. Torej je podatek o udeležbi odraslih v izobraževanju nasploh hkrati tudi podatek o njihovi dejavnosti v neformalnem izobraževanju.

S takšno domnevo o udeležbi odraslih v neformalnem izobraževanju bi lahko presodili, koliko se neformalnega izobraževanja odraslih udeležujejo tudi v drugih državah. Vendar pa so podatki, ki jih najdemo v različnih virih, in celo tisti, ki jih navajajo v istem viru, tako različni, da nam povedo samo to, da niso zanesljivi. Tako npr. v eni zadnjih publikacij s podatki o udeležbi prebivalcev v izobraževanju odraslih - izdalo jo je Evropsko združenje za izobraževanje odraslih, naročila pa Evropska skupnost -, najdemo te med seboj neusklajene podatke o udeležbi odraslih v izobraževanju (FEDERIGHI 1993: 33):

- Danska - 26 %; Francija - 14 %; Grčija - 1.2 %; Irska - 9.8 %; Italija - 5 %; Luksemburg - 1.9 %; Nizozemska - 15.8%; Portugalska - 2.2 %; Španija - 3.5 %; in Velika Britanija - 14.6%.

Že na prvi pogled se lahko prepričamo, da podatki ne morejo biti natančni. To velja še celo bolj, če upoštevamo navedbo avtorja, da so upoštevani samo

udeleženci "formalnih izobraževalnih dejavnosti" (ni opisano, kaj je to), ne pa tudi tisti, ki se izobražujejo v različnih drugih organizacijah ali združenjih. Kako bi bilo verjetno, da se v dveh državah, ki sta podobno razviti, pripadata istemu geografskemu območju in tudi podobni kulturi - kot sta Nizozemska in Luksemburg - udeležba toliko razlikuje, da imajo v prvi osemkrat več udeležencev (16 odstotkov) kot v drugi (2 odstotka). Avtor sicer v opombah pojasnjuje izvir nekaterih razlik pri udeležbi populacij v izobraževanju, vendar to ne pripomore, da bi lahko dobili natančnejšo sliko dejavnih celo v izobraževanju odraslih nasploh, kaj šele v neformalnem izobraževanju.

Velike razlike v prikazanih podatkih nedvomno kažejo, da ni mogoče enotno ugotavljati udeležbe v izobraževanju odraslih in v neformalnem izobraževanju odraslih, dokler se ne dogovorimo za enotno metodologijo. Ugotovljene razlike namreč ne kažejo toliko različnosti stanja v različnih državah - med temi so si nekatere po stopnji svoje razvitosti zelo podobne - kot to, da so ugotavljali stanje na različne načine.

Tudi mi bomo zato opustili hotenje, da bi natančneje prikazali udeležbo v neformalnem izobraževanju. To preprosto ne bomo mogli vse dotlej, dokler ne bomo imeli boljše in bolj poenotene metodologije za ugotavljanje.

## 4 ORGANIZIRANOST IN SISTEMSKA UREJENOST NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Neformalno izobraževanje odraslih je zelo obsežno, izjemno razčlenjeno in raznovrstno področje izobraževanja, po katerem koli merilu ga že obravnavamo:

- po številu nosilcev in izvajalcev izobraževanja;
- po številu programov, ki potekajo v njem;
- po oblikah in metodah, ki se uporabljajo;
- po področjih dejavnosti, ki jim je izobraževanje namenjeno in po uporabnikih na teh področjih;
- po razširjenosti in raznovrstnosti prostora (krajev, lokacij), kjer poteka;
- po času, ki ga pri tem izobraževanju porabijo vsi udeleženci;
- po obdobjih v letu, ko poteka izobraževanje;
- po številu subjektov (organizacij, udeležencev), ki sodelujejo v njem, in še po kakem drugem merilu, če bi ga izbrali.

Nekateri menijo, da neformalnega izobraževanja odraslih zaradi njegove obsežnosti in raznovrstnosti sploh ni mogoče opredeliti po vseh parametrih, nekateri pa, da bi bilo to nasilje in torej v nasprotju z njegovo pravo naravo. Poudarjajo, da gre za področje, ki se še pospešeno razvija in ga za zdaj še ne kaže niti preveč opredeljevati (NON-FORMAL 1974: 1) niti togo institucionalizirati (THE INTERNATIONAL 1985: 3555), saj bi se bilo potem treba po takšnih opredelitvah tudi ravnati, to pa bi utegnilo neformalno izobraževanje odraslih prej ovirati kot spodbujati.

Navedimo v podporo tem stališčem še prevladujoča stališča najbolj uveljavljenih izvedencev za izobraževanje v svetu glede tega, ali je izobraževanje odraslih celosten sistem ali ne, ki so jih ti strokovnjaki izrazili v raziskavi Znani andragogi o andragogiki<sup>38</sup>. Štiri stališča, v katerih zlasti izražajo dvom o smotnosti in možnosti za oblikovanje izobraževanja odraslih v celosten sistem, so (RETHINKING 1993, slovensko besedilo: 296):

a/ "Ena najpomembnejših značilnosti izobraževanja odraslih je raznovrstnost in pluralnost, ki velja tako za strukturo institucij in različnost ponudbe (oblik, prijemov) kot tudi za svobodnost posameznika v sistemu (prostovoljnost, možnost svobodne izbire).

<sup>38</sup>Raziskava je bila opravljena med letoma 1989 in 1992 v Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Avtorji raziskave (Zoran Jelenc, nosilec, Ana Krajnc in Metka Svetina) so postavili najvidnejšim strokovnjakom za izobraževanje odraslih z vsega sveta nekaj vprašanj o tem, kako pojmujejo izobraževanje odraslih danes (pojem, področja, sistem, filozofija, položaj med sorodnimi strokami, položaj v družbi). Odgovori 85 avtorjev so bili razčlenjeni, izdelana je bila sinteza njihovih stališč, celotna raziskava pa je bila objavljena v posebni publikaciji v angleškem in slovenskem jeziku Rethinking Adult Education for Development in Premislek o izobraževanju odraslih in razvoju. Podrobneje v RETHINKING 1993.

b/ Izobraževanje odraslih mora ohraniti svojo neodvisnost od struktur; zmeraj mora biti sprejemljivo za aktualne potrebe in interese, ki motivirajo odrasle za učenje, in jih optimalno upoštevati.

c/ Izobraževanje odraslih kot področje dejavnosti označujeta izjemno dinamična rast in gibkost, zato je njegov razvoj zelo težko predvideti. Če bi ga zdaj, ko se še bujno razvija in ko njegov razvoj še ni dovolj predvidljiv, utesnili v celosten sistem, bi mu s tem bolj škodili kot koristili, saj bi tako utesnjevali njegovo vitalnost in gibkost.

č/ V izobraževanju odraslih se odlikavajo tudi zgodovinsko porojene razlike, tradicije, družbeni kontekst, v katerem se pojavlja."

Ob vsem, kar smo doslej povedali o neformalnem izobraževanju odraslih, nam ni treba še posebej utemeljevati, da izvirajo takšne opredelitve o izobraževanju odraslih kot sistemu prav iz značilnosti neformalnega izobraževanja odraslih. Pri formalnem izobraževanju odraslih vseh teh težav pri oblikovanju sistema ni, saj je to področje po vseh svojih konstitutivnih prvinah jasno opredeljeno in ga brez težav identificiramo.

Res je, da bi s kvantitativno statistično primerjavo organizacij, izvajalcev, oblik in metod, zakonske in upravne ureditve, financiranja in drugih sistemskih prvin neformalnega izobraževanja odraslih dobili neki posplošeni prikaz neformalnega izobraževanja odraslih, neko povprečje, ki bi bilo glede na naše raziskovalne cilje dvomljivo, vprašanje pa je, ali bi bilo to sploh mogoče narediti. Kaj bi nam, denimo, povedalo to, da se neformalno izobraževanje odraslih izvaja v vseh vrstah organizacij, še najmanj v šolah; ali to, da ga je mogoče upravno voditi in financirati iz različnih vladnih resorjev in da zanj ni predvideno ali zagotovljeno upravljanje iz enega samega ali osrednjega resorja, četudi je ta sicer odgovoren za izobraževanje. V prvem primeru (organizacije) je trditev resnična in jo praksa povsem in povsod potrjuje; v drugem primeru (upravljanje, financiranje) pa sta posplošitev ali iskanje povprečja sporna, saj posamezni primeri (npr. Švedska) potrjujejo, da je izvira sistemskih ureditev upravljanja in financiranja, ki jo usklajuje državni organ, zelo uspešna in koristna za razvoj neformalnega izobraževanja odraslih. Zato bomo organiziranost in sistemsko ureditev - potem ko ju bomo v začetku le na kratko predstavili - raje prikazali po nekaterih državah, te pa izbrali glede na različnost in izvira. Takšno odločitev upravičuje to, da sta različnost in izvira temeljni odliki neformalnega izobraževanja odraslih.

Pri predstavitvi izobraževanja odraslih bomo namenili posebno pozornost razvoju neformalnega izobraževanja odraslih v Avstriji, Franciji in na Švedskem.

## Avstrija - spontanost ob močni državni podpori<sup>39</sup>

### 1 Kratek pregled zgodovinskega razvoja

Avstrija ima bogato zgodovino in tradicijo izobraževanja odraslih. Začetke institucionaliziranega izobraževanja odraslih, ki sta ga spodbujala buržoazija in plemstvo, segajo že v 18. stoletje, in jih najdemo v takratnih znanstvenih in socialnih združenjih. Tako kot drugje po Evropi je bilo izobraževanje odraslih močno povezano z različnimi intelektualnimi, verskimi, socialnimi, političnimi, gospodarskimi in kulturnimi gibanji. Za razvoj poljudnega izobraževanja odraslih (popular education) pa je bila bistvena ustava iz leta 1867, ki je zagotovila pravice, kot sta svoboda govora in združevanja, in tako dala podlago tudi za ustanavljanje izobraževalnih združenj. Že pred tem so delovala združenja za izobraževanje delavcev, toda revolucija leta 1848 jih je odpravila. Združenja, ki so nastajala potem, so ustanavljali delavci, katoliška združenja in liberalno meščanstvo; večina teh organizacij je ustanavljala knjižnice in čitalnice. Poljudno izobraževanje se je razvijalo tudi pri dunajski Univerzi. Programi za javnost so pripeljali do ustanovitve znamenitega 'Volksheima', predhodnika kasnejših ljudskih visokih šol.

Pomembno prelomnico pri razvoju poljudnega izobraževanja pomeni čas po prvi svetovni vojni. Izobraževanje odraslih je tedaj dobilo novo spodbudo: nastala je nova republika - Avstrija in ta je potrebovala državljansko vzgojo; država se je izredno zavzela za razvoj tovrstnega izobraževanja, da bi z njim vplivala na rast nacionalne zavesti. Pri ministrstvu za izobraževanje je dobilo pomembno mesto poljudno izobraževanje, saj je bil tam zanj ustanovljen poseben urad, imel pa je tudi svoje pisarne v vsakem okraju. Naloga teh uradov je bila pospeševati, spodbujati in usklajevati poljudno izobraževanje. Temeljno vodilo tega delovanja je bilo, da se poljudno izobraževanje ne sme "zbirokratizirati". Ministrstvo je opravljalo obsežno razvojno-pospeševalno delo (izdajalo poseben časnik in knjige za izobraževalce odraslih, prirejalo seminarje in konference); poudarjali so pomen dela v majhnih skupinah, pomembnost izobraževanja za razvoj občin in pri reševanju temeljnih človeških vprašanj. Na podlagi novih smernic in pod vplivom danskih ljudskih visokih šol in Grundtvigove filozofije poljudnega izobraževanja in prosvetljevanja sta nastala tudi prva avstrijska rezidenčna centra za izobraževanje odraslih. Oba so vodili duhovniki, namenjena pa sta bila izobraževanju kmečke mladine; združevala sta tako usposabljanje za poklicno delo kot tudi splošno izobraževanje za osebni razvoj.

Po letu 1945 se je izobraževanje odraslih znova rekonstruiralo. Nastale so nove ustanove, na nacionalni ravni pa njihove krovne organizacije.

<sup>39</sup>Poglavitni vir, ki smo ga uporabili pri predstavitvi Avstrije, je bil BLASCHEK 1992.



## 2 Splošen družbeni položaj

Izobraževanje odraslih je zdaj urejeno precej drugače kot izobraževanje otrok in mladine. Institucij za izobraževanje odraslih praviloma ne ustanavlja država, temveč nastajajo spontano; pri tem imajo pomemben delež tudi zasebne organizacije.

Tako si lahko ustanove za izobraževanje odraslih same določajo cilje in metode ter izbirajo učitelje. Država jih podpira ter pospešuje in spodbuja njihov razvoj in nastajanje. Ustanavljajo jih cerkve, občine in svobodna združenja, podpirajo pa jih ustanovitelji, država in lokalne oblasti.

Da bi omogočili povezovanje vseh organizacij za izobraževanje odraslih, tako tistih za splošno kot tudi drugih, za poklicno izobraževanje, so leta 1972 ustanovili Konferenco za izobraževanje odraslih (Konferenz der Erwachsenenbildung in Österreich / KEBO). Ta je stalno in neodvisno strokovno telo, kjer potekajo razprave o izobraževanju odraslih, in kjer se usklajujejo vprašanja s tega področja, hkrati pa tudi svetuje vladi.

Izobraževanje odraslih ni področje, ki bi bilo omejeno na znane institucije, je "prizorišče", ki se nenehno spreminja. V zadnjem času se v to področje vključujejo še zlasti univerze, radio in televizija ter zasebne profitne organizacije; z novo ponudbo prihajajo tudi socialna gibanja, in to je nov izziv za celotno institucionalizirano izobraževanje odraslih.

Izobraževanje odraslih je sorazmerno šibko povezano s šolskim izobraževanjem. Tudi to dokazuje njegovo prevladujoče bistvo - da se izobraževanje odraslih v Avstriji identificira po večini z neformalnim izobraževanjem odraslih.

## 3 Zakonodaja in vladna politika

Razvoju izobraževanja odraslih v Avstriji daje zakonsko podlago Zvezni zakon za pospeševanje izobraževanja odraslih in javnih knjižnic, ki je bil sprejet leta 1973. Po njem je za izobraževanje odraslih pristojno in odgovorno Ministrstvo za izobraževanje in umetnost. Daje le zakonsko podlago za dejavnost in financiranje, ne zajema pa drugih obveznosti za podporo izobraževanju odraslih. Čeravno zakon ne ureja njegove organiziranosti in strukture, veliko pripomore k razvoju izobraževanja odraslih: ga opredeljuje, uradno določa njegove krovne organizacije, zagotavlja svobodo delovanja na področju izobraževanja odraslih. Zagotavlja financiranje zlasti neprofitnim organizacijam in tudi tistim, ki dokažejo svojo kontinuirano in metodično kakovostno delo pri izobraževanju odraslih. Ker zakon zajema celoten spekter izobraževanja odraslih (splošno, kulturno, politično in poklicno izobraževanje ter dejavnost splošnih knjižnic) lahko poudarimo zlasti njegov pomen za neformalno izobraževanje odraslih.

Aktivna vladna politika se kaže tudi v tem, da podpira in sofinancira projekt Razvoj kooperativnega sistema izobraževanja odraslih v Avstriji. Njegovi cilji so:

- zagotoviti vsem družbenim razredom izobraževalne dejavnosti v skladu z njihovimi zahtevami in potrebami;
- izboljšati sestavo izobraževanja odraslih, sodelovanje med različnimi organizacijami in usposabljanje izobraževalcev odraslih;
- spodbuditi prizadevanja, da se ljudem predoči pomen nadaljnjega izobraževanja.

Težišče projekta v njegovi drugi fazi je na 'komuniciranju in informiranju': spodbujanju družabnega življenja na podeželju, izboljšanju komuniciranja v vsakdanjem življenju, poučevanju spretnosti in tehnik komuniciranja. Projekt na široko spodbuja razvoj samostojnega učenja. Z vsem tem pomembno vpliva na razvoj neformalnega izobraževanja odraslih.

Vsaka od sedmih avstrijskih zveznih dežel ima svoj urad za pospeševanje izobraževanja odraslih. Ti uradi zastopajo ministrstvo, njihova naloga pa je, da svetujejo, usklajujejo in spodbujajo izobraževanje odraslih v deželi; zagotavljajo tudi dokumentacijo in informacije ter pomagajo urejati zadeve pri uresničevanju splošne politike. Posebno pomembno je tudi to, da razvijajo svetovalno dejavnost pri izobraževanju odraslih in skrbijo za razvoj javnih knjižnic.

V zadnjem času je Ministrstvo zelo podpiralo tudi razvoj multimedijskega izobraževanja, pri tem pa zlasti sodelovanje radia in televizije z ustreznimi spremljajočimi programi (in gradivom) v izobraževalnih ustanovah. Ustanovljen je bil poseben urad za multimedijsko izobraževanje, ki naj bi usklajeval dejavnosti na tem področju in dajal ustrezno pomoč. Ministrstvo finančno ne podpira le tekočih in ustaljenih programov, temveč tudi vsako delovno skupino, ki deluje na tem področju.

Poleg navedenega splošnega zakona imajo v Avstriji še posebne zakone, ki urejajo posamezna področja izobraževanja odraslih: izobraževanje za trg dela; politično in državljansko izobraževanje; knjižnice pa si prizadevajo, da bi sprejeli zakon o usposabljanju osebja v knjižnicah.

#### 4 Financiranje

Država nakazuje denar krovnim organizacijam, te pa ga potem razdelijo svojim članicam po načelih samoupravljanja. Sicer pa izobraževanje odraslih financirajo tudi ustanovitelji in občine.

Čeravno se izobraževanju odraslih čedalje bolj priznava, da je bistveni del celotnega izobraževalnega sistema, je dobivalo doslej le skromen delež - 0,3 odstotka celotnega proračuna za izobraževanje. KEBO se zavzema, da bi se ta delež povečal na 1 odstotek.

## 5 Izvajalci

Inštitucij, ki izobražujejo odrasle, je veliko in so zelo različne, za neformalno izobraževanje odraslih pa so pomembne zlasti:

- Ljudske visoke šole, ki poleg vsebin z različnih področij znanosti ponujajo tudi široko izbiro poklicnega in praktičnega znanja ter sociokulturnih programov. Običajne večerne izobraževalne programe vse bolj dopolnjujejo z dejavnostmi in s projekti, ki potekajo podnevi in ob koncu tedna.
- Rezidenčni kolidži (izobraževalna središča z domsko oskrbo), ki so bili v preteklosti ustanovljeni za daljše izobraževanje mlajših kmetov, danes pa ponujajo krajše strnjene oblike izobraževanja za različne ciljne skupine. Vsi programi so namenjeni osebostnemu razvoju posameznika.
- Verske, zlasti katoliške in nekatere protestantske organizacije za izobraževanje odraslih, ki so se razvile po letu 1945 iz številnih kulturnih in izobraževalnih skupin na podeželju, danes ne ponujajo le verskega izobraževanja, si glede na svoje poslanstvo prizadevajo za 'počlovečenje' na vseh področjih življenja; pri tem poudarjajo zlasti izobraževanje v skupnosti, izobraževanje za varovanje in razvijanje okolja ter za ohranjanje in razvijanje ljudske kulture. Te ustanove (Bildungswerke) so značilne za Avstrijo, posebno z zdajšnjo usmeritvijo, ko presegajo koncept verskih izobraževalnih središč.
- Javne knjižnice v Avstriji še zmeraj pripadajo področju izobraževanja odraslih in so pomembne partnerice drugim ustanovam s tega področja.

Naštete inštitucije se bolj ali manj ukvarjajo predvsem s splošnim izobraževanjem, veliko pa jih je namenjeno predvsem poklicnemu izobraževanju odraslih. To so npr.:

- inštituti za pospeševanje gospodarskega razvoja pri trgovinski in obrtni zbornici;
- inštituti za pospeševanje razvoja poklicev pri zbornici delavcev in uradnikov.

Oba tipa ustanov ponujata poleg poklicnega spopolnjevanja tudi splošno izobraževanje in formalno izobraževanje za pridobitev izobrazbe (s t.i. drugo priložnostjo za izobraževanje). Ukvarjajo se tudi z različnimi vprašanji razvoja skupnosti in območij, pri tem pa predvsem pripravljajo programe za brezposelne, invalide in tudi za zapomike.

- Inštituti za permanentno izobraževanje na podeželskih območjih ponujajo poleg programov za kmetijstvo in gozdarstvo tudi programe izobraževanja za varstvo okolja, za družino, zdravje in za kulturno življenje.

Vsi trije navedeni tipi ustanov so zelo dobro opremljeni s sodobno izobraževalno tehnologijo in imajo tudi številne posebne centre z domsko oskrbo.

- Središča za izobraževanje odraslih z domsko oskrbo imajo tudi sindikalne organizacije.

- Poleg naštetih, so članice kooperativnega sistema izobraževanja odraslih (KEBO) še različne druge organizacije, kot so: znanstvena združenja, 'evropske hiše' (Europe-Houses), katoliški inštituti in druge. Zunaj KEBO pa še: sindikalne izobraževalne ustanove, Zveza avstrijskih industrijskih lastnikov, zasebne šole, dopisni tečaji, ponudba uradov za zaposlovanje in drugi.

## 6 Sklepne ugotovitve in ocenitev položaja neformalnega izobraževanja odraslih

- Izobraževanje odraslih v Avstriji je zgodovinsko porojeno in globoko vsajeno v sociopolitično področje tamkajšnjega življenja. Izhajajoč iz takšnih razvojno-zgodovinskih podlag je očitno, da je celotno avstrijsko izobraževanje odraslih nastalo iz neformalnega izobraževanja odraslih.

- Izobraževanja odraslih v Avstriji zato nikakor ni mogoče primerjati z izobraževanjem otrok in mladine; je svobodnejše, zelo decentralizirano in nastaja na podlagi spontanih spodbud, ki se porajajo v različnih vrstah organizacij. To spontanost izobraževanja odraslih Avstrijci zavestno ohranjajo in se strogo ogibajo tega, da bi se izobraževanje odraslih zbirokratiziralo. Tudi ta prvina je zelo pomembna za razvoj in uveljavljanje neformalnega izobraževanja.

- Kljub temu pa je za avstrijsko izobraževanje odraslih značilna dobra sistemska urejenost. Ta je posledica dveh prevladujočih konceptualnih izhodišč, ki se dobro dopolnjujeta:

- že prej navedene spontanosti, decentraliziranosti in ne-zbirokratiziranosti, ki omogoča ustrezno izvinnost in ustvarjalnost pri organiziranju in izvajanju izobraževanja; in

- velike državne podpore, ki jo ima izobraževanje odraslih, a le tako, da ga država podpira politično in gmotno, ga ne ovira s pretogimi predpisi.

Kot smo videli, država skrbi tako za nastajanje in razvoj mreže izvajalcev kot tudi za njihov gmotni položaj; odločanje o načinu delitve sredstev in delovanja izvajalcev pa prepušča njim samim ali njihovim krovnim organizacijam. Tudi tako se lahko razvijajo zlasti neformalno izobraževanje odraslih in tudi nove oblike in možnosti izobraževanja odraslih nasploh.

- Tudi danes je težišče avstrijskega izobraževanja odraslih na splošnem neformalnem izobraževanju. Njegov najpomembnejši in splošno uveljavljeni cilj je razvoj in osebna uresničitev posameznika.

- Neformalno izobraževanje odraslih je nasploh tisto področje izobraževanja odraslih, ki čedalje bolj prevladuje; na to vplivata tako tradicija kot tudi sodobne

potrebe. Dokazi za to so: spodbujanje in podpiranje projektnega dela, širjenje kroga snovalcev in izvajalcev programov, spodbujanje razvoja študijskih krožkov in samostojnega učenja. Na to opazarjajo tudi vsebine, ki zadovoljujejo vse vrste potreb, med njimi pa so tako vprašanja o položaju in spreminjanju vloge žensk ter področje ekološkega in medkulturalnega izobraževanja (imigranti) kot tudi spreminjanje načina življenja, izobraževanje za starejše, izobraževanje staršev, povezovanje izobraževanja in kulture, družbena vprašanja, pristočasne dejavnosti itn. To izobraževanje je že po svojih izhodiščih namenjeno najširšemu krogu ljudi.

- Tudi pri poklicnem izobraževanju postajajo čedalje pomembnejše splošnoizobraževalne vsebine.
- Z izobraževanjem odraslih in neformalnim izobraževanjem odraslih v Avstriji se ukvarja zelo širok krog nosilcev izobraževanja, od izobraževalnih ustanov do cerkva in knjižnic.

## ***Francija - dve sistemsko različno urejeni področji***<sup>40</sup>

### **1 Razvoj in družbeni položaj**

Splošne podlage za razvoj in družbeni položaj izobraževanja odraslih v Franciji so bile postavljene že ob koncu 18. stoletja. Med njimi so najpomembnejše tele:

- zagotoviti ljudem sredstva za uresničevanje njihovih potreb in blaginje, uveljaviti njihove pravice ter jim dati znanje za uveljavljanje teh pravic in tudi za izpolnjevanje dolžnosti;
- poglobilni nacionalni cilji pri izobraževanju so: možnost za spolnjenje v poklicu, uresničevanje socialnih funkcij, razvijanje nadarjenih, resnična uveljavitev enakosti vseh državljanov;
- izobraževanje mora omogočiti vsem rodovom, da kultivirajo svoje telesne, razumske in moralne sposobnosti in tako pripomoči k splošnemu razvoju človeštva;
- izobraževanje se mora odzivati na potrebe vseh življenjskih obdobij, saj ni nikogar, ki se ne bi mogel učiti česa koristnega;
- 'drugo' izobraževanje - to je tisto po končanem začetnem izobraževanju - je še bolj pomembno kot prvo, saj je izobraževanje v otroštvu v marsičem omejeno;

<sup>40</sup>Poglavitna vira, ki smo ju uporabili pri predstavitvi Francije, sta bila BESNARD 1979 IN CASPAR 1992.

- izobraževanje mora vključevati celoten razpon človekovega znanja ter ljudem omogočiti, da v vsakem obdobju svojega življenja ohranjajo svoje znanje in ga širijo.

V teh postavkah, ki so jih sprva narekovali predvsem politični cilji, se zrcali povezanost nadaljnega izobraževanja in usposabljanja z nacionalnimi cilji. Ker temeljijo ta izhodišča na zamisli o enakih možnosti dostopa do znanja vseh vrst za vse ljudi, ni dvoma, da je njihovo jedro neformalno izobraževanje.

Za izobraževanje odraslih v Franciji pa je zelo značilno, da se je v zadnji tretjini tega stoletja ostro razcepilo na dve temeljni področji: na splošno in kulturno izobraževanje, ki je bolj prvobitno in je bilo v preteklosti bolj poudarjeno, ter na poklicno, ki mu v novejšem času namenjajo večjo pozornost. Prvo je še naprej povezano z vsakdanjim življenjem in neposrednimi življenjskimi potrebami ljudi, je manj strukturirano in se upira formalizaciji - je torej značilno neformalno izobraževanje. Drugo področje izobraževanja se poraja iz širših mednarodnih razmer (povezovanje v Evropsko gospodarsko skupnost), konkurenčnost gospodarstva, potreb po dobrih delavcih, ki bodo kos povečanim zahtevam po kakovosti in konkurenčnosti proizvodnje. Težišče tega izobraževanja je na strokovnem usposabljanju, povezanem s problematiko zaposlovanja, za njegovo uresničitev pa je Francija sprejela zelo razčlenjeno zakonsko ureditev za strokovno izobraževanje in izobraževanje zaposlenih.

Konec 80-ih let je postala visoka kakovost izobraževanja eksplicitna tema nacionalne politike in njeno težišče; sprejeta je bila cela vrsta ukrepov in zakonov za sistemsko ureditev izobraževanja odraslih, vendar predvsem strokovnega.

## 2 Zakonodaja, ki zagotavlja razvoj poklicnega izobraževanja odraslih

Izobraževanje odraslih in zakonodajo na tem področju pomembno opredeljuje šest točk:

- Zagotovitev 'druge priložnosti' za izobraževanje

Pravico formalizira zakon, sprejet leta 1959, ki vsakemu omogoča nadaljnje izobraževanje.

- Ustanovitev in uzakonitev (z zakoni iz let 1963 in 1968) skladov, s katerimi se financirajo različne vrste izobraževanja zaposlenih ali pa se podpirajo delodajalci, ki vlagajo v izobraževanje.

- Uzakonitev pravice do plačanega izobraževalnega dopusta (z zakoni iz let 1966 in 1971), ki pripada vsakomur

Cilj teh ukrepov je dvojen: ekonomski (kvalificirani delavci) in socialni (premagovanje težav, kot so nezaposlenost, odpravljanje neenakosti, pomoč mladim pri vstopanju v svet odraslih).

- Decentralizacija pri izobraževanju odraslih

Pri izobraževanju odraslih se poveča možnost vplivanja zaposlovalcev, območne oblasti in podjetja dobijo večje pristojnosti za izobraževanje odraslih (z novim zakonom, leta 1983).

- Posebna skrb za izobraževanje nekaterih skupin prebivalstva

To sta predvsem dve ciljni populaciji:

- za ljudi, ki so nosilci socialne promocije, poklicnega in družbenega spreminjanja, povečevanja zaposlenosti;
- za pomoč marginalnim skupinam, to pa so predvsem: mladi ljudje s težavami pri vključevanju v družbo; ženske, ki se vračajo v zaposlitev; dolgotrajno brezposelni; imigranti; prizadete osebe.

Zakoni iz let 1989 in 1990 pa to pravico širijo na vse ljudi in določajo, da je imajo vsi vse življenje temeljno pravico do splošnega in nadaljnjega izobraževanja. V letu 1989 je bilo več kot eni četrtini aktivnega prebivalstva omogočeno več kot 150 ur izobraževanja na leto.

- Organiziranost na podlagi partnerstva

Sistem, ki ga zagotavlja finančni zakon iz leta 1991 s svojimi dopolnili vred: izobraževanje omogočajo vsakemu posamezniku država, območja in podjetja s skupnim dogovorom.

Država določa politiko na medministrski ravni, daje denar za nadaljnje izobraževanje in družbeno napredovanje, zagotavlja izobraževanje prednostnim skupinam, načrtuje in usklajuje izobraževanje (regije, partnerji). Po nacionalnem programu so na prvih mestih: razvoj izobraževanja odraslih v regijah in razvoj dopisnega izobraževanja ter uveljavljanje plačanega izobraževalnega dopusta; država poravnava v celoti stroške za usposabljanje izobraževalcev in razvoj multimedijskega izobraževanja.

Podjetja so drugi pglavitni dejavnik pri izobraževanju odraslih; iz sredstev, ki sestavljajo 2,97 odstotka bruto plač, se sofinancira usposabljanje delavcev (intemo in ekstemo).

Lokalne oblasti dajejo poleg sredstev za vaje in strokovno usposabljanje še denar za posebne programe - za opismenjevanje in socialni razvoj. Regionalne programe usklajuje poseben nacionalni odbor.

Nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih v Franciji bo potekal v štirih delih, in sicer kot:

- Povezava začetnega in nadaljevalnega izobraževanja

Pomembno vlogo bodo imele šole (organizacije za začetno izobraževanje); njihovi učitelji bodo sodelovali tudi pri izobraževanju odraslih. Posebno pozornost bodo namenili razvijanju pedagogike, zlasti individualizacije in izobraževalne tehnologije.

- Povezovanje izobraževanja, gospodarstva in industrije

Na splošno se poudarja pomen izobraževanja za gospodarstvo. Posebna pozornost se namenja razvijanju koncepta 'organizacije, kjer se učijo' (educative company).

- Razvoj izobraževanja odraslih kot akademske vede

Poseben pomen se pripisuje razvijanju multimedijskega izobraževanja in univerzitetnemu usposabljanju izobraževalcev.

- Povečevanje zahtev po izobraževanju odraslih

Povečane zahteve izvirajo predvsem iz razvoja in posodabljanja industrije in gospodarstva.

### 3 Sociokulturna animacija

Drugo področje pa je tisto, ki ga v Franciji poznajo predvsem pod imenom sociokulturna animacija.

Tudi v Franciji so bila poljudna gibanja tista, ki so ljudi seznanjala s prednostmi nadaljevalnega izobraževanja. Poljudno izobraževanje so sprožile ideje francoske revolucije, kasneje (v drugi polovici 19. stoletja) pa je bilo tesno povezano s socialističnimi gibanji. Za to izobraževanje so značilni zlasti kult svobode, pozitivizem in antidogmatizem. Poljudno izobraževanje je omogočalo delovanje prostovoljskih skupin, potekalo je zunaj šole in togih cerkvenih zahtev. Zajemalo je tudi področje dela, ne le prostega časa. Poziv k izobraževalni dejavnosti (Condorcet v poročilu leta 1792, po nalogu Talleyranda) je bil naslovljen vsem ljudem. Pobudo so omogočile družbene razmere; zlasti: politična vloga znanosti in tehnologije, rojstvo industrijske družbe, ideje o osvobajanju človeka, razvoj zavesti delavskega razreda. Gibanja so imela tri poglobitve ideološke okvire:

- Cerkev: izobraževanje, povezano z moralnim in intelektualnim življenjem;
- posvetna gibanja kot opozicija cerkvenim gibanjem: uveljavljanje duha pozitivizma in racionalizma, prizadevanje za egalitarnost, socialistično prihodnost, nadomestitev izobrazbenih primanjkljajev, boj proti neznanju in nestrpnosti, dopolnjevanje množične akulturacije po končani šoli;
- sindikalna in politična gibanja: razvoj socializma, ozaveščanje delavskega razreda.



Gibanja so spodbudila nastanek ljudske univerze ob koncu 19. stoletja in tudi sociokulturne animacije po letu 1960.

Sociokulturna animacija je povezan kompleks elementov (institucije, organizacije, združenja, sredstva, naprave, animatorji, javnost), ki so v medsebojnem odnosu (BESNARD 1979: 36). Je sestavni del kulture, vendar je njena dejavnost tesno povezana z izobraževanjem odraslih. Gre za manj strukturirano in neformalizirano izobraževalno dejavnost, ki zajema vse skupine prebivalstva. Dejavnost pa ni ozko omejena na izobraževanje odraslih, povezana je z drugimi dejavnostmi, zlasti s področja kulture, ter s socialnimi dejavnostmi in prakso ter različnimi drugimi dejavnostmi. Na tem odprtem področju nastajajo številne nove pobude in nova družbena praksa. Pri razvijanju dejavnosti sodelujejo različne vede (psihologija, zgodovina, sociologija, pedagogika, ekonomija, filozofija, politične vede itn.) in se pri tem dopolnjujejo.

Značilnosti sociokulturne animacije, ki kažejo, da bi dejavnost lahko označili tudi kot neformalno izobraževanje odraslih:

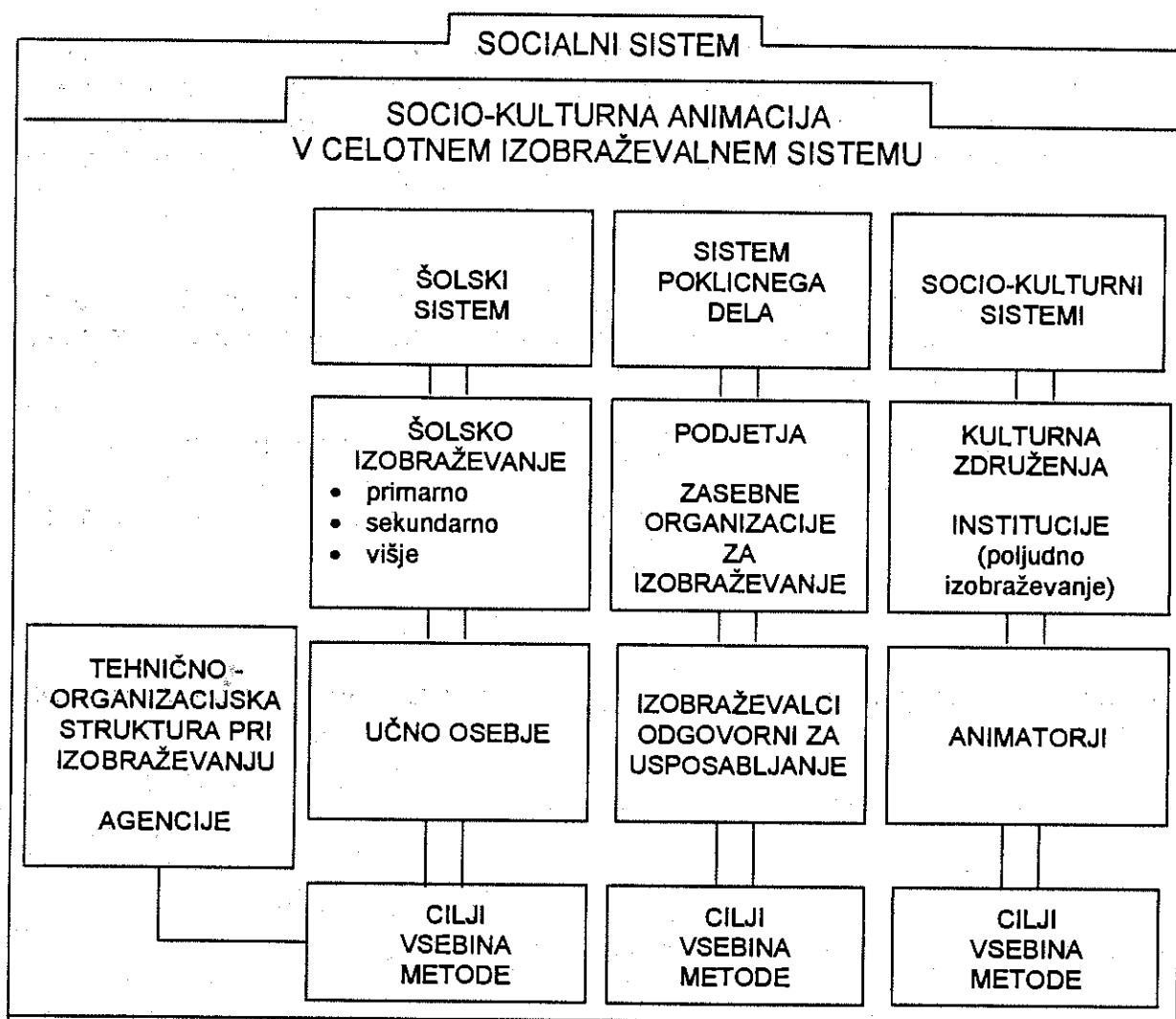
- sociokulturna animacija je neka vrsta alternativne (vzporedne) šole ali protišole;
- dejavnosti potekajo v skupinah, praviloma v institucijah (mladinski centri, kulturni centri, klubi, prostovoljske organizacije, počitniški centri itn.);
- z dejavnostjo se zadovoljujejo različni interesi posameznikov v njihovem kulturnem življenju in prostem času (gre za umetniške, intelektualne, socialne, praktične, fizične in druge dejavnosti in zanimanja);
- področje je odprto/dostopno vsem ljudem, za vključitev vanj ni potrebno poprejšnje znanje;
- gre za zavestne, načrtovane dejavnosti, ki pa niso usmerjene k doseganju spričeval, certifikatov in kvalifikacij;
- učenje in izobraževanje potekata kot praktični dejavnosti, poleg same dejavnosti pa so pomembni tudi odnosi, ki se pri tem razvijajo.

Sociokulturna animacija so dejavnosti, ki potekajo v skupinah. Pri tem je posebna pozornost namenjena pospeševanju komuniciranja in strukturiranju življenja v družbi z uporabo nedirektivnih metod. Dejavnosti imajo socialne in kulturne cilje. Omogočajo kulturno delovanje kar največ ljudem na največ mogočih področjih življenja. Po večini gre za izobraževalne in kulturne dejavnosti zunaj delovnega časa. Zajemajo družinsko življenje, življenje v mestu in na podeželju, pristočasne in športne dejavnosti. Tesno je povezana zlasti z dejavnostmi prostovoljskih organizacij in drugih institucij, ki niso javne (državne).

Animacija zadeva celotno vsakdanje učenje, je vsepovsod. Je funkcija družbe: v njej živi, jo prežema in dinamizira (n.d.: 10). Ne deluje kot celostno izdelan sistem; je sistem, ki nastaja. Če animacijo opredeljujemo kot del izobraževalnega sistema,

je dejavnost, ki poteka zunaj šolskega in poklicnega izobraževanja ali vzporedno ob teh področjih in je nekakšna vez med kulturno in izobraževalno dejavnostjo.

Slika 5: Sociokulturni sektor v splošnem izobraževalnem sistemu.  
(BESNARD 1979 : 12)



Če je pri dejavnosti poudarjena vloga izobraževanja, se zanjo uporablja tudi izraz socioizobraževalna animacija.

Sociokulturna animacija je sestavljena struktura ustaljenih interesov in organizacij, ki delujejo na sociokulturnem področju, na področju različnih usmeritev, različne populacije, s pomočjo animatorjev in animacije; je "križišče, kjer se srečujejo in zblizujejo vse potrebe, želje in sanje človeka in družbe" (n.d.: 52).

Funkcije animacije so odvisne od potreb in zahtev uporabnikov in institucij, kjer poteka animacija. Institucije, kjer poteka animacija ali pa so z njo najbolj povezane, so:

- prostovoljske organizacije: to so temeljne enote in nosilci dinamike sociokulturne animacije; tu se najlaže uresničujejo interesi, potrebe, projekti posameznikov; omogočajo udeležbo mnogih ljudi pri različnih dejavnostih;
- lokalne skupnosti: organizacijsko in gmotno omogočajo dejavnost, so mecen, dajejo pobude;
- socialne in kulturne institucije in organi (pogosto v sodelovanju s krajevnimi): spodbujajo, razvijajo, animirajo, podpirajo dejavnost; to so zlasti: družbeni centri, centri za prosti čas, počitniški centri, centri v delovnih organizacijah, izobraževalni centri, sociokulturni in šolski centri, knjižnice, muzeji, narodni parki, centri, ki skrbijo za okolje, kino-klubi, vojaški centri, klubi za starejše občane;
- institucije za mlade: za kulturno in tehniško vzgojo, domovi za mlade, klubi mladih delavcev, mladinski informativni centri za razvijanje različnih spretnosti (skavti, počitniške organizacije), ali nacionalne zavesti;
- državni organi: ministrstva, družbeni in kulturni uradi, nacionalni organi.

Če poskušamo opredeliti vrste sociokulturne animacije z različnimi merili, jo lahko označimo kot:

- mestno ali podeželsko (geografsko)
- socialno, kulturno, politično, komercialno, izobraževalno, estetsko itn. (po področjih delovanja)
- za dejavnosti prostega časa (po dejavnostih)
- poklicna, prostovoljska (statusno)
- javna, zasebna (po načinu institucionalizacije)
- k vsebini, odnosom, učenju, h komuniciranju usmerjeno (po usmerjenosti učinkov).

Glede na značilnosti udeležencev pa lahko opredelimo vrste animacije tudi po: starosti, spolu, poklicnih in socialnih skupinah, kulturni ravni udeležencev itn.

Za sociokulturno animacijo je značilno, da deluje v obliki neformalnega, naravnega, spontanega združevanja (različnih ljudi); pomembna je njihova povezanost z dejavnostjo (integracija) in aktivna udeležba v dejavnostih (participacija), da pri dejavnostih ljudje izražajo sebe (identiteta), uveljavljajo svoja pričakovanja in individualne inspiracije.

Sociokulturno animacijo kot sistem sestavljajo:

- celotna javnost (ljudje po starosti, spolu, poklicih, izobrazbi, dohodkih, motivaciji itn.)
- animatorji: prostovoljni, poklicni
- institucije.

Vloga države pri razvijanju socio-kulturne animacije se je v zadnjem času spremenila. V začetku je država dejavnost le moralno podpirala, zdaj pa je razširila svojo pomoč tudi na gmotno podporo in oskrbovanje dejavnosti. Država plačuje oblikovanje strokovnega osebja (animatorjev), daje pa na voljo tudi veliko svojih institucij. Upravno so za razvoj in delovanje animacije pristojni različni vladni resorji (ministrstva), najbolj pa je ta dejavnost povezana z zdravstvom in socialo, s kulturo in kmetijstvom, če omenimo le najpomembnejše, saj je animacija potrebna povsod. Tudi po tem jo lahko povsem primerjamo z neformalnim izobraževanjem odraslih.

Razvoj sociokulturne animacije bodo v Franciji, tako kot doslej, določale tele značilnosti:

- delovanje na vseh področjih, za vse ljudi (posameznike in skupine), v vseh obdobjih njihovega življenja;
- delovanje zunaj specializiranih institucij ter ogibanje njihovem vplivu; animacija je družbena praksa s svojimi institucijami, uporabniki, dejavnostmi, delavci, pospeševalci (svetovalci);
- je in bo ostala izviren kulturni sistem;
- delovanje z aktivno participacijo posameznikov in skupin v svojem družbenem in kulturnem življenju;
- odpiranje novih možnosti ob opiranju na svoje moči: ob razvijanju samega sebe, samoorganiziranosti, samousposabljanju, samoakulturaciji, proč od slepega komercializma, nehumane birokracije, mrtve kulture;
- je in bo instrument in možnost za novo, drugačno življenje, kjer posamezniki in skupine jemljejo svojo prihodnost v svoje roke.

#### 4 Sklepne ugotovitve in ocenitev položaja neformalnega izobraževanja odraslih

Za predstavitev neformalnega izobraževanja odraslih v Franciji smo namenoma izbrali ti dve področji, ki smo ju opisali.

Iz našega prikaza dobro vidimo:

- da se lahko neformalno izobraževanje odraslih povsem poisti z dejavnostjo sociokulturne animacije, ki tako po načinu upravljanja ter zakonske in sistemske urejenosti ni poenoteno in formalizirano;
- da je izobraževanje odraslih za strokovno in poklicno delo v nasprotju s tem predmet številnih sistemskih in zakonskih ukrepov in urejanja; v virih, po katerih smo pripravljali ta prikaz, je to toliko poudarjeno, da se pri tem neformalno izobraževanje odraslih sploh ne omenja.

To pa seveda ne pomeni, da poteka neformalno izobraževanje odraslih le pri zadovoljevanju splošnih, kulturnih, družbenih in drugih osebnih potreb, ki niso povezane s poklicnim delom. Tudi pri strokovnem in poklicnem izobraževanju ima neformalno izobraževanje pomemben delež.<sup>41</sup> Ta pa je v prikazu ostal nekako v ozadju, v središču pozornosti pa je pridobivanje višje izobrazbe in kvalifikacije; to zahtevajo potrebe gospodarstva in uveljavljanje države med drugimi tekmeči (skupni evropski trg).

Očitno je tudi, da se v zavesti oblikovalcev politike in sistemov izobraževanja odraslih neformalno izobraževanje odraslih bolj povezuje s splošnimi in kulturnimi potrebami kot pa s poklicnim in strokovnim izobraževanjem.

Primer Francije kaže, da lahko aktualne in bolj vidne potrebe na posameznem področju izobraževanja odraslih začasno zasenčijo pomen in vlogo neformalnega izobraževanja odraslih. Seveda pa to ne more zmanjšati njegovega siceršnjega pomena in vloge, ki ga ima v družbi nasploh in tudi na posameznem področju izobraževanja.

## **Švedska - neformalno izobraževanje odraslih kot sestavina družbenih gibanj<sup>42</sup>**

### **1 Izviri neformalnega izobraževanja odraslih**

Današnje švedsko izobraževanje odraslih - njegove oblike, organiziranost in cilji - je nastalo kot sestavina delovanja širših družbenih, gospodarskih, kulturnih in političnih sil, ki so oblikovale sodobno švedsko družbo blaginje. To tudi pojasnjuje, zakaj je izobraževanje odraslih bilo in je še zmeraj odločilnega pomena za švedsko družbo.

Švedsko izobraževanje odraslih so pomembno oblikovala socialna gibanja ob koncu devetnajstega stoletja, v zadnjem času pa nanj pomembno vpliva tudi sama

<sup>41</sup> Področje neformalnega poklicnega izobraževanja odraslih obravnavamo v naslednjem poglavju poročila.

<sup>42</sup> Poglavitni vir, ki smo ga uporabili pri predstavitvi Švedske, je bil RUBENSON 1992.

švedska država. To velja zlasti za t.i. poljudno izobraževanje odraslih (popular adult education), ki je sopomenka za splošno neformalno izobraževanje odraslih. Od kod izvira?

Če navedemo le bežno, kot dokaz za dolgo tradicijo švedskega izobraževanja odraslih, to, da je bila že leta 1833 ustanovljena družba za širjenje uporabnega znanja med kmeti in delavci, je naslednji pomembni podatek ta, da je leta 1868 ustanovljena prva ljudska visoka šola. Njena ustanovitev je povezana s sprejetjem ustave, dve leti pred tem, ki je dajala kmetom povečano politično moč. Da bi ljudje lahko uporabljali na novo pridobljene pravice, jim je bilo treba dati širše znanje, tako o državljanskih pravicah in zadevah kot tudi širše. Izhajajoč iz želja in potreb ljudi, je švedska ljudska visoka šola že od svojega nastanka kombinirala praktično izobraževanje (posebej so se ljudje želeli izobraževati o novih spoznanjih v kmetijstvu) s splošnim državljanskim izobraževanjem.

Prve švedske ljudske visoke šole so ustanovile in vodile regionalne oblasti; ko pa so se ob prelomu stoletja okrepila družbena gibanja, zlasti liberalno delavsko gibanje, sta nastala dva tipa ljudskih visokih šol: tiste na podeželju, ki so jih še naprej vodile krajevne oblasti, in tiste v mestih, ki so jih vodila družbena gibanja. Oba tipa pa sta imela enako skupno ideologijo, značilno za vse ljudske visoke šole na Švedskem. Njen temelj je bilo prepričanje o tesni povezanosti političnega boja in izobraževanja. Izobraževanju so pripisovali pomembno vlogo in moč, ki lahko spremeni družbene razmere.

Z nadaljnjo krepitvijo ljudskih gibanj (popular movements) v začetku dvajsetega stoletja, se poljudno izobraževanje še bolj okrepi. Začno ustanavljati nacionalna izobraževalna združenja, ki postanejo temeljni nosilec razvoja izobraževanja odraslih. Prevladujoča oblika izobraževanja, ki ga organizirajo ta združenja, postanejo 'študijski krožki' ('study circles'), in se naglo razširijo kot prevladujoča oblika v celotnem izobraževanju odraslih na Švedskem.

Študijski krožek opredeljujejo kot 'neformalno skupino ljudi, ki jih zanimajo iste zadeve, da bi z dobro načrtovanim delom študirali vsebine in probleme, za katere so se poprej odločili' (RUBENSON 1992: 325). Krožek ima vodjo, ki ni učitelj v navadnem pomenu, temveč predvsem usklajuje delo skupine in ima tudi nekatere administrativne obveznosti; za opravljanje te vloge ni treba izpolnjevati kakih formalnih zahtev. Delovanje študijskih krožkov sofinancira država. Poravna najmanj 40 odstotkov stroškov, če krožek izpolnjuje te zahteve: ima 5 do 20 članov, se sestane najmanj petkrat v najmanj štirih tednih. Stroški se lahko poravnajo tudi iz drugih, občinskih virov, del denarja pa odštejejo udeleženci sami. Program krožka določajo udeleženci, vsebina izobraževanja pa je lahko splošnoizobraževalna, ali pa namenjena poklicu ali poklicnemu delu.

Študijski krožki potekajo danes pod okriljem enajstih študijskih združenj, vsako leto pa se zbere v njih okoli 2,6 milijona udeležencev. Študijska združenja so organizirana za različne vrste članov, in sicer:

- po vrsti dejavnosti, ki jim pripadajo člani: za izobraževanje delavcev; za izobraževanje kmetov; za izobraževanje uradnikov;

- za pripadnike različnih verskih organizacij: za nekonformistične Cerkve; za kristjane;
- po vrstah organizacij: za ljudske univerze, mladinske organizacije, športne zveze in organizacije, politične organizacije, sindikate in sklad za izobraževanje odraslih;
- za različne vrste izobraževanja: za državljansko izobraževanje; za pospeševanje študija.
- po vrsti potreb ali problemov udeležencev: za vzdržnost; za imigrante.

Ta združenja so nastala kot način, kako organizirano uresničevati potrebe po izobraževanju za različna družbena in poljudna gibanja, to pa so zlasti: delavska, sindikalna, verska, kulturno-varstvena, mladinska, politična, prosvetiteljska, vzdržnostna.

Razvoj neformalnega izobraževanja na Švedskem, ki ga najbolj značilno zastopajo 'študijski krožki', so spodbudile - tako kot smo videli tudi drugje - družbene okoliščine. Za Švedsko so bile značilne velike družbene spremembe in sorazmerno tog izobraževalni sistem, indoktriniran iz treh centrov moči: od Cerkve, kralja in države. Na način, kako so se reševala vprašanja, ki so jih sprožale družbene spremembe, je močno vplivala filozofija prosvetljevanja, ki je sploh značilna za skandinavske države, še posebno za Dansko in Švedsko; to filozofijo so zlasti intenzivno osvojila prej navedena socialna gibanja. Ker formalno izobraževanje ni moglo zadovoljiti novih potreb, je to vlogo prevzelo poljudno, to je neformalno izobraževanje odraslih. Študijski krožki seveda v začetku niso bili takšni, kot so zdaj; kot sorazmerno strukturirana oblika neformalnega izobraževanja so se uveljavili šele kasneje.

## 2. Družbeni položaj in politika

Upoštevalo široko podlago, ki so jo za izobraževanje odraslih ustvarila socialna gibanja in organizirane oblike njihove izobraževalne dejavnosti, je izobraževanje odraslih postalo v zadnjih treh desetletjih tudi prednostno področje javne politike na Švedskem. To se je zlasti uveljavilo z reformo izobraževanja leta 1967, ki je izobraževanju odraslih prinesla tele pomembne pridobitve:

- vsi ljudje - ne glede na narodnost, socialni izvor, spol, ali geografsko območje - imajo enake pravice do izobraževanja; z izobraževanjem naj bi izravnali razlike v izobraženosti, ki nastanejo že na stopnji začetnega izobraževanja; še posebno pozornost so namenili zapostavljenim skupinam;
- zagotovitev novih možnosti za izobraževanje z ustanovitvijo 'občinskega izobraževanja odraslih' (municipal adult education) in s povečanjem sredstev za poljudno izobraževanje; tako so poskušali odstraniti 'institucionalne ovire' pri izobraževanju;

- izobraževanje odraslih je postalo osrednji instrument splošne politike prerasporeditve pri zagotavljanju bolj pravičnih življenjskih razmer.

Po teh temeljnih načelih se je v nadaljnjih letih izoblikovala strategija, ki je privedla, med drugimi, do posebnih ukrepov in dosežkov; ti naj bi poleg tega, da bi zmanjševali 'institucionalne ovire', pripomogli tudi k zmanjševanju 'situacijskih' in 'dispozicijskih'. Takšni ukrepi in dosežki so:

- povečane socialne ugodnosti za odrasle študente;
- podpora akcijam za pridobivanje udeležencev izobraževanja;
- splošni zakon o izobraževalnem dopustu;
- viri za vse izobraževanje odraslih - tako občinsko kot tudi poljudno - so bili centralni (državni);
- za izobraževanje odraslih je imel državni proračun posebno postavko;
- izobraževanje odraslih je pri ministrstvu obravnaval poseben oddelek;
- na državni ravni je obravnaval izobraževanje odraslih tudi poseben nacionalni odbor za izobraževanje;
- obe temeljni področji izobraževanja odraslih - občinsko in poljudno, ki sta sicer po svojih nosilcih različni - sta postali predmet iste politike in vodstvene sestave.

Izobraževanje odraslih je tako v obdobju, ki je trajalo nekako do leta 1982 - tedaj se je spremenila tudi vladajoča politična struktura - imelo povsem enak družbeni položaj kot izobraževanje otrok in mladine.

Takšne sistemske spremembe, zlasti nove finančne možnosti, so povzročile izjemno rast zlasti študijskih krožkov, pa tudi drugih oblik tako formalnega, še posebno pa neformalnega izobraževanja. Vzdrževanje takšnega stanja pa je, ob poslabševanju gospodarske moči države, v zadnjem desetletju povzročilo nekaj sprememb tudi pri sistemskem položaju izobraževanja odraslih. Tudi v teh razmerah so naraščale in imele državno podporo tako individualne kot tudi družbene potrebe po izobraževanju odraslih, vendar so začeli dobivati večjo prednost zlasti občinsko izobraževanje odraslih, izobraževanje za trg dela in programi kolidžev in univerz; zaradi večjih proračunskih omejitev pa se je začelo bolj strogo tehtati, kako učinkovito bodo sredstva porabljena. S tem je bil vpeljan tudi nadzor nad porabo sredstev za poljudno izobraževanje odraslih.

Izobraževanje odraslih se je zdaj razdelilo na dve področji:

- občinsko izobraževanje odraslih je postalo del enotnega sistema občinskega izobraževanja, v katerem ni bilo več posebne postavke za izobraževanje odraslih, temveč so finančni viri enotni tako za izobraževanje odraslih kot tudi za izobraževanje mladine; pokazalo se je, da je treba bolj uskladiti izobraževanje na srednji stopnji in občinsko izobraževanje, kot tudi ta področja izobraževanja in izobraževanje za trg dela ter izobraževanje na kolidžih in univerzah;
- poljudno izobraževanje pa se je organiziralo v novoustanovljenem odboru za poljudno izobraževanje, kot krovni organizaciji za vsa združenja za poljudno



izobraževanje odraslih; spremenil pa se je način delitve sredstev - denar daje še zmeraj država iz svojega proračuna, ki ga sprejma švedski parlament, porabo pa nadzoruje odbor, ker denarja ni toliko, kolikor je izraženih potreb, je zdaj potrebna večja selekcija pri njihovi delitvi.

Bistvo teh sprememb je decentralizacija pri upravljanju in zlasti pri delitvi in porabi sredstev. V primerjavi s prejšnjim sistemom, ki je dajal največja pooblastil državi, imajo zdaj večji vpliv:

- na izobraževanje odraslih občine, to pa še posebno velja za formalno izobraževanje;
- na izobraževanje za trg dela delodajalci v javnem in zasebnem sektorju;
- na poljudno izobraževanje združenja organizacij za poljudno izobraževanje in njihov odbor za poljudno izobraževanje; sem se sistemsko umeščajo tudi ljudske visoke šole.

Sistemske položaj izobraževanja odraslih, in v njem tudi neformalnega izobraževanja odraslih, se je spremenil tako, da se ga ne obravnava več kot ločeno področje v sistemu izobraževanja. Zdaj se izobraževanje odraslih bolj povezuje s celotnim izobraževanjem, sprememba pa izvira iz želje, da bi vse izobraževanje uskladili s konceptom 'družbe, ki se uči', ki ga želijo razvijati.

### 3 Sistemska ureditev neformalnega izobraževanja odraslih

#### 3.1 Splošna umestitev

- Neformalno izobraževanje odraslih ima v švedskem sistemu izobraževanja pomembno mesto, ne glede na to, v katerem podsistemu se pojavlja. Sistem sestavljajo tri temeljna podpodročja:

- poljudno izobraževanje (popular education),
- občinsko (javno/državno) izobraževanje, in
- izobraževanje za trg dela.

- Vsa tri podpodročja so politično in upravno enakopravna, čeravno so pristojnosti za njihov razvoj različno porazdeljene.

- Izobraževanje odraslih in v njem neformalno izobraževanje odraslih se sicer skuša sistemsko čimbolj včleniti v celoten sistem izobraževanja, izhajajoč iz koncepta vseživljenjskosti izobraževanja.

### 3.2 Upravljanje

- Posebno mesto v upravljanju ima zlasti splošno neformalno izobraževanje odraslih, ki ima tudi svoj posebni nacionalni organ - Svet za poljudno izobraževanje. Poljudno izobraževanje je sicer pod pokroviteljstvom socialnih gibanj, ki svojo izobraževalno dejavnost razvijajo predvsem v obliki študijskih krožkov. Svet za poljudno izobraževanje je pristojen tudi za ljudske visoke šole.
- Za druga področja neformalnega izobraževanja odraslih so upravno pristojni organi, ki sicer skrbijo za ta področja, to so:
  - država, po občinskih državnih organih za občinsko izobraževanje; za celotno izobraževanje, tako za izobraževanje otrok in mladine kot tudi za izobraževanje odraslih, skrbijo isti organi; pri tem pomembno sodeluje tudi neformalno izobraževanja odraslih, saj se občinsko izobraževanje tesno povezuje z vsemi drugimi področji izobraževanja odraslih;
  - nacionalni odbor za trg dela je pristojen za izobraževanje odraslih za trg dela, v tem pa je tudi neformalno izobraževanje odraslih za potrebe poklica in poklicnega dela.
- Ker se celotno izobraževanje odraslih na Švedskem decentralizira, velja to tudi za neformalno izobraževanje odraslih; večjo vlogo pri odločanju o ponudbi in pri nadzorovanju izobraževanja dobivajo združenja za poljudno izobraževanje (za splošno izobraževanje) in delodajalci v javnem in zasebnem sektorju (pri izobraževanju za trg dela).
- Povečuje se vpliv delodajalcev na to, kdo se lahko izobražuje.

### 3.3 Zakonodaja

- Zakon iz leta 1987 je vpeljal opisane procese decentralizacije, ki so pomembni tudi za neformalno izobraževanje odraslih.
- Novi zakon iz leta 1991 pa je vpeljal zlasti te spremembe, pomembne tudi za neformalno izobraževanje odraslih:
  - uskladitev tradicije socialnih gibanj v obliki poljudnega izobraževanja z največjo izrabo danih (omejenih) virov;
  - občinski izobraževalni sistem je celota, ki se financira iz istega vira, ne posebej za izobraževanje otrok in mladine ter za izobraževanje odraslih;
  - denar za poljudno izobraževanje še daje država, njihovo porabo pa v celoti nadzirajo združenja in organizacije za poljudno izobraževanje odraslih;

- utrjevanje usklajevanja med izobraževanjem na srednji stopnji (sekundarno) in občinskim izobraževanjem ter izobraževanjem za trg dela in izobraževanjem v kolidžih in na univerzi.
- Zakon o izobraževalnem dopustu omogoča zaposlenim tudi neformalno izobraževanje. Pri tem, kdo in kako se izobražuje, imajo zdaj večji vpliv tudi delodajalci.

### 3.4 Financiranje

- Država izdatno financira tudi neformalno izobraževanje odraslih, v tem pa:
  - poljudno izobraževanje odraslih v študijskih krožkih - z javnimi sredstvi se poravnava 40% te dejavnosti; preostali delež plačajo bodisi sponzorji bodisi (zelo majhen del) udeleženci;
  - dve tretjini stroškov za izobraževanje v ljudskih visokih šolah; pri poravnavi drugih stroškov sodelujejo upravljalci ali lastniki šol;
  - izobraževanje za trg dela sofinancira nacionalni odbor za trg dela; druge stroške poravnajo po dogovoru med partnerji bodisi delodajalci bodisi organizacije delavcev, lahko pa tudi sami udeleženci; storitve se tudi prodajajo; finančno podporo dobijo: nezaposleni; z brezposelnostjo ogroženi; starejši od 20 (18) let, če program obeta stalno zaposlitev; če je usposabljanje zahtevano; tisti, ki so premalo usposobljeni, z zastarelim znanjem; če se z izobraževanjem pomaga delodajalcem.
- Financiranje pravice do izobraževalnega dopusta ni podrobneje opredeljeno; nekaj sredstev daje država iz davkov.

Izobraževanje, ki ga sponzorirajo organizacije delavcev (sindikati, organizacija uslužbencev) v celoti plačajo sponzorji ali vlada.

Država sofinancira tudi 80% programa občinskega izobraževanja, to je večidel formalno izobraževanje, v njem pa so tudi možnosti neformalnega izobraževanja odraslih. Občinski izobraževalni sistem se kot celota financira iz istega vira.

Programe radia in televizije organizirajo posebna podjetja; če so programi za pridobitev izobrazbe, jih financira vlada.

### 3.5 Izvajalci neformalnega izobraževanja odraslih

- Ljudske visoke šole
  - izvajajo daljše in krajše programe; do 50-ih let so prevladovali daljši programi (med njimi tudi takšni, ki so omogočali nadaljevanje izobraževanja po končani šolski obveznosti); zdaj prevladujejo krajši programi neformalnega

- izobraževanja odraslih, saj je precej velika ponudba programov formalnega izobraževanja v drugih ustanovah;
- tri poglavitna področja izobraževanja v ljudskih visokih šolah so: programi splošnega izobraževanja (med temi mora biti 15% programa ustanove namenjenega izobrazbeno prikrajšanim osebam); programi poklicnega izobraževanja (npr. za vodje mladinske rekreacije); krajši programi v študijskih krožkih;
  - temeljno pravilo: vsaka šola oblikuje svojo ponudbo po svoje;
  - tudi program poklicnega izobraževanja v ljudskih visokih šolah mora biti povezan z ideologijo šol ali ljudskih gibanj.
  - Izobraževanje pri študijskih združenjih (11 različnih združenj)
  - delo poteka v študijskih krožkih;
  - prevladujoča vsebina (po številu udeležencev v programih): umetnost, glasba, gledališče (40%), jeziki (15%), družboslovje (16%), drugo (29%);
  - prevladuje splošno izobraževanje, lahko pa je tudi za poklic in poklicno delo.
  - Usposabljanje za trg dela
  - cilji: pospešiti ali zavarovati zaposlovanje, pomagati podjetjem pri reševanju problemov brezposelnosti, povečati mobilnost delavcev med kraji, sektorji in poklici; zmanjšati nestabilnost na trgu dela (zaposljivost, potrebne spretnosti v industriji);
  - štiri vrste programov: posebni programi za trg dela (100 centrov AMU na Švedskem); interno usposabljanje; usposabljanje v rednem izobraževalnem sistemu; programi organizacij.
  - programi so ozko usmerjeni v pridobitev posebne poklicne usposobljenosti, so krajši; potekajo pogosto po modularnem sistemu.
  - Programi, ki jih podpirajo delodajalci
  - izobražuje se 32% zaposlenih;
  - to so krajši programi, ki trajajo dan ali dva (takšnih je 40 odstotkov programov), tri do pet dni (30 odstotkov), teden ali več (30%);
  - zaposleni lahko za to izobraževanje uporabijo zakonsko pravico do izobraževalnega dopusta.
  - Programi, ki jih podpirajo organizacije delavcev (sindikati, organizacija uslužbencev)

- vsebina programov je zlasti: usposabljanje za sindikalno delo, socialna vprašanja, nova zakonodaja (pravice delavcev);
- ekstenzivni študijski programi, ki trajajo od enega do dveh tednov, praviloma rezidenčno (v posebnih središčih z domsko oskrbo).

Občinsko izobraževanje odraslih je namenjeno predvsem temu, da se omogoči pridobitev manjkajoče izobrazbe tistim, ki je prej niso pridobili. Pomeni diverzifikacijo izobraževalnega sistema, ki je temeljil prej le na poljudnem izobraževanju. Zakon zdaj to izobraževanje označuje kot temeljno izobraževanje za odrasle. Poseben položaj ima predvsem zato, ker je namenjeno predvsem izobrazbeno prikrajšanim. Predvideni so posebni ukrepi za pridobivanje udeležencev.

#### 4 Sklepne ugotovitve in ocenitev položaja neformalnega izobraževanja odraslih

Če poskušamo povzeti značilnosti švedskega sistema izobraževanja odraslih in pri tem poudariti, kakšen je v njem sistemski položaj neformalnega izobraževanja odraslih, lahko ugotovimo zlasti tole:

- Neformalno izobraževanje odraslih se označuje predvsem kot poljudno izobraževanje, vse do pred nedavnim je bilo sopomenka za splošno neformalno izobraževanje. Za poklicno neformalno izobraževanje odraslih nimajo posebnega izraza in so mu vse doslej namenjali manj pozornosti. Zdaj se položaj spreminja tako, da se povečuje tudi pomen izobraževanja za poklic in poklicno delo, to pa zahtevajo zlasti razmere na trgu dela.
- Zaradi svojih zgodovinskih korenin in pomena je neformalno izobraževanje odraslih na Švedskem še zmeraj sinonim za izobraževanje odraslih v celoti. Ne glede na sistemske spremembe, s katerimi se povečuje vloga formalnega izobraževanja (za pridobitev izobrazbe, za nadomestitev manjkajoče izobrazbe, za potrebe trga dela) temelji izobraževanje odraslih na Švedskem še zmeraj na neformalnem izobraževanju odraslih.
- Od prejšnje prevladujoče usmeritve, ki je bila bolj kolektivistična - ustvariti civilno družbo s poudarkom na enakosti, zlasti pri delitvi socialnih, kulturnih, političnih in ekonomskih virov - se zdaj kaže v odnosu do študijskih krožkov in neformalnega izobraževanja odraslih na sploh povečana individualistična usmeritev družbe; to se zrcali v bolj decentraliziranem odločanju.
- Neformalno izobraževanje odraslih skupaj s formalnim izobraževanjem zagotavlja trdno pot k sistemu vseživljenjskega izobraževanja.
- Izraza neformalno izobraževanje odraslih na Švedskem skoraj ne uporabljajo, označujejo ga bodisi s tradicionalnimi izrazi, kakršni so se izoblikovali v razvoju

švedskega izobraževanja odraslih (zlasti poljudno izobraževanje) bodisi s tistimi, ki jih zahtevajo današnje razmere (zlasti pri izobraževanju za trg dela).

- Poudarek v švedski razpravi o izobraževanju odraslih je na tem, ali izobrazbeno zapostavljeni sodelujejo ali ne, ne pa na tem, v kakšnem izobraževanju sodelujejo. Neformalno izobraževanje odraslih ima povsem enakovredno vlogo in položaj kot formalno izobraževanje. Tudi izobraževalni dopust se ne postavlja več le kot splošna pravica, bolj se poudarja njegov pomen za tiste, ki so manj izobraženi; ugotovljeno je, da so pri dozdajšnji politiki vire bolj uporabljali bolj izobraženi.

- Poljudno izobraževanje je posebno pomembno za različna ljudska gibanja in njihovo vlogo pri razvijanju družbe blaginje. S tem želijo aktivirati zlasti skupine ljudi s pomanjkljivo izobrazbo; za to so kot metode posebno primerni študijski krožki. Poljudno izobraževanje odraslih deluje kot socializacija: pri razvijanju demokracije, s prenašanjem znanja, kot odskočna deska za nadaljnji študij, pri vpeljevanju posameznika v ljudska gibanja, kot kolektivni vir za akcijo.

- Razvoj je vse bolj odvisen od tega, kaj se dogaja v svetu dela: država podpira izobraževanje in usposabljanje delovne sile s pridržki; večji poudarek se daje delodajalcem kot sponzorjem; pri tem je tudi pomembno, kako se bodo z delodajalci pogajali sindikati.

V 'družbi, ki se uči' se izgubljajo meje med različnimi oblikami izobraževanja, kot tudi med 'svetom dela' in 'svetom izobraževanja'.

## 5 NEFORMALNO POKLICNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

*mag. Angela Ivančič*

### 5.1 Mesto poklicnega izobraževanja v izobraževanju odraslih

Analitiki izobraževanja odraslih ugotavljajo, da je izobraževanje za delo eden njegovih najobsežnejših podsistemov (Peterson in sod. 1982). Večina odraslih se ga udeležuje iz pragmatičnih poklicnih razlogov:

- a) ker so ugotovili, da nimajo dovolj znanja in spretnosti, da bi obdržali zaposlitev;
- b) ker potrebujejo znanje in spretnosti, da bi si pridobili zaposlitev;
- c) zaradi napredovanja v karieri;
- d) zaradi osebnega zadovoljstva, ki jim ga daje pridobivanje novega znanja in spretnosti.<sup>43</sup>

**Delodajalci** podpirajo izobraževanje, ki je povezano z delom takrat, kadar ugotovijo, da bo podjetje učinkovitejše, če si bodo zaposleni pridobili znanje, spretnosti in vedenje, ki jih niso imeli ob zaposlitvi.

**Država** spodbuja poklicno izobraževanje delno zato, da bi bili doseženi že navedeni cilji, predvsem pa, da bi zagotovila ustrezno usposobljeno delovno silo; to je nujno za gospodarsko rast in s tem za povečanje njene gmotne blaginje (Titmus 1989).

Ti cilji so postali še posebno pomembni v zadnjih petdesetih letih, ob naglih gospodarskih in tehnoloških spremembah, ki pospešujejo zastarevanje že pridobljenih kvalifikacij in postavljajo zahtevo po njihovem nenehnem posodabljanju, prilagajanju, dopolnjevanju in poglobljanju.

Ob gospodarski krizi, ko se možnosti za zaposlitev čedalje bolj zmanjšujejo, poklicno izobraževanje ni zmeraj namenjeno samo zadovoljevanju trenutnih potreb dela, temveč upošteva tudi tiste, ki bodo nastale z oživitvijo gospodarstev. Poleg tega države v določenem obsegu spodbujajo tudi izobraževanje, ki ni instrumentalne narave, temveč ima vrednost samo po sebi.

<sup>43</sup>Preučevanje na reprezentativnem vzorcu, ki je bilo opravljeno v Sloveniji v okviru raziskave Slovensko javno mnenje 1987 je pokazalo, da so bili med tremi najpogostejše navedenimi motivi, ki so anketirance spodbujali k učenju in izobraževanju "pridobivanje novega znanja, svoj razvoj", "zboljšanje svojega položaja" in "uspešnost pri delu, v poklicu, stroki". (Več o tem v: Jelenc 1989: 95-109.)

### 5.1.1 Načela izvajanja poklicnega izobraževanja

Načela izvajanja poklicnega izobraževanja so v posameznih državah različna, nanje vplivajo politični in socialni dejavniki. Nekateri avtorji menijo, da je najmočnejše načelo lastnega ekonomskega interesa (C.,J., Titmus 1989: 95). Posameznik želi izboljšati kakovost svojega dela, ker pričakuje ustrezno nagrado, bodisi v obliki denarja ali položaja. Delodajalec povezuje vlaganje v človeške vire z naraščanjem produktivnosti in večjim profitom.

Načelo lastnega interesa je še posebno pomembno pri določanju nosilcev stroškov izobraževanja. Pri tem največkrat nastaja vprašanje, ali delodajalec mora skrbeti tudi za pridobivanje splošnega znanja in spretnosti zaposlenih ali le za pridobivanje spretnosti, ki so posebej namenjene povečevanju tega, kar je v podjetje vloženo (inputa firme). Mnenja so različna, vendar se je izoblikovalo splošno pravilo, da stroške izobraževanja prevzemajo tisti, ki jim bo koristilo. Danes se vse bolj uveljavlja prijem, ki izobraževanja za delo ne obravnava zgolj po načelih trga niti ga ne spravlja v celoti pod varstvo države. Država sodeluje z vpeljevanjem ukrepov, s katerimi naj bi popravila krivice, ki jih povzročata delovanje trga deprivilegiranim skupinam prebivalstva. V poklicno izobraževanje odraslih posega tako z načrtovanjem gospodarstva kot tudi s socialnim inženiringom.

Večina vlad jasno izraža stališče, da morajo delodajalci prispevati k poklicnemu izobraževanju zaposlenih, vendar jih praviloma k temu ne prisiljujejo. Uveljavlja se praksa, da predstavniki delodajalcev in organiziranega dela sodelujejo pri načrtovanju politike poklicnega izobraževanja in pri nadzoru nad njenim izvajanjem, bodisi s soodločanjem ali posvetovalno.

### 5.1.2 Izobraževanje in usposabljanje v poklicnem izobraževanju

Ko govorimo o poklicnem izobraževanju ali o izobraževanju za delo in zaposlitev, se že na samem začetku srečamo s pojmom 'izobraževanje' in 'usposabljanje', ki se ponekod lahko uporabljata kot sopomenki (Francija), ponekod pa ločeno. Zadnje je značilno za angleščino (Jelenc 1991: 17). O razmerju med obema pojmom sta dve različni stališči. Po prvem je usposabljanje ožji pojem, izobraževanje mu je nadrejeno in ga vsebuje. Drug prijem, ki je nastal iz preteklih razmer in se še zmeraj precej upošteva v izobraževanju odraslih v Veliki Britaniji in v tistih angleško govorečih deželah, ki so razvijale izobraževanje po njenem zgledu, izloča iz izobraževanja usposabljanje, še zlasti poklicno (Peterson 1979).

Drugo mnenje trdi, da ima vsako znanje vrednost samo po sebi, ne glede na to, kakšna je njegova instrumentalna vloga. Vse bolj se uveljavlja prepričanje, da poklicno izobraževanje, ki je omejeno samo na pridobivanje kompetenc za opravljanje neke specifične naloge, ne ustreza več sodobnim potrebam. Bolj smiselno je oblikovati poklicno izobraževanje tako, da poleg spretnosti za delo vsebuje tudi teoretične podlage in načela, ki omogočajo prilagajanje izobraževanja spreminjanju zahtev in potreb. Tako bi imelo tudi znanje, pridobljeno pri poklicnem izobraževanju, vrednost samo po sebi (Titmus 1989).



Dežele s pospešenim industrijskim razvojem dajejo po navadi prednost poklicnemu izobraževanju, ki temelji na širšem prijemu in zagotavlja splošno znanje in spretnosti ter se nanaša na različne poklice.

V Sloveniji se je v izobraževalnem izrazju uveljavil pojem usposabljanje kot tisti del izobraževalnega procesa, ki zagotavlja pridobivanje praktičnega znanja in spretnosti za opravljanje nekega dela, poklica ali dela delovnega procesa. Usposabljanje lahko poteka na delovnem mestu ali v posebnih izobraževalnih centrih in učnih delavnicah (Več v: Z., Jelenc: Terminologija izobraževanja odraslih 1991).

### 5.1.3 Neformalno poklicno izobraževanje v konceptu permanentnosti izobraževanja

Z uveljavitvijo pojmov 'permanentno' in 'vseživljenjsko' izobraževanje postaja za poklicno izobraževanje vse bolj aktualen tudi pojav neformalnega izobraževanja. Zaradi nekaterih značilnosti je to vse manj le nadomestna ali alternativna oblika izobraževanja in usposabljanja za deprivilegirane plasti prebivalstva, ki niso imele dostopa do formalnega izobraževanja in prevzema vse pomembnejšo vlogo v permanentnem izobraževanju. Njegova aktualnost se potrjuje v splošnem in v poklicnem izobraževanju odraslih, saj po mnenju analitikov zagotavlja najširše možnosti za sistematično pridobivanje znanja ter razvijanje spretnosti, stališč in vrednot vse življenje.

Neformalno izobraževanje lahko zajema različne udeležence, različne učne dejavnosti in različno delovno okolje. Tako omogoča:

- usklajevanje specifičnih ekonomskorazvojnih ciljev z izobraževalnimi potrebami specifične populacije;
- upoštevanje tranzicijskih demografskih trendov, kot so imigracije, migracije in obdobja visoke natalitete;
- zadovoljevanje potreb trga dela na področjih, kjer so možnosti za zaposlovanje;
- dopolnjevanje drugih prizadevanj za gospodarski razvoj;
- vključevanje razvoja podjetniških spretnosti za samozaposlene kot tudi spretnosti načrtovanja in upravljanja malih podjetij.

Njegov temeljni cilj je pravočasno in učinkovito odgovarjati na a) spremenjeno naravo trga dela, b) tehnološki razvoj in c) spremenjene značilnosti razpoložljive delovne sile. Na poti k temu cilju se mora ogibati oblikovanju nekvalificiranih ali nepotrebnih delavcev.

Neformalno izobraževanje dobiva posebno podporo, ker zmanjšuje neenakost, povzročeno zaradi različnih izobraževalnih možnosti ter pospešuje razvoj manj razvitih držav in območij.

Eno temeljnih vprašanj politike je, ali neformalno izobraževanje lahko uresniči zaželeno distribucijo izobraževalnih dobrin v družbi in kakšne so lahko kratkoročne in dolgoročne gospodarske, socialne in politične posledice te nove distribucije. Tu se največkrat srečujemo z neskladjem med ekonomskim pomenom neformalnega izobraževanja in njegovim družbenim priznanjem v primerjavi s priznanjem, ki ga uživa formalno izobraževanje. Kritiki tudi ne vidijo, da bi prikrajšani del prebivalstva prišel po tej poti do kakršnih koli socialnih in političnih prednosti. Poudarjajo, da večina neformalnih programov temelji na konsenzualnem modelu, ki predpostavlja solidarnost med državo in posameznikom. Zato neformalno izobraževanje pogosto končuje kot proces, ki ga nadzorujejo predstavniki države in ima za cilj, da se posamezniki podredijo uradno priznanemu vrednostnemu sistemu. Lahko se tudi zgodi, da postane nadomestni socialni program za nezaposlene, ki čakajo na drugo priložnost, lahko se spremeni v "ohlajevalni" mehanizem ob pričakovanju formalnega izobraževanja, lahko pa postane tudi sredstvo politične indoktrinacije in nadzora nad različnimi socialnimi gibanji in servisi ter podobnimi institucijami.

Nekateri avtorji menijo, da neformalnemu izobraževanju na splošno manjka "zaupna" moč, ki jo formalnemu izobraževanju zagotavljajo spričevala in diplome in da je posledica tega njegov drugorazredni položaj v družbi. Zato je evalvacija v neformalnem izobraževanju enako pomembna kot v formalnem (Shavelson, R. in sod. 1985).

## **5.2 Značilnosti formalnega in neformalnega poklicnega izobraževanja odraslih**

Glede na usmerjenost neformalnega izobraževanja na aktualne potrebe in učinke, ki naj bi bili takojšnji, je v nekaterih izobraževalnih in razvojnih strukturah neformalno izobraževanje prepoznano kot edini mehanizem, ki pravočasno in učinkovito zagotavlja poprejšnjo pripravo na izobraževanje tistim, ki jo potrebujejo, tam, kjer živijo in delajo. Ne gre torej za splošno pripravo na prihodnje življenje, temveč za zadovoljevanje trenutnih in specifičnih potreb selekcioniranih skupin udeležencev izobraževanja. Prav zaradi teh značilnosti je neformalno izobraževanje posebno pomembno pri izobraževanju in usposabljanju za potrebe dela in zaposlovanja.

Nekateri avtorji (Kleis in sod. 1987) menijo, da bi moral biti izraz 'neformalno izobraževanje' prihranjen za krajše programe, za sistematične, problemsko usmerjene izobraževalne dejavnosti ter za učenje socialnih in političnih spretnosti,

kot to opredeljujejo Coombs, Prosser in Ahmed (1973) ter definicija Svetovne banke (1980: 16).

Seveda so pogledi na neformalno izobraževanje odraslih tudi drugačni. B. Somolovčev (1984) npr. govori o dihotomizaciji izobraževanja odraslih v Veliki Britaniji na:

- splošno "univerzalno", svobodno zunajšolsko izobraževanje (neformalno, priložnostno) in
- formalno, šolsko, delovno-poklicno, utilitarno, instrumentalno.

Iz tega naprej sklepa, da neformalno izobraževanje označuje in je označevalo tisti del izobraževanja, ki ni neposredne instrumentalne narave, čeprav tega s stališča duhovnega in intelektualnega življenja ni mogoče zanikati. Po njegovem naj bi bilo, glede na izrazje, sprejeto v nekdanji Jugoslaviji, splošno izobraževanje vedno brez družbeno določenih pedagoških standardov, s poudarkom predvsem na humanističnih vsebinah in na "nešolskem" organiziranju vzgojno-izobraževalnega dela. Za razliko pa je formalno izobraževanje poklicno, delovno utilitaristično, instrumentalno izobraževanje odraslih. Vendar na koncu tudi on priznava določen funkcionalni ali celo pragmatični pomen izobraževanja odraslih ter sklene, da poglobitnih razlik med formalnim in neformalnim izobraževanjem ne gre iskati izključno v bistvu in vsebini, temveč v specifični organizaciji in načinu dela, pa tudi v posebnem namenu.

Nekateri kritiki neformalnega izobraževanja (Coombs in Ahmed 1974; Faure 1972; Harbison 1973) celo z obžalovanjem ugotavljajo, da je neformalno izobraževanje izrazito usmerjeno v poklicno usposabljanje, in to naj bi bilo tesno povezano z njegovim položajem v družbi.

Tudi omenjena definicija neformalnega izobraževanja, kot so jo izoblikovali Coombs, Prosser in Ahmed (1973: 10-12) zajema programe zunajšolskega poklicnega izobraževanja, ki so organizirani zato, da bi udeležencem omogočili doseči konkretne izobraževalne cilje. Čeprav je ta definicija uporabna in široko sprejeta, nekateri avtorji menijo, da je pri opredeljevanju neformalnega poklicnega izobraževanja vendarle ni mogoče sprejemati popolnoma brez zadržkov, češ da ji manjkajo nekatere sestavine. Predlagajo, da bi njeno vsebino razširili tako, da bi neformalno poklicno izobraževanje opredelili kot: "vsako organizirano dejavnost poklicnega izobraževanja zunaj uveljavljenega formalnega sistema, katere namen je služiti populaciji, ki jo je mogoče razpoznati, in razvijati človeške sposobnosti za produktivno delo na različnih ravneh spretnosti in odgovornosti" (Clifton, P. Campbell 1991).

Programe in projekte poklicnega izobraževanja, ki jih uvrščamo med neformalne, lahko najdemo v številnih državah. Praviloma so nastali različno in se uporabljajo za uresničevanje različnih ciljev. Zanje ni ene same tipologije, imajo pa nekatere skupne značilnosti, med katerimi velja posebej poudariti:

a) potrebo po izobraževanju in usposabljanju udeležencev z različnimi ekonomskimi, socialnimi in demografskimi značilnostmi, ki jim tega ne omogoča formalno izobraževanje;

b) zadovoljevanje vrste kratkoročnih in dolgoročnih potreb po izobraževanju in usposabljanju, ki jih ne zadovoljuje ali jih ne more ustrezno zadovoljevati formalno izobraževanje, jih pa zahteva trg dela.

### 5.2.1 Nekatere pglavitne značilnosti, ki razločujejo formalno in neformalno poklicno izobraževanje

Vsi razločevalni elementi, ki so navedeni pri opredeljevanju formalnega in neformalnega izobraževanja, veljajo tudi pri ločevanju med formalnim in neformalnim poklicnim izobraževanjem. (Glej Jelenc, pogl.1). Tu bomo navedli samo tiste, ki so specifične za poklicno izobraževanje.

#### 5.2.1.1 Nosilci formalnega in neformalnega poklicnega izobraževanja

Formalno poklicno izobraževanje, še posebno če poteka v večidel šolski obliki, v večini držav primarno organizirajo in usmerjajo predvsem vladne agencije in le v manjšem obsegu zasebne skupine ali podjetja (ne velja za vse države). Upravno sodi v pristojnost ministrstva za izobraževanje ali ministrstva za delo ali drugih pooblaščenih vladnih resorjev. V zadnjem času se pristojnosti tudi tu vse bolj delijo med državo, delodajalce in organizirane delavce. Ta delitev je najbolj vidna v državah z dualnim sistemom poklicnega izobraževanja.

Pomembna razsežnost neformalnega poklicnega izobraževanja je priložnost za sodelovanje javnih in zasebnih agencij, institucij, organizacij in podjetij pri izobraževanju. Sodelujejo lahko pri načrtovanju, financiranju, implementaciji in tudi pri pridobivanju udeležencev. Izobraževalne institucije nimajo monopola nad neformalnim izobraževanjem; organizirajo ga in po njem povprašujejo številne ekonomske, socialne, politične in druge ustanove (različni vladni resorji, poslovne organizacije, delodajalci, delavske organizacije, politične stranke, kooperative, vojska, sodišča in cela vrsta prostovoljskih organizacij). Izvajalci neformalnega izobraževanja se razlikujejo od izvajalcev formalnega izobraževanja tudi po tem, da izobraževanje navadno ni njihova temeljna in edina dejavnost, temveč poteka tudi v sklopu drugih dejavnosti.

Nosilce neformalnega poklicnega izobraževanja bi lahko razdelili v pet velikih skupin: javne oblasti, delodajalci, poklicne in strokovne asociacije, sindikati in zasebne komercialne organizacije. Seveda vseh ni mogoče najti v vsaki državi. Delodajalci dajejo pogosto prednost komercialni ponudbi, ker se ustrezneje odzivajo na zahteve povpraševanja.

#### 5.2.1.2. Financiranje formalnega in neformalnega poklicnega izobraževanja

Formalno poklicno izobraževanje se praviloma financira iz javnih sredstev, lahko pa tudi iz sredstev delodajalcev, iz namensko izločenih sredstev ter iz skladov socialnih partnerjev na ravni panog. Ko gre za neformalno poklicno izobraževanje so poglavitni vir financiranja delodajalci, nadalje si lahko stroške delita delodajalec in posameznik ali pa stroške v celoti prevzema posameznik. Del financiranja je tudi iz javnih sredstev in iz sredstev, ki so izločena namensko za izobraževanje. Lahko sodelujejo tudi različne javne in zasebne agencije.

Razvoj in izvajanje neformalnega poklicnega izobraževanja se pogosto financirata s kombinacijo različnih virov. Pri tem je treba posebej opozoriti, da so finančni viri v različnih državah različni. Kulturna tradicija v eni državi lahko omogoča oblike financiranja, ki so popolnoma nesprejemljive v drugi.

#### 5.2.1.3 Organizacijska sestava in način izvajanja

Pomemben način razločevanja med formalnim in neformalnim poklicnim izobraževanjem je tudi upoštevanje **organizacijske sestave**. V večini držav poteka formalno poklicno izobraževanje v organizacijsko zelo strukturiranih poklicnih šolah, izobraževalnih centrih, "tehničnih" inštitutih in "tehniških" kolidžih. Zajemajo lahko tudi športne, klubske in kulturne dejavnosti. Ta "infrastruktura" je dostopna samo v času, ko poteka šolski pouk. Izobraževalni programi, ki jih ponujajo, imajo fiksne kurikulare, ki so vsi ekstenzivni. Pogosto omogočajo tudi predpoklicno svetovanje in vodenje, ki vsebujeta tudi informacije o tem, kako najti delo in ga obdržati. Predvsem so namenjeni temeljnemu poklicnemu izobraževanju mlajših odraslih. Vpis v formalno izobraževanje temelji na selekcijskih merilih in na preverjanju znanja.

Pomembna značilnosti neformalnega izobraževanja je **fleksibilnost**, ki se kaže zlasti pri institucionalizaciji, uporabi izobraževalne tehnologije in komunikacij s skupnostjo. Neformalni programi so lahko kratkoročni ali dolgoročni, zajemajo specifične vsebine in potekajo v nešolskih organizacijskih oblikah.

Formalno poklicno izobraževanje je po navadi dostopno le na postobveznih stopnjah izobraževanja, neformalno pa najdemo na različnih stopnjah.

#### 5.2.1.4 Osebe v formalnem in neformalnem poklicnem izobraževanju

Formalno poklicno izobraževanje po navadi izvaja osebje, ki je zaposleno s polnim delovnim časom. To so učitelji, inštruktorji, mojstri, svetovalci in drugo za to posebej usposobljeno osebje. Svojo usposobljenost dokazuje z javno listino, ki jo izdaja pooblaščen vladna služba.

Pri izvajanju neformalnega poklicnega izobraževanja odraslih sodeluje vrsta ljudi - izobraževalcev. To so: organizatorji, menedžerji, administratorji, trenerji, inštruktorji, specialisti s posameznih področij. Velik del učiteljev poklicnega izobraževanja ni imel posebnega izobraževanja, posebno tisti, ki poučujejo praktične predmete.

Inštruktorji in vaditelji pri usposabljanju na delu so po navadi mojstri s posebnimi stalnimi ali delnimi obveznostmi usposabljanja študentov, največkrat usposabljanja na delu ali v šolah, ki jih vodijo podjetja, ali centrih za izobraževanje odraslih, ki usposabljujejo za obrtne poklice. Njihova naloga je, da izvajajo praktično usposabljanje z malo teoretične podlage.

Trener pri usposabljanju na delu je po navadi supervisor ali menedžer, katerega naloga je tudi dajati kratke inštrukcije, trenirati in popravljati izvajanje dela v delovnih okoliščinah.

V zadnjem obdobju je bilo splošno sprejeto načelo, da mora imeti tudi osebje, ki se ukvarja z neformalnim poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, ustrezno strokovno izobrazbo, ki ne zajema samo strokovnoteoretičnega in praktičnega poklicnega znanja, temveč tudi potrebno andragoško ali pedagoško znanje.

#### 5.2.1.5 Evalvacija in potrjevanje izobraževanja

Povezanost med formalnim poklicnim izobraževanjem in svetom dela po navadi zagotavljajo dosledno nadzorovane diplome in druge uradne listine. Z njimi posameznik dokazuje svojo izobrazbo in usposobljenost v neki stroki, obrti ali tehnologiji.

Pri neformalnem izobraževanju so lahko prožnejša tudi merila vrednotenja. Navadno sploh ne daje certifikatov o usposobljenosti, temveč zadostujejo delovne izkušnje ali potrdilo o obiskovanju nekega izobraževalnega programa. Seveda pri tem ne smemo zanemariti dokazil o znanju, če takšna dokazila obstajajo.

#### 5.2.1.6 Problem ekonomske analize neformalnega poklicnega izobraževanja

Prav stroškovna komponenta pa je ena od pomembnih dimenzij, ki je spodbudila razvoj neformalnega izobraževanja.

Formalno poklicno izobraževanje je intenzivno, kar zadeva kadre (posodabljanje, poglobljanje znanja osebja), pa tudi po finančnih virih (vzdrževanje opreme, razvoj in prenavljanje kurikulumov, učnega gradiva, metod idr.).

Neformalno poklicno izobraževanje je bolj neposredno včlenjeno v druge razvojne programe kot formalni šolski sistem (npr.: kmetijskega razvoja, industrijskega razvoja, skrbi za zdravje, zdrav način prehranjevanja, družinsko politiko idr.), zato ga praviloma ni mogoče preučevati ločeno od teh programov. To se seveda kaže pri vrednotenju njegove ekonomske učinkovitosti. Vrsto stroškov je mogoče prikazati drugače in ne kot direktne stroške izobraževanja. Značilen primer za to so stroški opreme, kadar poteka usposabljanje na strojih, ki se uporabljajo v proizvodnji.

### 5.3 Neformalno poklicno izobraževanje odraslih v praksi

Med najbolj značilne primere poklicnega izobraževanja in usposabljanja, kjer so se uveljavile neformalne oblike, bi lahko uvrstili:

- usposabljanje na delovnem mestu
- uvajalno usposabljanje
- vaje
- usposabljanje nezaposlenih
- izpopolnjevanje
- izobraževanje na daljavo.

**Usposabljanje na delovnem mestu** poteka v delovnem okolju, pri tem se uporabljajo enaki pripomočki kot v proizvodnji. Ta tip usposabljanja je po navadi namenjen novosprejetim delavcem in delavcem, ki so razporejeni na druga delovna mesta. V podjetjih ga organizirajo tudi za delavce, ki lahko tako dopolnijo ali posodobijo svoje znanje, spretnosti in stališča za opravljanje dela. V praksi se usposabljanje na delu spreminja od zelo strukturiranega do zelo nestrukturiranega. V majhnih podjetjih lahko poteka kot učenje z opazovanjem, s posnemanjem ali s poskusi in ob napakah. Usposabljanje sodelavcev je v teh primerih po navadi zaupano kvalificiranim delavcem. Nekoliko bolj strukturirano usposabljanje, kjer nastopajo kot trenerji linijski menedžerji, ima po navadi obliko demonstracije. Načrtovanje ali ustrezne izobraževalne metode v takšnem usposabljanju praviloma nimajo pomembnejšega mesta.

Usposabljanje na delu je najbolj strukturirano v velikih podjetjih. Po navadi zajema pazljivo selekcijo učencev, inštruktorjev in tehnik za podajanje spretnosti in znanja ter evalvacijo. Skupaj z ustreznim učnim gradivom je zagotovljena tudi analiza dela, za katero se učenci usposabljujejo. Delodajalec in učenec lahko skleneta tudi pisni dogovor. Vendar je visoko strukturirano usposabljanje na delu prej izjema kot pravilo.

**Uvajalno usposabljanje.** To usposabljanje ne poteka neposredno na delovnem mestu, temveč je v delovnem okolju določeno mesto, kjer se izvaja usposabljanje na orodju ali na delu proizvodnega procesa. Ta oblika ima prednost pred usposabljanjem na delu, kadar so naloge celostne ali pa napake v proizvodnji lahko povzročijo visoke stroške. V takšnih okoliščinah se udeleženec lahko uči z delom brez motenj ali pritiska proizvodnega procesa. Določen je inštruktor s polnim časom, ki sočasno vodi več udeležencev usposabljanja. Pridobivanje spretnosti je skrbno načrtovano, med usposabljanjem se odpravlja tudi nezaželeno vedenje.

**Vaje.** Zgodovinsko je bilo vaje v eni ali drugi obliki usposabljanje za stroko ali obrt. Vaje so fleksibilno in neposredno povezane s potrebami po delovni sili. V nekaterih državah (Avstrija, Švica, Nemčija, Lichtenstein in Nizozemska) je to kombinacija usposabljanja v formalnih poklicnih šolah (splošni, teoretični in praktični predmeti) in usposabljanja na delovnem mestu pri delodajalcih.

Vajenstvo je lahko formalizirano in visoko strukturirano, zakonsko urejeno, organizirano in pod državno upravo. Poleg tega pa lahko obstaja tudi popolnoma zunaj kakršne koli organizirane sestave, v nekaterih skrajnostih tudi brez dogovora, ki bi temeljil na zakonodaji in bi presegal ustni sporazum med udeležencem in obrtnikom.

**Usposabljanje za nezaposlene delavce.** Tu gre navadno za poskus usklajevanja programov usposabljanja z aktualnimi okoliščinami, npr. a) presežek novih delavcev za omejeno število delovnih mest, b) odvečne delavce zaradi tehnoloških in ekonomskih sprememb ali relokacije podjetja ali obrata; c) delavce, ki so se bili prisiljeni predčasno upokojiti. Da bi bili uporabni za nezaposlene, morajo biti neformalni programi usposabljanja organizirani v skladu z gospodarskimi razvojnimi možnostmi. Ker se morajo prilagajati spremembam dinamike trga dela, bi morala biti njihova organizacijska sestava prožna.

**Izpopolnjevanje** je po navadi namenjeno osvežitvi, posodobljanju, prilagajanju, poglobljanju in dopolnjevanju znanja, spretnosti in stališč ter vedenja. Po navadi gre za izobraževanje in usposabljanje za delo, kakršno se že opravlja, ali za drugo delo, za katero je že določeno, kako bo potekalo.

## 5.4 Razvoj človeških virov (HRD)

V večini razvitih industrijskih držav pojem 'izobraževanje' v podjetjih vse bolj nadomešča pojem 'razvoj človeških virov'. V Sloveniji so ga začeli vpeljevati v posameznih podjetjih v drugi polovici 80-ih let. Sam pojem je širši od pojma izobraževanje. Zajema sistematičen in načrtovan proces priprave, izvajanja in nadzorovanja vseh kadrovskoizobraževalnih postopkov in ukrepov, ki so namenjeni strokovnemu, delovnemu in osebnostnemu razvoju zaposlenih. Njegova temeljna naloga je, da zagotavlja optimalno poklicno, izobrazbeno in kvalifikacijsko sestavo zaposlenih glede na razvitost in strateške cilje podjetja.

Kot opozarjajo nekateri avtorji, se pojem HRD pogosto uporablja na različne načine, in to povzroča dokajšnjo zmedo na tem področju (Nadler 1989). Ponekod ga opredeljujejo kot izobraževanje, usposabljanje in razvoj zaposlenih po poti bogatitve dela, razširjanja delovnega mesta in organizacijskega razvoja. Proces omogoča učenje in bogatenje izkušenj na delovnem mestu (Jarvis 1990: 158). Spet drugi povezujejo 'razvoj in uporabo človeških virov' (human resource development and utilisation); menijo, da je to vseživljenjski proces, v katerem osebe pridobivajo, izboljšujejo in uporabljajo pridobljeno znanje, spretnosti in kompetence v delovnih okoliščinah. V tej zvezi zajema HRD tri procese: vključevanje v usposabljanje, usposabljanje in vstop v zaposlitev (Bermant in sod. 1986).

Eden najvidnejših utemeljiteljev razvoja človeških potencialov L. Nadler ga opredeljuje kot:



- organizirane učne izkušnje, ki jih zagotavljajo delodajalci,
- znotraj določenega časovnega obdobja,
- da bi uveljavili možnosti za izboljšanje opravljanja dela in/ali osebno rast (Nadler 1989: 6).

V tej shemi je jedro v učenju, pomembno pa je, da prepoznamo pomen delodajalca. Brez delodajalca ne bi bilo HRD. Posebej tudi poudari, da je pri razvoju človeških virov pomembno, da je učenje namerno in ne naključno.

Naslednje, česar ne smemo prezreti, je, da je nujno določiti trajanje posameznega programa HRD. Ta lahko traja od ene ure do enega leta. Trajanje je pomembno povezano z evalvacijo, ki se opravi ob koncu programa. Pridobljeno znanje se lahko uporablja sproti na delovnem mestu, še posebno če je učenje razdeljeno v manjše enote.

Pod točko tri je posebej poudarjena besedica "možnost", kajti učenje lahko poteka, ne da bi bistveno pripomoglo k izboljšanju opravljanja dela. Delo pa je mogoče zboljšati samo ob podpori nadrejenega in sodelavcev.

Po Nadlerjevi definiciji zajema razvoj človeških virov tri področja dejavnosti: usposabljanje, izobraževanje in razvoj.

V tej shemi se usposabljanje pojmuje kot učenje, ki je usmerjeno k trenutnemu delu delavcev. To je tudi prevladujoča oblika učenja, ki ga zagotavljajo delodajalci.

Pojem izobraževanje pomeni v tej povezavi učenje, ki je namenjeno pripravljanju posameznika za delo, drugačno od tistega, ki ga trenutno opravlja in za katero je že določeno, kako se bo izvajalo. Izobraževanje je neposredno povezano z **razvojem kariere**, pri čemer lahko obravnavamo sistem razvoja kariere kot organizirano, načrtovano in formalizirano prizadevanje, da bi dosegli ravnotežje med individualnimi potrebami kariere posameznika in zahtevami organizacije po delovni sili (Nadler 1989: 62). Čeprav HRD ni del tega sistema, se uporablja kot njegov vir.

Izobraževanje naj bi rabilo usposabljanju posameznikov za ravnanje, usmerjeno k ciljem kariere.

Za razliko od usposabljanja, ki je namenjeno za izboljšanje opravljanja trenutnega dela, je namen izobraževanja, da se bo znanje uporabljalo nekoč v prihodnosti. Da bi se izobraževanje kar najbolj splačalo, naj bi bil presledek med izobraževanjem in uporabo naučenega čim krajši.

Učne izkušnje, ki jih delodajalec zagotavlja zaposlenim in niso povezane z delom, imenuje Nadler v svoji shemi HRD razvoj.

Usposabljanje, izobraževanje in razvoj ne sestavljajo kontinuuma. Razvojne dejavnosti so lahko zelo široke, saj niso omejene z zdajšnjim ali drugim delom.

Razvoj človeških virov je lahko namenjen tudi osebam, ki niso zaposlene pri delodajalcu, ki organizira izobraževanje. To so lahko stranke, kooperanti ali drugi.

## 6 POLITIKA IN SMERI RAZVOJA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Naše dozdajšnje obravnavanje neformalnega izobraževanja odraslih kaže, da to področje izobraževanja nenehno napreduje. To je tisto področje izobraževanja odraslih, ki je sicer že zelo staro in ima tradicijo. Vendar pa je zanj značilno tudi to, da se nenehno spreminja in se hitro prilagaja novim potrebam in zahtevam. Tako zanj besedi 'tradicija' in 'tradicionalno' nimata negativnega prizvoka; ne pomenita staro, okorno, zaostalo. Pri neformalnem izobraževanju odraslih se tradicija in sodobne zahteve ustvarjalno srečujejo; ta kombinacija daje dobre sadove, saj je danes neformalno izobraževanje odraslih - kot smo že ugotovili - tisto področje izobraževanja, iz katerega se napajajo mnoga, če že ne kar vsa druga področja izobraževanja.

Glede nadaljnega razvoja neformalnega izobraževanja odraslih prevladuje optimizem. Ta temelji na presoji, da se morajo velike potrebe po tem izobraževanju ob ustreznih družbenih zahtevah in ukrepih uveljaviti tako, da bodo spodbudile nadaljnjo rast neformalnega izobraževanja odraslih. Dozdajšnje premajhne učinkovitosti in nezadostne uveljavljenosti neformalnega izobraževanja odraslih si nam ni treba razlagati kot šibkost neformalnega izobraževanja odraslih samega po sebi. Bolj gre za razloge in ovire zunaj njega, kot so:

- Premajhna preučенost in spoznanost samega pojava in pojavnosti neformalnega izobraževanja odraslih in možnosti za njegovo optimalno uveljavitev;
- Prehitro in nekritično zaupanje v možnosti neformalnega izobraževanja samega po sebi in od tod prevelika in nestvarna pričakovanja, kako se lahko uveljavi ne glede na druge pomembne okoliščine. Videli smo, da je neformalno izobraževanje odraslih zmeraj živa sestavina dejavnosti in okoliščin, v katerih poteka, in je lahko uspešno le kot del te sestave in v vzajemnem dejavnem razmerju do drugih njenih delov;
- Premajhna javna in sistemska podpora neformalnemu izobraževanju odraslih, ob sistemsko privilegiranem formalnem izobraževanju;
- Družbene razmere in razmerja moči pri vodenju in usmerjanju družbenega razvoja;
- Omejenost materialnih virov in možnosti, ki narekujejo prednostni vrstni red pri uresničevanju posameznih družbenih načrtov in razvojnih projektov.

V nasprotju s temi neugodnimi okoliščinami in ovirami pa ima neformalno izobraževanje odraslih tudi svoje potencialne prednosti, ki se lahko uveljavijo, brž ko nastanejo za to ustrezne razmere. To so zlasti:

- Spreminjajoče se razmere in z njimi povezani razvojni cilji, ki zahtevajo ustrezne rešitve. Pri večini je potrebno sodelovanje neformalnega izobraževanja odraslih.
- Zaradi omejenosti materialnih virov in možnosti je treba racionalizirati in zmanjšati stroške. K temu lahko pomembno pripomore neformalno izobraževanje odraslih.
- Formalno izobraževanje ne more zadostiti vsem potrebam po izobraževanju. Pri zadovoljevanju nekaterih potreb je formalno izobraževanje prav disfunkcionalno, neformalno pa zelo primerno, saj se neposredno povezuje z dejavnostmi, ki jim je namenjeno.
- Formalno izobraževanje zahteva centralizirano upravljanje in financiranje, neformalno izobraževanje odraslih pa je decentralizirano in tako bližje krajevnim možnostim, s tem pa tudi različnim virom financiranja.
- Zaradi stalnega povečevanja znanja, spreminjanja tehnologije in proizvodnje ter družbenih razmer se spreminjajo tudi zahteve po delu in zaposlitvi. Ob formalnem izobraževanju, ki je imelo doslej monopol pri strokovnem in poklicnem izobraževanju, bo poslej tudi na tem področju mogoče veliko vprašanj, če že ne večino, reševati z neformalnim izobraževanjem.
- Formalno izobraževanje ima tradicionalen način potrjevanja, ki je za zdaj, kot sredstvo za družbeno napredovanje, učinkovitejši v primerjavi s tistim pri neformalnem izobraževanju odraslih. Potrebni bodo tudi novi, drugačni načini potrjevanja, ki jih bo lažje uporabilo neformalno izobraževanje. To vprašanje je še precej nepreučeno.
- Nastajajo nove možnosti za komuniciranje, ki so zlasti uporabne pri neformalnem izobraževanju.
- Človek ima potrebo po nenehnem spreminjanju. Te spremembe obsegajo različna področja v vseh obdobjih življenja. Ustreči jim je mogoče predvsem z neformalnim izobraževanjem odraslih.

Neformalno izobraževanje odraslih bo mogoče v prihodnosti učinkovito razvijati, vendar le, če bo dobilo ustrezno mesto v politiki posameznih držav, in če bodo načrtno izpeljani ukrepi za pospešitev njegovega razvoja. Najbolj potrebno bi bilo:

- Obravnavati formalno in neformalno izobraževanje kot celoto, v kateri sta obe področji komplementarni, se v mnogih prvinah dopolnjujeta in sta potrebni drugo drugemu. Formalno izobraževanje odraslih bi morali smiselno povezati z neformalnim in nasprotno; tako v praksi kot tudi - in še prej - v politiki:
- Z vsemi sistemskimi (zakonodaja, upravljanje), gmotnimi (financiranje) in političnimi možnostmi (razvojni načrti, projekti) družbeno podpreti tudi neformalno izobraževanje odraslih.

- Nameniti večjo pozornost temeljitejšim in globljim raziskavam in spoznavanju neformalnega izobraževanja in tako bolj opredeliti njegove možnosti;
- Razvijati samostojno učenje kot temeljno podlago za vsako izobraževanje, še posebno za neformalno. To obsega poleg spodbujanja samostojnega učenja kot enakovredne možnosti izobraževanja, tudi ustvarjanje vseh potrebnih razmer za njegovo učinkovito udeležanje (pripomočki, omrežje izobraževanja in učenja, svetovanje itn.).
- Razvijati organizacije, službe in gibanja, ki bodo poslej skrbeli za razvijanje neformalnega izobraževanja odraslih in njemu sorodnih oblik izobraževanja in učenja (npr. netradicionalno, zunajšolsko itn.).
- Neformalno izobraževanje odraslih se ne sme togo institucionalizirati, vendar je treba podpirati vse (institucije, skupine), ki ga lahko organizirajo in izvajajo.
- Podobna, navidez nasprotujoča si zahteva je ta, da je treba neformalno izobraževanje odraslih decentralizirati, zaupati odgovornost zanj krajevnim organom in organizacijam, a hkrati ohraniti neko osrednje usmerjanje, ki pa ne bo oviralo razvoja dejavnosti in krajevnega upravljanja. Podobno lahko rečemo za financiranje neformalnega izobraževanja: uporabiti je treba vse neposredne in lokalne vire, ob tem pa imeti tudi podporo iz državnega proračuna.
- Neformalno izobraževanje odraslih mora ohraniti svoj temeljni smoter. Namenjeno je človeku ter ohranjanju in izboljševanju kakovosti njegovega življenja.

Posebno pomembno vlogo pri razvoju neformalnega izobraževanja pripisujejo strokovnjaki uveljavljanju učenja in samoizobraževanja pri izobraževanju odraslih. Odnos med izobraževanjem in učenjem ne ostaja le ožje strokovno vprašanje, temveč sproža tudi politične razprave. Tako so v ZDA zasnovali poseben projekt, ki naj bi odgovoril na temeljno vprašanje, kako z javno politiko uveljaviti učenje odraslih z institucijami legitimnega in konvencionalnega izobraževalnega aparata. V poročilu o projektu (ZIGLER 1977) so avtorji kritično razčlenili javno politiko do izobraževanja odraslih v ZDA, češ da je konservativna in namenja vso pozornost izobraževanju, zlasti formalnemu, ob tem pa zapostavlja učenje odraslih. Potrebe pa so ravno nasprotno: domala vsi odrasli se udeležujejo kake oblike organiziranega samostojnega učenja, le majhen del pa verificiranih oblik izobraževanja. Zato naj javna politika raje podpira razvoj nenehnega učenja in manj izobraževanja, ki temelji na predpisovanju, omejevanju in prisiljevanju človeka k dejavnosti. Avtorji poročila izrecno poudarjajo, da s svojimi ugotovitvami in predlogi ne želijo zadušiti ustvarjalnega konflikta med izobraževanjem in učenjem odraslih; takšno trenje je pozitiven pojav in naj bi se nadaljevalo. Vendar pa je treba oblikovati javno politiko, ki bo ustrezno podpirala tudi učenje odraslih in ga priznala kot resnično sestavino sistema. Javna politika naj bi se oblikovala po tehle načelih (n.d.: 18-28):

- Cilj politike mora biti spodbujanje razvoja močnega, necentraliziranega, zelo razvitega sistema učenja odraslih; izobraževanje odraslih naj rabi učenju

odraslih, in ne nasprotno; institucionalizirano in formalno izobraževanje odraslih naj bo le ena od sestavin učenja odraslih.

- Povečati je treba pristojnosti in odgovornost udeležencev pri izbiranju možnosti za izobraževanje in učenje (ciljev, programov, kraja, časa, virov in drugih okoliščin) in odločanju o teh.
- Določiti je treba sredstva za povečanje zmožnosti izobraževalnih organizacij za razvijanje učenja odraslih (določanje ustreznih ciljev, načrtovanje, ugotavljanje virov, izvajanje programov v skladu s cilji, določitev meril za spremljanje učinkov itn.).
- Izobraževalne organizacije morajo dobiti sredstva za ustrezne in natančne informacije za potrebe odraslih, ki se učijo.
- Razmere za učenje je treba izboljševati in ne omejevati; učenje odraslih mora biti heterogen, razčlenjen in necentraliziran sistem, ogibati se je treba prevelikih upravnih pristojnosti na tem področju.
- Možnosti učenja naj čim manj ogrožajo tiste odrasle, ki se teže lotevajo učenja.
- Tudi socialna politika naj pospešuje, spodbuja in podpira učenje odraslih in naj ga šteje za del uresničevanja svoje politike.

Znamenja spremenjenega pojmovanja učenja odraslih v primerjavi s tradicionalnim izobraževanjem odraslih so tudi gibanja za pospeševanje učenja kot temeljne sestavine človekovega življenja. Ta gibanja, ki so tesno povezana z razvojem neformalnega izobraževanja odraslih, dobivajo različna imena, ki postajajo pojem za vse ljudi, ne le za tiste, ki se poklicno ukvarjajo z izobraževanjem. Vsem je skupno to, da si prizadevajo za uveljavitev učenja kot najširše možnosti za razvoj in samouresničitev vseh ljudi in da skušajo dejavno in organizirano odpraviti ali zmanjšati pomanjkljivosti javno priznanih sistemov izobraževanja. Poleg najbolj znanega in splošno uveljavljenega med takšnimi gibanji, to je strategije in koncepta vseživljenjskosti izobraževanja ali učenja, sta se z jasno zasnovo in organiziranostjo v zadnjih nekaj letih uveljavila še 'celotno učenje' ali 'učenje kot svetovni proces' in 'vsakdanje učenje'. Prvo vidi učenje kot temeljno človekovo lastnost in potrebo, usmerjeno je k reševanju svetovnih in planetarnih problemov in vprašanj človeštva, drugo pa k človeku kot posamezniku in je sestavni del njegovega vsakdanjega življenja. (podrobneje v JELENC 1992).

Uresničevanje takšnih zamisli o učenju kot sredstvu za reševanje aktualnih vprašanj razvoja bodisi posameznika bodisi skupnosti lahko vidimo tudi v zamislih in uresničevanju koncepta 'družbe, kjer se uči', ki dobiva svoje konkretnejše oblike v ožjih skupnostih, kot so: 'skupnost, kjer se uči', 'mesto, kjer se uči', univerza, kjer se uči' ipd.

Na koncu pogledimo še priporočila za oblikovanje politike, ki jih dajeta v svoji študiji o udeležbi odraslih v vseživljenjskem učenju njena avtorja Grotelueschen in Knox (GROTELUESCHEN 1979). Avtorja, kot smo že videli, v tej študiji obravnavata

neformalno izobraževanje, vanj pa uvrščata tudi organizirano samostojno učenje. Neposredno zadevajo razvoj neformalnega izobraževanja tale vprašanja in priporočila politiki:

- Povečati je treba razumevanje javnosti o pomenu nadaljevalnega izobraževanja, s tem pa vseh organiziranih oblik učenja odraslih.

To naj temelji na spoznanju, da sta učenje in rast bistvenega pomena za učinkovito življenje odraslih v današnjem času. Ne gre le za izobraževanje za poklic, temveč za učenje in izobraževanje na vseh življenjskih področjih. Pomembno vlogo pri povečanju tega spoznanja imajo vlada, strokovne organizacije in združenja za izobraževanja odraslih ter prostovoljske organizacije.

- Učenje odraslih naj postane bolj dostopno.

Pri vključevanju v izobraževanje imajo odrasli mnoge ovire, kot so: čas, kraj, stroški, organiziranost izvajanja, organiziranost služb za pomoč.

Tako vladne kot tudi nevladne (prostovoljske) organizacije lahko pomembno zmanjšajo ovire in tudi povečajo možnosti dostopa do izobraževanja, to pa zlasti s podporo izobraževanju odraslih in vlaganjem vanj, z organiziranim širjenjem informacij o možnostih dostopa do izobraževanja, z organiziranjem svetovalnih služb in služb za posredovanje informacij, z uporabo javnih občil; vse to pa tako, da ustreza odraslim.

- Finančna podpora

Država naj finančno podpira tudi izobraževanje za splošne potrebe posameznikov, posebno ko gre za državljansko vzgojo in izobraževanje za potrebe družine. To področje je treba šteti med največje nacionalne prioritete. Pri tem lahko podpira posameznike ali izvajalce, lahko pa tudi tako, da daje družbene ugodnosti za te dejavnosti. Ta podpora mora upoštevati lokalne potrebe, omogočati prost dostop do izobraževanja in se izogibati indoktrinaciji.

- Številni izvajalci

Uveljaviti je treba pluralizem v izobraževanju odraslih: da ga izvajajo čimbolj različni izvajalci. Ugotoviti prednosti in pomanjkljivosti takega pluralizma. Določiti, kateri izvajalci naj dobivajo za svoje delovanje javna sredstva. S številnimi izvajalci zagotoviti, da bodo zadovoljene najrazličnejše izobraževalne potrebe odraslih. Pospešiti sodelovanje med izvajalci.

- Razvoj programov

Nameniti pozornost temu, kako pripraviti programe izobraževanja za odrasle. Pri tem pa upoštevati njihove potrebe in cilje, vse vire učenja, vse mogoče dejavnosti in omogočiti evalvacijo. Programi morajo biti inovativni, omogočati morajo delo na različne načine. Pri pripravi programov sta pomembni vsebina in tudi izvedba.

Poleg možnosti, ki jih imajo izobraževalne ustanove, uporabiti tudi druge in omogočiti dostop do njih.

- Organizirano samostojno učenje

Čimbolj razširiti samostojno učenje, spodbuditi in pospešiti njegov razvoj. Razviti tehnike samostojnega učenja in pripomočke zanj. Raziskovati to področje, ovrednotiti in predstaviti izide teh raziskav.

- Učinkovita praksa

Širiti spoznanja o dobrih programih in praksi, tudi tistih iz drugih držav. Evalvirati in razširjati ta spoznanja. Finančno podpreti objavo zelo nadrobnih prikazov teh primerov.

- Razvoj znanja izobraževalcev praktikov

Zagotoviti štipendije in šolnine za usposabljanje izobraževalcev, tako za pridobivanje strokovnih kvalifikacij kot tudi za spopolnjevanje znanja. Financirati raziskovanje izobraževanja odraslih; določiti prednostne naloge pri tem.

- Poprejšnje izobraževanje

Že v začetnem izobraževanju upoštevati potrebe nadaljevalnega izobraževanja. Koncepte in prakso nadaljevalnega izobraževanja čimbolj uporabljati že v začetnem izobraževanju.

- Analiziranje politike

Ugotavljati, katere usmeritve za učne aktivnosti, ki niso namenjene pridobivanju poklica in poklicnega znanja, so najpomembnejše za prihodnost. Analizirati politiko in na tej podlagi predlagati alternative za čim večjo in aktivno udeležbo odraslih v splošnem neformalnem izobraževanju. Upoštevati pri tem vse vloge odraslih: povezovanje dela in prostega časa, udeležbo v državljanskih funkcijah, razvijanje telesnih aktivnosti in zdravja, pri družinskem življenju.

#### Viri:

Bermant, M., R., Kirschbaum, P. Brandon: Training Policies. Discussion Paper No. 13, ILO, Human Resources Development Policy, 1986.

Besnard, Pierre: Socio-Cultural Animation. Considered as a sub-system of Adult Education. European Centre for Leisure and Education, Praga 1979 (tipkopis).

Bhola, Harbans S.: Non-formal Education in Perspective. Prospects 1983, 1, 45-53.



Blaschek, Hannelore: Austria. V: Perspectives on Adult Education and Training in Europe (ur. Peter Jarvis). NIACE, Leicester 1992, 130-146.

Caspar, Pierre: France. V: Perspectives on Adult Education and Training in Europe (ur. Peter Jarvis). NIACE, Leicester 1992, 147-161.

Clifton, P. Campbell: Enhanced Flexibility Through Nonformal Vocational Training, Journal of Epsilon PI TAU, Vol.17, 1, 45-52, 1991.

Coombs, P.H., Ahmed, M.: Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. John Hopkins University Press, Baltimore 1974.

Coombs, Philip H.: The World Educational Crises: A System Analysis. Oxford University Press, New York 1973.

Cross, Patricia K.: Adults As Learners. Increasing Participation And Facilitating Learning. Jossey Bass Publishers, San Francisco 1981.

Davies, Alan: Defining Nonformal Education. V: Nonformal Vocational Training, Courier 1985, 34, 23-26.

Evans, David R.: The planning Of Nonformal Education. Unesco: International Institute of Educational Planning, Paris 1981.

Federighi, Paolo: Adult Education Organizations in the Countries of the European Community. An Analysis Of Some Basic Indicators. V: Adult Education organizations in the Countries of the European Community. Notes for a directory. European Association for the Education of Adults, Barcelona 1993, 9-51.

Garcia Garrido, Jose Luis: Open And Non-formal Education: New Paths for Education in a New Europe. Comparative Education, 1992, 1, 83-89.

Grandstaff, Marvin: Alternatives in Education. A Summary View of Research and Analysis on the Concepts of Non-formal Education. East Lansing 1974. (Program of Studies in Non-Formal Education - Study Team Report).

Gross, Ronald: Invitation to the Lifelong Learning. Follet Publishing Company, Chicago 1982.

Grotelueschen, Arden, B., Alan, B. Knox: Adult Participation in Non-occupational Lifelong Learning for National Policy Formulation. University of Illinois 1979 (Occasional paper, 6).

Jarvis, P.: An International Dictionary on Adult and Continuing Education. Kaegan & Rutledge, 1990.

Jelenc, Zoran: Novi metodološki pristopi pri preučevanju izobraževanja in učenja odraslih. Kako preučuje Allen Tough učne projekte odraslih? Sodobna pedagogika, Ljubljana 1983, 9-10, 396-402.

- Jelenc, Zoran: Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Pedagoški inštitut v Ljubljani in Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije, Ljubljana 1989. (Konceptija izobraževanja odraslih v Sloveniji, 2).
- Jelenc, Zoran: Neformalno izobraževanje v organizacijah. Univerza v Ljubljani, Ljubljana 1992. (Doktorska disertacija).
- Jeffs Tony, Mark Smith: Using Informal Education. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia 1990.
- Kleis, Russel: Case-studies in Non-formal Education. Michigan State University, East Lansing 1974.
- Kleis, Russell at al: Nonformal Education: the Definitional Problem. V: Notes in Support of a Lecture by Professor Lalage Bown, p.3, University of Glasgow, Glasgow 1987.
- Nadle L., Nadler Z.: Developing Human Resources, The Jossey-Bass Management Series, San Francisco CA 1989.
- Paulston, R.G.: Education as Anti-structure: Non-formal Education in Social and Ethnic Movements. 1980.
- Pediček, Franc: Andragogika v luči današnje teorije vzgoje in izobraževanja. V: Obrazovanje odraslih u društveno-ekonomskom razvoju (II. deo); Četvrti kongres andragoga Jugoslavije, Savez andragoških društava Jugoslavije, Beograd 1985.
- Rubenson, Kjell: Sweden. V: Perspectives on Adult Education and Training in Europe (ur. Peter Jarvis). NIACE, Leicester 1992, 317-335.
- Samolovčev, Borivoj: Neformalno obrazovanje odraslih kao edukativni pokreti i teorijska pojava. Andragogija, Zagreb 1984, 6-8, 203-216.
- Sargant, Naomi: Learning and leisure. A Study of adult participation in learning and its policy implications. NIACE, Leicester 1991.
- Shavelson, R. at al: Evaluation of Nonformal Education Programmes: the Applicability and Utility of the Criterion Sampling Approach. Unesco Institute for Education, UIE Monographs 11, Hamburg 1985.
- Tough, Allen: The Adults' Learning Projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1979.
- Tough, Allen: International changes. A fresh approach to helping people change. Follett Publishing Company, Chicago 1982.
- Townsend, Coles, Edwin K.: Maverick of the Education family. Two Essays in Non-Formal Education. Pergamon Press, Oxford 1982.

Ward, Ted, John Detoni: Non-formal Education. Problems and premises. V: Non-formal Education: The Definitional Problem. Michigan State University, East Lansing 1974. (Program of Studies in Non-formal Education - Discussion Papers, 2).

World Bank: Education. Sector Policy Paper, World Bank, Washington DC 1980.

Withnall, Alexandra: Celebrating Informal Learning: From Policy to Practice. Adults Learning, Leicester 1990, 2, 4.

Lifelong Education for Adults. An International Handbook. (Ed. Titmus C.J.), Pergamon Press 1989.

Non-formal Education: The definitional problem. Michigan State University, East Lansing 1974. (Program of Studies in Non-formal Education - Discussion Papers, 2).

Participation, Learning and Change. (ur. Paul Fordham). Commonwealth Secretariat, London 1980 (zbornik prispevkov s konference Non-formal Education for Development).

Predlog za izdajo zakona o izobraževanju odraslih s tezami za zakon. (Osnutek, 30. 10. 1991) (Tipkopis, izdalo ga je Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Ljubljana 1991; na razmnoženem besedilu ni uradnega naslova).

Rethinking Adult Education for Development (ur. Zoran Jelenc in Metka Svetina). Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana 1993. (Zbornik).

Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. Splošna izhodišča in pregled stanja v Sloveniji (nosilca Z. Jelenc in O. Drogenik). Andragoški center

Republike Slovenije, Ljubljana 1994 (RP Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Raziskovalno poročilo, 1).

Terminology of Adult Education (Unesco, Paris 1979), v slovenski priredbi: Terminologija izobraževanja odraslih (ur. Zoran Jelenc). Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1991. (Zbirka Izobraževanje odraslih, 6).

The International Encyclopedia of Education Research and Studies (ur. Torsten Husen in T. Neville Postlethwaite), citirano po: Coombs, P.H., R.C. Prosser in M. Ahmed: New Paths to Learning for Rural Children and Youth. ICED, New York 1973, 10.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ur.l. Republike Slovenije, Ljubljana 1951, št 12, 427-432.

## II. NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

### 1 PONUDBA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI V OBDOBJU 1992/93 IN 1993/94: PREDSTAVITEV IN ANALIZA PODATKOV

*mag. Tanja Vilič Klenovšek, Barbara Krajnc*

#### 1.1 Ponudba neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji v letu 1992/93

Da bi ugotovili, kakšna je ponudba programov izobraževanja odraslih in kdo so izvajalci, smo na Andragoškem centru Slovenije pripravili posebna vprašalnika, enega za zbiranje podatkov o izvajalcih in drugega o programih (vprašalnik je bil izpolnjen za vsak program posebej). Vprašalnika smo poslali maja 1992 vsem organizacijam, ki izobražujejo odrasle v Sloveniji.

Za leto 1992/93 je bilo v obdelavo podatkov zajetih 221 izvajalskih organizacij za izobraževanje odraslih, te pa so se glede na vrsto organizacij razvrstile takole:

	število organizacij	organizacij (v %)
01 - ljudska univerza	31	14,0 %
02 - izobraževalni center	31	14,0 %
03 - enota za izobr. odr. pri sr.š.	52	23,5 %
04 - višja šola	1	0,5 %
05 - visoka šola	9	4,1 %
06 - družb. izobr.org.	3	1,4 %
07 - zasebna izobr.org.	34	15,4 %
08 - raziskovalna org.	10	4,5 %

09 - upravni organ.	3	1,4%
10 - politična organizacija	—	—
11 - sindikat	1	0,5%
12 - društvo	5	2,2%
13 - združenje	6	2,7%
14 - drugo	35	15,8%

Ponudbo neformalnega izobraževanja odraslih bomo v nadaljevanju predstavili s podatki za te vrste programov izobraževanja odraslih, za katere smo zbrali podatke (predstavljeni so po šifrah, ki smo jih uporabljali pri zbiranju in obdelavi podatkov):

- 303 - interno usposabljanje
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija brez verifikacije
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 401 - programi za splošno izobraževanje
- 402 - programi za družbeno in politično izobraževanje

Programi neformalnega izobraževanja so tisti, v katere se ni treba uradno vpisati. Udeleženec ob koncu ne dobi spričevala, ki bi imelo splošno javno veljavo in bi pomenilo priznano stopnjo izobrazbe.

### 1.1.1 Vrste programov neformalnega izobraževanja odraslih

V ponudbi 1992/93 sestavljajo vsi programi neformalnega izobraževanja odraslih kar 80,45% celotne ponudbe ali 2.288 programov.

Deleži posameznih vrst programov v strukturi ponudbe vseh programov neformalnega izobraževanja odraslih so taki:

	delež programov (v %)
308 - izpopolnjevanje v drugih strokah	47,2 %
307 - izpopolnjevanje v svoji stroki	25,7 %
401 - programi za splošno izobraževanje	12,6 %
311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja	11,6 %
Deleži drugih vrst programov se gibljejo okrog	1 %.

### 1.1.2 Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vrsti izvajalskih organizacij

Glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih je po vrsti izvajalskih organizacij slika taka:

	delež programov (v %)
1 - ljudske univerze	33,6 %
2 - izobraževalni centri	15,1 %
3 - enote za odrasle pri srednji šoli	10,9 %
4 - zasebne izobraževalne organizacije	13,3 %

Sorazmerno velik je tudi delež programov izvajalskih organizacij, ki so se uvrstile pod kategorijo "drugo" - 14,1%, deleži drugih vrst organizacij pa so zelo majhni (pod 5%).

Zanimiv je tudi podatek, kolikšni so deleži posameznih vrst programov neformalnega izobraževanja odraslih po izvajalskih organizacijah, ki prevladujejo na trgu s ponudbo teh programov:

	303	304	307	308	309	310	311	401	402	skupaj
1	0,8	0,0	16,4	51,8	0,1	0,3	11,6	19,1	0,0	100,0
2	5,8	0,0	37,4	49,3	0,3	0,0	5,8	1,4	0,0	100,0
3	0,0	0,4	32,0	31,6	0,8	0,0	24,0	11,2	0,0	100,0
4	0,0	0,0	18,1	62,2	2,6	0,0	9,9	7,2	0,0	100,0

Legenda:

- 303 - interno usposabljanje
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija brez verifikacije
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 401 - programi za splošno izobraževanje
- 402 - programi za družbeno in politično izobraževanje

- 1 - ljudska univerza
- 2 - izobraževalni centri
- 3 - enote za odrasle pri srednji šoli
- 4 - zasebne izobraževalne organizacije

## Ljudske univerze

Iz preglednice razberemo, da imajo ljudske univerze največ programov za izpopolnjevanje v drugih strokah in programov za splošno izobraževanje ter za izpopolnjevanje v svoji stroki.

## Izobraževalni centri

Tudi v ponudbi izobraževalnih centrov prevladujejo programi za izpopolnjevanje v drugih strokah, tem pa sledijo programi za izpopolnjevanje v svoji stroki.

## Enote za odrasle pri srednji šoli

Po deležih posameznih vrst programov je nekoliko drugačna slika pri enotah za odrasle pri srednjih šolah. S približno enakima deležema (okrog 30%) so zastopani programi za strokovno izpopolnjevanje v svoji stroki in s področja drugih strok. V primerjavi z drugimi organizacijami je pri enotah za odrasle pri srednjih šolah z 24,0% visok delež programov, ki so jih razvrstili v kategorijo "drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja" in z 11,2% programi za splošno izobraževanje.

## Zasebne izobraževalne organizacije

Tudi pri zasebnih izobraževalnih organizacijah prevladujejo programi za strokovno izpopolnjevanje s področja drugih strok in v svoji stroki. Programi splošnega izobraževanja predstavljajo le 7,2% delež v njihovi ponudbi programov neformalnega izobraževanja odraslih.

### 1.1.3 Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vsebini

Glede na analizo ponudbe programov neformalnega izobraževanja odraslih po vsebini pa je slika taka:

- največ programov je na področju jezikovnega izobraževanja z 28,2%,
- sledi področje računalništva in informatike z 20,7%,
- drugi deleži pa so zelo nizki, saj znašajo manj kot 5% ali celo manj kot 1%.

Za večjo preglednost navajamo deleže programov neformalnega izobraževanja odraslih po posameznih področjih (deleži se nanašajo na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih):

	delež programov (v %)
01 - kmetijstvo	0,83 %
02 - vrtnarstvo in hortikultura	0,48 %
03 - sadjarstvo, vinogradništvo in kletarstvo	0,22 %
05 - gozdarstvo	0,09 %

06 - veterinarstvo	0,22 %
07 - rudarstvo in geologija	0,09 %
09 - metalurgija	0,22 %
11 - tekstil	0,17 %
12 - usnjarstvo, obutev in galanterija	0,00 %
14 - papirništvo	0,13 %
15 - grafična dejavnost	0,00 %
16 - kemija	0,09 %
17 - farmacija	0,00 %
18 - gumarstvo in plastične mase	0,04 %
21 - obdelava in predelava kovin	1,09 %
22 - varilstvo	2,67 %
24 - splošna elektrotehnika	0,13 %
25 - elektroenergetika	0,35 %
26 - elektronika, avtomatika, robotika	0,44 %
28 - lesarstvo	0,61 %
30 - delo pri energetskih napravah	0,09 %
31 - vzdrževanje strojev in naprav	0,35 %
32 - pnevmatika in hidravlika	0,87 %
34 - gradbeništvo	2,01 %
37 - komunala	0,00 %
38 - ekonomika	0,57 %
39 - poslovno finančna dejavnost, knjigovodstvo in računovodstvo	2,58 %
41 - podjetništvo in obrt	0,66 %
43 - trg dela	1,01 %
45 - marketing	1,88 %
46 - vodenje (menedžment)	2,80 %
47 - usposabljanje z delom	0,09 %
49 - trgovina	1,79 %
51 - gostinstvo in turizem, kuhanje, peka	2,84 %
52 - promet	1,01 %
53 - PTT in telekomunikacije	0,48 %
54 - notranji transport, špedicija in skladiščenje	2,32 %
55 - logistika	0,04 %
57 - matematika in statistika	0,13 %
58 - računalništvo in informatika	20,67 %
59 - raziskovalna dejavnost	0,09 %
61 - standardizacija in kakovost	1,79 %
62 - študij dela in časa	0,31 %
63 - inovativnost	0,17 %
64 - projektno delo	0,35 %
66 - varstvo pri delu in požarna varnost	0,52 %
67 - gasilstvo	0,00 %
68 - pravo	0,74 %
69 - administrativna dejavnost	2,53 %



70 - verstva in teologija	0,17 %
71 - osebnostna rast	1,70 %
72 - psihologija, pedagogika, andragogika	3,10 %
73 - komuniciranje	1,44 %
74 - sindikat	0,26 %
75 - sociologija in novinarstvo	0,04 %
77 - delo pravosodnih in državnih organov	0,22 %
78 - obrambne in notranje zadeve	0,04 %
80 - varovanje premoženja	0,13 %
81 - kultura	0,13 %
82 - osebne storitve	0,35 %
83 - zdravstvena dejavnost	0,92 %
84 - higiena in vzdrževanje čistoče	0,26 %
86 - knjižničarstvo in dokumentalistika	0,04 %
87 - jeziki	28,19 %
88 - literatura	0,09 %
89 - dramska umetnost	0,13 %
90 - glasba	0,17 %
91 - risanje, slikanje, grafika, kiparstvo, oblikovanje, aranžiranje	1,14 %
92 - fotografija, kinematografija, video	0,13 %
93 - ples	0,17 %
94 - tehnična kultura	0,13 %
95 - ročna dela	3,10 %
96 - šport in telesna kultura	0,57 %
97 - varovanje okolja	0,26 %
99 - III. življenjsko obdobje	0,52 %
Skupaj	100,00 %

#### 1.1.4 Verificiranost programov neformalnega izobraževanja odraslih

Kot smo zapisali že na začetku, so programi neformalnega izobraževanja tisti, v katere se ni treba uradno vpisati, udeleženec pa na koncu ne dobi spričevala s splošno javno veljavo, ki bi pomenilo priznano stopnjo izobrazbe.

Glede na to opredelitev so programi neformalnega izobraževanja praviloma neverificirani - verifikacije so lahko le interne narave.

Kljub temu so izvajalske organizacije kar za 512 programov ali 22,6% celotne ponudbe programov neformalnega izobraževanja navedle, da so to verificirani programi.

Žal pa vprašanje ni bilo postavljeno tako, da bi izvajalske organizacije vpisale, kje so bili njihovi programi verificirani. Vendar sklepamo, da gre bolj za interne verifikacije oziroma presojo izvajalskih organizacij, da so njihovi programi glede na določeno sestavo vsebin in izpeljave.

To trditev potrjuje podatek, da je v sestavi vseh programov, ki so jih opredelile kot verificirane, najvišji delež programov za izpopolnjevanje v drugih strokah, to pa je v nasprotju z značilnostjo teh programov - saj so to značilni programi neformalnega izobraževanja - brez uradnih vpisov in priznavanja stopenj izobrazbe. Enako velja tudi za druge vrste programov.

### 1.1.5 Oblike neformalnega izobraževanja odraslih

Ne moremo pa podati natančne slike oblik izobraževanja, ker so izvajalske organizacije za isti program navajale več oblik. Izvajalci v posameznih programih kombinirajo več oblik, zato nekatere programe težko opredelijo le po eni sami. Kljub temu podatki nazorno kažejo, da prevladujejo predvsem tri oblike: tečaj, seminar in praktično usposabljanje.

### 1.1.6 Programi neformalnega izobraževanja odraslih za preusposabljanje

Na vprašanje, ali je program izobraževanja posebej pripravljen kot program izobraževanja za prekvalifikacijo, so izvajalske organizacije odgovorile, da je med ponudbo programov neformalnega izobraževanja takšnih programov 141 ali 6,16%.

Praviloma pomeni prekvalifikacija usposobljenost za delo v novem poklicu, to je izobraževanje po programu za pridobitev stopnje izobrazbe.

Programi neformalnega izobraževanja ne dajejo stopenj izobrazbe, vendar praksa kaže, da uporabljajo tudi te za preusposobitev posameznika za novo delo (pridobitev novega znanja, spretnosti in navad, ne da bi si s tem pridobili določeno stopnjo izobrazbe).

Po vrstah programov je od teh 141 največ programov za izpopolnjevanje v svoji stroki (42,55%), za izpopolnjevanje v drugih strokah (19,15%) in drugih programov usposabljanja in izpopolnjevanja (23,40%).

Na vprašanje, ali je program izobraževanja primeren tudi za prekvalifikacijo, so izvajalske organizacije navedle 599 takšnih programov ali 26,18% vseh ponujenih programov neformalnega izobraževanja.

V tej sestavi spet prevladujejo programi za izpopolnjevanje v svoji stroki (29,22%), za izpopolnjevanje v drugih strokah (42,24%) in drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja (18,20%).

### 1.1.7 Trajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih

Pri trajanju programov so izvajalske organizacije navajale različne enote - ure, dnevi, tedni, semestri, zato je iz teh podatkov težko sestaviti enotno sliko. Pregled podatkov pa vendarle kaže, da traja večina programov neformalnega izobraževanja od nekaj ur (4, 5, 8, 10 ur) do 100 ur. V ponudbi pa so tudi programi, ki so daljši od 100 ur - do 200 in 300 ur. Še daljši pa so nekateri programi usposabljanja z delom, ki so podobni verificiranim programom USO I in USO II, le da ti niso verificirani.

### 1.1.8 Komu so namenjeni programi neformalnega izobraževanja odraslih

Izvajalske organizacije so za 1.457 programov ali 63,7% glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja navedle, katerim posebnim ciljnim skupinam so programi namenjeni. Podatke prikazuje tale preglednica:

Posebne ciljne skupine	Štev.progr.	%
1 - nezaposl. mlajši odrasli do 24 let	294	20,18 %
2 - nezaposl. starejši odr. nad 24 let	182	12,49 %
3 - nezaposleni (neopredeljeno)	356	24,43 %
4 - zaposleni brez poklica	195	13,38 %
5 - presežni delavci	321	22,03 %
6 - imigranti	37	2,54 %
7 - invalidne osebe	72	4,94 %
Skupaj	1457	100,00 %

Podatki v preglednici kažejo, da je največ programov (57,1%) namenjenih nezaposlenim, sledijo programi za presežne delavce (22,93%) in zaposlene brez poklica (13,4%).

Glede na vrsto programov je med programi neformalnega izobraževanja, za katere so izvajalske organizacije posebej navajale, katerim posebnim ciljnim skupinam so namenjeni, največ programov za izpopolnjevanje v svoji stroki - 19,4%, za izpopolnjevanje v drugih strokah - 45,5% in drugih programov usposabljanja in izpopolnjevanja - 19,6%.

### 1.1.9 Zahtevana poprejšnja izobrazba pri programih neformalnega izobraževanja odraslih

Od vseh ponujenih programov neformalnega izobraževanja odraslih so izvajalske organizacije za 1.434 programov ali za 62,7%, navajale zahteve po poprejšnji izobrazbi ob vstopu v program.

Naslednja preglednica prikazuje podatke o številu programov glede na posamezne zahteve po poprejšnji izobrazbi:

Zahteve po poprejšnji izobrazbi	Število programov	%
1 - najmanj 6 razredov osn. šole	95	6,6
2 - najmanj popolna osn. šola	225	15,9
3 - najmanj 2-letna poklicna šola	99	6,9
4 - najmanj 3-letna poklicna šola	262	18,3
5 - najmanj 4-letna srednja šola	410	28,6
6 - najmanj višja šola	210	14,6
7 - visoka šola	120	8,4
8 - drugo	9	0,6
Skupaj	1434	100,0

Med programi, za katere so izvajalci napovedali, da je za vstop vanje potrebna poprejšnja izobrazba, je največ programov, pri katerih je predvideno, da imajo udeleženci najmanj 4-letno srednjo šolo, sledijo zahteve po 3-letni poklicni šoli, najmanj popolni osnovni šoli in najmanj višji šoli.

V naslednji preglednici pa so prikazani podatki o zahtevah glede poprejšnje izobrazbe po vrsti programov:

Vrsta programa	Število programov	%
303	29	2,0
304	5	0,4
307	441	30,8
308	655	45,7
309	23	1,6
311	187	13,0
401	94	6,6
Skupaj	1434	100,0

Legenda:

- 303 - interno usposabljanje
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija brez verifikacije
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 401 - programi za splošno izobraževanje

Podatki iz preglednice kažejo, da je največ zahtev pri programih za izpopolnjevanje v drugih strokah in programih za izpopolnjevanje v svoji stroki.

### 1.1.10 Preskus znanja pri programih neformalnega izobraževanja odraslih

Preskus znanja je predviden pri 1.341 programih neformalnega izobraževanja odraslih, to znaša 58,6% glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih.

Glede na vrsto programov je slika taka:

Vrsta programa	Število programov	%
303	24	1,8
304	2	0,2
307	268	20,0
308	774	57,7
309	5	0,4
310	1	0,07
311	163	12,2
401	104	7,8
Skupaj	1341	100,0

Legenda:

- 303 - interno usposabljanje
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija brez verifikacije
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 401 - programi za splošno izobraževanje

Iz podatkov razberemo, da je največkrat predviden preskus znanja pri programih za izpopolnjevanje v drugih strokah in pri programih za izpopolnjevanje v svoji stroki.

### 1.1.11 Sklenjene pogodbe za izvajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih

Izvajalske organizacije so iz ponudbe programov neformalnega izobraževanja v letu 1992/93 imele za 190 programov sklenjene pogodbe z zavodi za zaposlovanje; to pomeni, da so se za te programe vnaprej dogovorile z zavodi za zaposlovanje, da jih bodo izpeljale za brezposelne. V celotni sestavi ponudbe programov neformalnega izobraževanja odraslih znaša ta delež 8,3%.

Po vrsti programov je slika taka:

Vrsta programa	Število programov	%
303	6	3,2
304	1	0,5
307	27	14,2
308	107	56,3
309	3	1,6
310	0	0,0
311	23	12,1
401	23	12,1
Skupaj	190	100,0

Legenda:

- 303 - interno usposabljanje
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija brez verifikacije
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 401 - programi za splošno izobraževanje

Iz podatkov razberemo, da imajo največ pogodb sklenjenih za programe izpopolnjevanja v drugih strokah.

## 1.2 Ponudba neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji v letu 1993/94

Tudi za zbiranje podatkov o ponudbi programov v izobraževanju odraslih in izvajalcih v Sloveniji v letu 1993/94 smo na Andragoškem centru Slovenije zbirali podatke z dvema vprašalnikoma: z enim o izvajalski organizaciji, z drugim pa o programih izobraževanja (vprašalnik je bilo treba izpolniti za vsak program posebej). Podatke smo zbirali v maju in juniju 1993, analizirali pa v decembru 1993.

Na anketo se je odzvalo 189 izvajalskih organizacij. V obdelavo podatkov so bile zajete vse organizacije, s skupaj 2.756 programi, ki sestavljajo javno objavljeno ponudbo izobraževanja odraslih v Sloveniji v letu 1993/94.

Sestava 189 izvajalskih organizacij po vrsti organizacij:

	število organizacij	delež organizacij (v %)
01- ljudska univerza	29	15,3%
02- izobraževalni center	26	13,8 %
03- enota za izobr. odr. pri sr.š.	29	15,3 %
04- višja šola	1	0,5 %
05- visoka šola	5	2,7 %
06- družb.izobr.org.	4	2,1 %
07- zasebna izobr.org.	45	23,8 %
08- raziskovalna org.	7	3,7 %
09- upravni organ.	3	1,6 %
12- društvo	5	2,7 %
13- združenje	3	1,6 %
14- drugo	32	16,9 %

Ponudbo neformalnega izobraževanja odraslih bomo v nadaljevanju predstavili s podatki, zbranimi za tele vrste programov izobraževanja odraslih (predstavljeni so po šifrah, ki smo jih uporabljali pri zbiranju in obdelavi podatkov):

- 303 - usposabljanje za delo na I. in II. stopnji zahtevnosti (neverificirani programi)
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija (neverificiran program)
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 312 - specializirani programi jezikovnega izobraževanja
- 401 - drugi programi splošnega izobraževanja
- 402 - programi za državljansko in politično izobraževanje
- 403 - splošni programi jezikovnega izobraževanja
- 404 - programi računalniškega izobraževanja

### 1.2.1 Vrste programov neformalnega izobraževanja odraslih

V ponudbi 1993/94 sestavljajo vsi programi neformalnega izobraževanja odraslih kar 81,8% celotne ponudbe, to je 2.254 programov.

Po vrstah programov se deleži glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja razvrstijo takole:

	deleži programov (v %)
303 - usposabljanje za delo na I. in II. stopnji zahtevnosti (neverificirani programi)	2,6 %
304 - uvajanje v delo	0,3 %
307 - izpopolnjevanje v svoji stroki	22,4 %
308 - izpopolnjevanje v drugih strokah	15,6 %
309 - specializacija (neverificiran program)	0,7 %
310 - usposabljanje za sindikalno delo	0,1 %
311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja	11,6 %
312 - specializirani programi jezikovnega izobraževanja	4,9 %
401 - drugi programi splošnega izobraževanja	12,8 %
402 - programi za državljansko in politično izobraževanje	0,3 %
403 - splošni programi jezikovnega izobraževanja	17,6 %
404 - programi računalniškega izobraževanja	11,1 %

Podatki kažejo, da so najmočnejše zastopani programi za izpopolnjevanje v svoji stroki, sledijo programi za splošno jezikovno izobraževanje in za izpopolnjevanje v drugih strokah.

### 1.2.2 Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vrstah izvajalskih organizacij

Glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih je po vrsti izvajalskih organizacij slika taka:

	število	delež (v %)
01 - ljudska univerza	758	33,6 %
02 - izobraževalni center	415	18,4 %
03 - enota za izobr. odr. pri sr.š.	172	7,6 %
04 - višja šola	1	0,04 %
05 - visoka šola	18	0,8 %
06 - družb.izobr.org.	40	1,8 %
07 - zasebna izobr.org.	518	22,9 %
08 - raziskovalna org.	22	0,9 %
09 - upravni organ	3	0,1 %
12 - društvo	17	0,7 %
13 - združenje	34	1,5 %
14 - drugo	256	11,4 %



### 1.2.3 Programi neformalnega izobraževanja odraslih po vsebini

Analiza ponudbe programov neformalnega izobraževanja odraslih pa kaže, da so se programi po vsebini razvrstili takole:

	delež (v %)
01 - kmetijstvo	0,53 %
02 - vrtnarstvo in hortikultura	0,31 %
03 - sadjarstvo, vinogradništvo in kletarstvo	0,22 %
05 - gozdarstvo	0,04 %
07 - rudarstvo in geologija	0,13 %
09 - metalurgija	0,13 %
11 - tekstil	0,44 %
12 - usnjarstvo, obutev in galanterija	0,18 %
14 - papirništvo	0,13 %
16 - kemija	0,04 %
21 - obdelava in predelava kovin	0,71 %
22 - varilstvo	1,73 %
24 - splošna elektrotehnika	0,22 %
25 - elektroenergetika	0,13 %
26 - elektronika, avtomatika, robotika	0,40 %
28 - lesarstvo	0,31 %
30 - delo pri energetskih napravah	0,18 %
31 - vzdrževanje strojev in naprav	0,35 %
32 - pnevmatika in hidravlika	0,40 %
34 - gradbeništvo	1,15 %
38 - ekonomika	0,53 %
39 - poslovno finančna dejavnost, knjigovodstvo in računovodstvo	2,80 %
41 - podjetništvo in obrt	1,46 %
43 - trg dela	0,67 %
45 - marketing	1,60 %
46 - vodenje (menedžment)	2,53 %
47 - usposabljanje z delom	0,09 %
49 - trgovina	1,73 %
51 - gostinstvo in turizem, kuhanje, peka	3,19 %
52 - promet	0,89 %
53 - PTT in telekomunikacije	1,46 %
54 - notranji transport, špedicija in skladiščenje	2,22 %
55 - logistika	0,04 %
57 - matematika in statistika	0,67 %
58 - računalništvo in informatika	18,28 %
59 - raziskovalna dejavnost	0,09 %
61 - standardizacija in kakovost	1,69 %
63 - inovativnost	0,09 %

64 - projektno delo	0,18 %
66 - varstvo pri delu in požarna varnost	0,53 %
68 - pravo	0,75 %
69 - administrativna dejavnost	2,62 %
70 - verstva in teologija	0,22 %
71 - osebnostna rast	2,09 %
72 - psihologija, pedagogika, andragogika	2,26 %
73 - komuniciranje	2,40 %
74 - sindikat	0,04 %
75 - sociologija in novinarstvo	0,04 %
77 - delo pravosodnih in državnih organov	0,27 %
78 - obrambne in notranje zadeve	0,13 %
80 - varovanje premoženja	0,13 %
81 - kultura	0,13 %
82 - osebne storitve	0,31 %
83 - zdravstvena dejavnost	0,53 %
84 - higiena in vzdrževanje čistoče	0,18 %
86 - knjižničarstvo in dokumentalistika	0,35 %
87 - jeziki	33,10 %
88 - literatura	0,04 %
89 - dramska umetnost	0,13 %
90 - glasba	0,53 %
91 - risanje, slikanje, grafika, kiparstvo, oblikovanje, aranžiranje	0,89 %
92 - fotografija, kinematografija, video	0,27 %
93 - ples	0,09 %
94 - tehnična kultura	0,09 %
95 - ročna dela	2,88 %
96 - šport in telesna kultura	0,04 %
97 - varovanje okolja	0,31 %
99 - III. življenjsko obdobje	0,67 %
Skupaj	100,00 %

Iz podatkov razberemo, da so tudi v ponudbi 1993/94 med prvimi programi računalništva in informatike (18,3%) in programi jezikovnega izobraževanja (33,1%). V primerjavi s ponudbo v letu 1992/93 se je nekoliko zmanjšal delež programov iz računalništva, povečal pa delež programov s področja jezikovnega izobraževanja. Po tem pa ne moremo povsem zanesljivo sklepati, ali je tako tudi na celotnem "trgu" izobraževanja odraslih, saj v ponudbo 1993/94 ni zajeto enako število izvajalcev in tudi ne vse organizacije iz ponudbe 1992/93.

#### 1.2.4 Verificiranost programov neformalnega izobraževanja odraslih

Glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih je 367 programov ali 16,3% verificiranih pri Strokovnem svetu RS za vzgojo in izobraževanje, 298 programov ali 13,2% pa pri drugih organih.

Glede verifikacije velja tudi za ponudbo 1993/94 enak komentar kot za ponudbo 1992/93 (glej točko 1.1.4).

### 1.2.5 Oblike neformalnega izobraževanja odraslih

Tudi za ponudbo 1993/94 ne moremo predstaviti natančne slike za oblike izobraževanja. Splošna slika ponudbe 1993/94 je enaka kot ponudbe v letu 1992/93. Prevladujejo predvsem tri oblike: tečaj, seminar in praktično usposabljanje.

### 1.2.6 Programi neformalnega izobraževanja odraslih za preusposabljanje

Izvajalske organizacije so za 85 programov ali 3,8% iz celotne ponudbe programov neformalnega izobraževanja navedle, da so posebej pripravljeni kot programi za prekvalifikacijo.

Po vrstah programov je od teh 85 programov s 35,3-odstotnim deležem največ programov uvrščenih v kategorijo "drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja", sledijo programi za izpopolnjevanje v svoji stroki (21,2%) in neverificirani programi usposabljanja na I. in II. stopnji zahtevnosti, z 18,8%.

Kot primerne programe za prekvalifikacijo pa so izvajalske organizacije opredelile 370 programov ali 17,7% glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih.

V tej sestavi je največ programov za izpopolnjevanje v svoji stroki - 23,8%, sledijo programi izpopolnjevanja v drugih strokah - 20,3 % in drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja - 20,0%.

### 1.2.7 Trajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih

Glede trajanja programov je v ponudbi 1993/94 slika enaka kot v ponudbi 1992/93. Pri trajanju programov so izvajalske organizacije navajale različne enote - ure, dneve, tedne, semestre. Zato je na podlagi teh podatkov težko sestaviti enotno sliko. Pregled pa vendarle kaže, da je večina programov neformalnega izobraževanja trajala od nekaj ur (4, 5, 8, 10 ur) do 100 ur.

### 1.2.8 Komu so namenjeni programi neformalnega izobraževanja odraslih

Izvajalske organizacije so za 770 programov ali 34,2% glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja navedle, katerim posebnim ciljnim skupinam so programi namenjeni. Podatke prikazuje preglednica:

Posebne ciljne skupine	Število programov	%
1 - nezaposl. mlajši odrasli do 24 let	150	19,5 %
2 - nezaposl. starejši odr. nad 24 let	85	11,0 %
3 - nezaposleni (neopredeljeno)	191	24,8 %
4 - zaposleni brez poklica	113	14,7 %
5 - presežni delavci	161	20,9 %
6 - imigranti	25	3,3 %
7 - invalidne osebe	45	5,8 %
Skupaj	770	100,00 %

Podatki kažejo, da je največ programov namenjenih nezaposlenim - 55,3% ter z 20,9% presežnim delavcem in z 14,7% zaposlenim brez poklica.

Kar zadeva vrsto programov, je med programi neformalnega izobraževanja, za katere so izvajalske organizacije posebej navajale, katerim posebnim ciljnim skupinam so namenjeni, največ programov za izpopolnjevanje v drugih strokah - 27,0%, za izpopolnjevanje v svoji stroki - 21,0% in drugih programov usposabljanja in izpopolnjevanja - 18,57%.

### 1.2.9 Zahtevana poprejšnja izobrazba pri programih neformalnega izobraževanja odraslih

Glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih so izvajalske organizacije za 1.398 programov ali za 62,0% navajale, da je ob vstopu v program potrebna poprejšnja izobrazba.

V naslednji preglednici so prikazani podatki o številu programov glede na posamezne zahteve o poprejšnji izobrazbi:

Zahteve po poprejšnji izobrazbi	Število programov	%
1 - najmanj 6 razredov osn.šole	99	7,1
2 - najmanj popolna osn. šola	282	20,2
3 - najmanj 2-letna poklicna šola	72	5,1
4 - najmanj 3-letna poklicna šola	253	18,1
5 - najmanj 4-letna srednja šola	443	31,7
6 - najmanj višja šola	135	9,6
7 - visoka šola	82	5,9
8 - drugo	32	2,3
Skupaj	1398	100,0

Od programov, za katere so izvajalci napovedali, da je ob vstopu vanje potrebna poprejšnja izobrazba, je največ programov, ki predvidevajo, da imajo udeleženci najmanj 4-letno srednjo šolo, sledijo zahteve po 3-letni poklicni šoli, najmanj popolni osnovni šoli in najmanj višji šoli.

Zahteve po poprejšnji izobrazbi se pojavljajo najpogosteje pri programih za izpopolnjevanje v svoji stroki in za izpopolnjevanje v drugih strokah.

### 1.2.10 Preskus znanja pri programih neformalnega izobraževanja odraslih

Preskus znanja je predviden pri 1.317 programih neformalnega izobraževanja odraslih, to znaša 58,4% glede na celotno ponudbo programov neformalnega izobraževanja odraslih.

Glede na vrsto programov je slika taka:

Vrsta programa	Število programov	%
303	53	4,0
304	3	0,2
307	230	17,5
308	263	19,8
309	7	0,5
310	—	—
311	126	9,6
312	90	6,8
401	95	7,2
402	2	0,2
403	367	27,9
404	81	6,2
Skupaj	1317	100,0

Legenda:

- 303 - usposabljanje za delo na I. in II. stopnji zahtevnosti (neverificirani programi)
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija (neverificiran program)
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 312 - specializirani programi jezikovnega izobraževanja
- 401 - drugi programi splošnega izobraževanja
- 402 - programi za državljansko in politično izobraževanje
- 403 - splošni programi jezikovnega izobraževanja
- 404 - programi računalniškega izobraževanja

Iz podatkov razberemo, da je najpogosteje predviden preskus znanja pri programih jezikovnega izobraževanja, sledijo pa programi za izpopolnjevanje v drugih strokah in programi za izpopolnjevanje v svoji stroki.

### 1.2.11 Sklenjene pogodbe za izvajanje programov neformalnega izobraževanja odraslih

Izvajalske organizacije so imele iz ponudbe programov neformalnega izobraževanja v letu 1992/93 za 313 programov sklenjene pogodbe z zavodi za zaposlovanje, to pomeni, da so se vnaprej dogovorile z zavodi za zaposlovanje, da bodo te programe izpeljale za brezposelne. V celotni sestavi ponudbe programov neformalnega izobraževanja odraslih znaša ta delež 13,9%.

Glede na vrsto programov je slika taka:

Vrsta programa	Število programov	%
303	20	6,4
304	1	0,3
307	39	12,5
308	43	13,7
309	4	1,3
310	0	—
311	28	9,0
312	11	3,5
401	17	5,4
402	2	0,6
403	92	29,4
404	56	17,9
Skupaj	313	100,0

Legenda:

- 303 - usposabljanje za delo na I. in II. stopnji zahtevnosti (neverificirani programi)
- 304 - uvajanje v delo
- 307 - izpopolnjevanje v svoji stroki
- 308 - izpopolnjevanje v drugih strokah
- 309 - specializacija (neverificiran program)
- 310 - usposabljanje za sindikalno delo
- 311 - drugi programi usposabljanja in izpopolnjevanja
- 312 - specializirani programi jezikovnega izobraževanja
- 401 - drugi programi splošnega izobraževanja
- 402 - programi za državljansko in politično izobraževanje
- 403 - splošni programi jezikovnega izobraževanja
- 404 - programi računalniškega izobraževanja

Iz podatkov je razvidno, da imajo največ pogodb sklenjenih za programe za jezikovno izobraževanje, sledijo pa programi za izpopolnjevanje v drugih strokah in za izpopolnjevanje v svoji stroki.

### 1.3 Sklepne ugotovitve

Podatki o programih neformalnega izobraževanja iz javno objavljene ponudbe 1992/93 in 1993/94 niso povsem primerljivi, saj v teh obdobjih nismo imeli zajetih enako število izobraževalnih organizacij in tudi ne povsem istih organizacij. Kljub temu bomo v nadaljevanju predstavili nekatere skupne značilnosti, ki jih lahko opazimo pri primerjavi podatkov iz obeh obdobj.

V letu 1992/93 smo imeli 221 organizacij z 2.288 programi neformalnega izobraževanja, v letu 1993/94 pa 189 z 2.254 programi neformalnega izobraževanja. V obeh letih je bilo v celotni javno objavljene ponudbi programov izobraževanja za odrasle približno 80% programov neformalnega izobraževanja.

V obeh letih prevladujejo programi za izpopolnjevanje v drugih strokah in za izpopolnjevanje v svoji stroki, delež programov splošnega izobraževanja (izvzeti so programi za učenje tujih jezikov in računalništva) pa je enak - okrog 12%.

Največ programov neformalnega izobraževanja v sestavi vseh organizacij so ponujali v obeh letih ljudske univerze (1992/93: 33,6%; 1993/94: 33,6%), izobraževalni centri (1992/93: 15,1%; 1993/94: 18,4%) in zasebne izobraževalne organizacije (1992/93: 13,3%; 1993/94: 22,9%). Podatki kažejo, da se je v javno objavljene ponudbi 1993/94 nekoliko povečal delež programov neformalnega izobraževanja izobraževalnih centrov in zasebnih izobraževalnih organizacij.

Po vsebini so programi neformalnega izobraževanja razpršeni po 68 temeljnih področjih. V obeh letih pa posebno izstopata računalništvo z informatiko in področje jezikovnega izobraževanja. Spremembe po posameznih področjih prikazujejo deleži programov neformalnega izobraževanja po posameznih področjih (glej točki 1.1.3 in 1.2.3).

Tudi po trajanju programov neformalnega izobraževanja je slika v obeh letih enaka. Večina programov neformalnega izobraževanja je v razponu od nekaj ur do 100 ur. Zelo pogoste so tiste oblike programov izobraževanja, ki trajajo med 20 do 30 ur.

Po obliki prevladujejo v obeh letih programi neformalnega izobraževanja, izpeljani kot tečaj, seminar ali praktično usposabljanje. Iz podatkov razberemo, da se manj strukturirane in manj formalizirane oblike neformalnega izobraževanja v naši nalizi še ne pojavljajo v večjem obsegu (npr. študijski krožki, izobraževalni sestanki ipd.).

Kljub temu da so programi za prekvalifikacijo praviloma tisti, v katerih si udeleženci pridobijo tudi stopnjo izobrazbe (torej programi formalnega izobraževanja), pa so v obeh letih izvajalske organizacije uvrščale v svojo ponudbo tudi programe neformalnega izobraževanja, ki so jih bodisi posebej pripravili za prekvalifikacije, ali pa ugotovili, da so primerni za prekvalifikacijo (v letu 1992/93 je bilo skupaj takšnih programov v celotni ponudbi neformalnega izobraževanja 32,4%, v obdobju 1993/94 pa 22,6%).

Pri tistih programih neformalnega izobraževanja, za katere so izvajalske organizacije posebej navajale, katerim ciljnim skupinam so namenjeni (ta podatek so navajali v letu 1992/93 za 63,7% programov neformalnega izobraževanja, v letu 1993/94 pa za 34,2%), izstopajo v obeh letih tri ciljne skupine: brezposelni, presežni delavci in zaposleni brez poklica.

S temi skupnimi značilnostmi tudi končujemo naš prikaz značilnosti programov neformalnega izobraževanja iz javno objavljenih ponudb za leti 1992/93 in 1993/94. Tovrstne podatke bomo spremljali vsako leto, saj je zbiranje podatkov o ponudbi programov neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji stalna naloga Andragoškega centra Slovenije. Šele, ko bomo analizirali podatke po nekaj letih, bomo lahko zanesljiveje ugotovili gibanja in smeri spreminjanja pri neformalnem izobraževanju odraslih v Sloveniji. Takšni podatki so lahko pomembna podlaga za načrtovanje izobraževanja odraslih v Sloveniji, za spodbujanje, ohranjanje in razvijanje tistih programov izobraževanja odraslih, ki so potrebni za napredek Slovenije in še posebno za razvijanje tistih programov, ki jih na trgu še ni, a bi bili potrebni za razvijanje in spodbujanje novih, učinkovitejših oblik izobraževanja.



## 2 NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V ORGANIZACIJAH V SLOVENIJI

Temeljni cilj študije primerov je bil ugotoviti obseg in vrste programov neformalnega izobraževanja v različnih vrstah organizacij v letu 1993.

Podatke smo zbirali z vodenim intervjujem januarja 1994. Za pogovor smo uporabili dva protokola<sup>44</sup>; s prvim smo posneli splošne podatke o organizaciji in organiziranosti njene izobraževalne dejavnosti, z drugim pa evidentirali programe neformalnega izobraževanja, ki jih v organizacijah pripravljajo in izvajajo za zaposlene, ali za člane, ali za druge udeležence.

V raziskavo smo uvrstili 14 organizacij, 5 gospodarskih in 9 negospodarskih, ki smo jih izbrali po vnaprej določenih merilih.

Pri izbiri gospodarskih organizacij smo upoštevali merila:

- različne dejavnosti,
- različne velikosti organizacij,
- različne organiziranosti izobraževalne dejavnosti,
- različna območja Slovenije.

Negospodarske organizacije smo izbrali po dveh merilih, to pa sta bili:

- zastopanost različnih področij družbenih dejavnosti,
- različne vrste/tipi organizacij.

Skupni pregled je razdeljen na dva dela. V prvem so prikazani podatki o organiziranosti izobraževanja in izobraževalnih programih gospodarskih organizacij, v drugem pa so enako predstavljene negospodarske organizacije. Posebej so predstavljeni programi, ki jih v organizacijah pripravljajo in/ali izvajajo za zaposlene, za člane in druge.

V raziskavo so bile zajete te organizacije:

- Lek Ljubljana
- SGP Gradbinec Kranj
- Kmetijski kombinat Ptuj
- Group Tomos Koper
- Ladjedelnica Izola Izola
- Knjižnica Jožeta Mazovca Ljubljana Moste-Polje
- Inštitut Jožef Štefan Ljubljana
- Ljudska univerza - center za kulturo in izobraževanje Kranj
- College za kvaliteto življenja Grosuplje

<sup>44</sup> Uporabljeni instrumentarij je sestavni del poročila in je v prilogi.

- Rimskokatoliška župnija Gorje
- Društvo za cerebralno paralizo Ljubljana
- Zveza za zaščito potrošnikov Slovenije Ljubljana
- Center za duhovno kulturo VIRK Ljubljana
- Zeleni - ekološko socialna stranka Kamnik.

## 2.1 Neformalno izobraževanja odraslih v gospodarskih organizacijah v Sloveniji

*mag. Tanja Vilič Klenovšek*

### 2.1.1 Splošni podatki o izobraževalni dejavnosti v izbranih podjetjih

#### 2.1.1.1 Vrsta dejavnosti in vrsta organizacije ter število zaposlenih in izobrazbena sestava

Z našo raziskavo smo zajeli tale področja gospodarstva:

- farmacevtska industrija - Lek Ljubljana, delniška družba
- gradbeništvo - SGP Gradbinec Kranj, družbeno podjetje
- kmetijstvo - KK Ptuj, družbeno podjetje
- kovinska industrija - Group Tomos Koper, družba z omejeno odgovornostjo
- ladjedelništvo - Ladjedelnica Izola, družba z omejeno odgovornostjo.

Število zaposlenih v predstavljenih organizacijah je tako:

Organizacija	Število zaposlenih
Lek Ljubljana	2.170
SGP Gradbinec Kranj	937
KK Ptuj	801
Group Tomos Koper	762
Ladjedelnica Izola	120

#### Izobrazbena sestava zaposlenih

Na splošni lahko ugotovimo, da v vseh organizacijah še vedno prevladuje manj izobražena delovna sila, še zlasti to velja za SGP Gradbinec, ki ima zaposlenih 76,6% delavcev z manj kot V. stopnjo izobrazbe; pri drugih pa se delež zaposlenih z manj kot V. stopnjo izobrazbe giblje od 50 do 69%.

### 2.1.1.2 Način organiziranosti izobraževanja

V analiziranih organizacijah imajo različno organizirano izobraževalno dejavnost:

- Lek - izobraževanje je del oddelka Kadri in oddelka Razvoj kadrov; v teh službah je zaposlena ena delavka, ki skrbi za razvoj izobraževalne dejavnosti v Leku ter dve referentki, ki sta odgovorni za organizacijo izobraževanja; v izobraževalno dejavnost so tako ali drugače vključeni tudi drugi zaposleni, vendar bolj natančnega podatka o izvajalcih, zaposlenih v Leku, nismo dobili;
- SGP Gradbinec Kranj - imajo verificiran izobraževalni center, z dvema strokovnima delavcema in z nekaj občasnih izvajalcev, ki so zaposleni v podjetju (od 5 do 11);
- KK Ptuj - izobraževanje je dodatna naloga kadrovske socialne službe; to delo opravlja ena delavka, ki ima razvito tudi mrežo nekaj stalnih sodelavcev pri izvajanju posameznih programov (okrog 5);
- Group Tomos - izobraževanje je dodatna naloga kadrovske službe; za izobraževanje je odgovoren en delavec;
- Ladjedelnica Izola - izobraževanje je dodatna naloga kadrovskega oddelka v okviru splošnih služb; v izobraževanju delata dva strokovna delavca; v podjetju imajo tri stalne sodelavce - izvajalce lastnih programov izobraževanja.

Podatki kažejo, da je kriza v gospodarskih organizacijah vplivala tudi na izobraževalno dejavnost v teh organizacijah. Delavci, zaposleni na tem področju ugotavljajo, da se je zmanjšala naklonjenost tej dejavnosti znotraj podjetja (izobraževanje vidijo le kot strošek), da se morajo ves čas boriti za obstoj, čeprav objektivne razmere kažejo na velike potrebe po izobraževanju zaposlenih. Primanjkuje finančnih sredstev in ustreznih kadrov.

Iz te ocene pa moramo izvzeti Lek, ki ima zelo razvito izobraževalno dejavnost, ki je sestavni del poslovne strategije razvoja Lek-a.

### 2.1.1.3 Normativna urejenost izobraževanja

Tudi na področju normativnega urejanja izobraževanja v preučevanih organizacijah se kažejo splošne razmere na področju izobraževanja v podjetjih. Organizacije, ki so imele in še imajo gospodarske težave (zmanjšanje proizvodnje, manjši dohodek, izguba trgov, zmanjšanje števila zaposlenih idr.), imajo zastarele pravilnike o izobraževanju ali posebnih aktov o urejanju izobraževanja sploh nimajo.

Zopet moramo izvzeti Lek, saj imajo področje izobraževanja opredeljeno v vseh pomembnih razvojnih aktih podjetja, poleg tega pa še v posameznih posebnih pravilnikih.

Za vse organizacije, razen za Lek, velja, da v aktih nimajo podrobneje opredeljeno neformalno izobraževanje zaposlenih.

Z novo delovnopravno zakonodajo pa za vse panoge velja, da je na splošno kot pravica in dolžnost v vseh kolektivnih pogodbah posebej določeno tudi izobraževanje zaposlenih (zahteve po izobraževanju v smislu posodabljanja znanja za ohranjanje delovnega mesta).

Za individualne pogodbe pa je stanje že bolj specifično. Pravica in dolžnost do izobraževanja je opredeljena le za posamezne kadre (za posamezna delovna mesta) - npr. za vodstvene in vodilne delavce v SGP Gradbinec Kranj.

#### 2.1.1.4 Načrt izobraževanja

Intenzivne in hitre spremembe v gospodarstvu v Sloveniji v zadnjih 3 letih so zmanjšale možnosti natančnejšega in bolj načrtnega načrtovanja izobraževalne dejavnosti. Tudi načrtovanje izobraževalne dejavnosti je slabše v podjetjih s slabšim ekonomskim položajem:

- V Leku je letni načrt izobraževanja sestavni del letnega plana kadrov in razvoja kadrov.
- V SGP Gradbinec Kranj ne pripravljajo posebnih načrtov izobraževanja.
- V KK Ptuj so v letu 1993 načrtovali izobraževanje le za nekaj mesecev skupaj - načrt je zajemal le teme izobraževanja (naslove programov).
- V Group Tomosu načrta za izobraževanje v letu 1993 niso imeli.
- V Ladjedelnici Izola so v letu 1993 imeli letni načrt izobraževanja; letni načrt je vseboval podatke o temah(naslovi) in oblikah izobraževanja ter o številu udeležencev in predvidenih stroških.

V načrtih neformalno izobraževanje, kot specifično področje izobraževanja zaposlenih, ni posebej razčlenjeno in bolj natančno opredeljeno z vidika ciljev, vsebine, oblik in drugih elementov neformalnega izobraževanja v podjetju.

#### 2.1.1.5 Kakšno izobraževalno dejavnost razvijajo v podjetjih in kako jo razvijajo

Da bi ugotovili, kako in kakšno izobraževalno dejavnost razvijajo v podjetjih, smo jih povprašali:

1. kakšno izobraževalno dejavnost razvijajo - ali le za zaposlene, ali tudi za druge,
2. kdo najbolj vpliva na programsko usmeritev in sestavo izobraževanja v organizaciji,
3. kako izvajajo izobraževalno dejavnost,

4. katere vrste izobraževanja uresničujejo v organizaciji in katere zunaj organizacije.

K 1. V izbranih organizacijah po večini razvijajo izobraževalno dejavnost za svoje zaposlene. Za druge razvijajo izobraževalno dejavnost v manjšem obsegu, odvisno od specifičnosti dejavnosti posamezne organizacije; v posameznih organizacijah smo ugotovili te izobraževalne dejavnosti za druge:

- V Leku razvijajo izobraževanje za svoje dobavitelje surovin in grosistične kupce ter za posamezne skupine porabnikov njihovih izdelkov (npr. za zdravnike).
- V SGP Gradbincu ponujajo svoje programe tudi drugim organizacijam v gradbeništvu in brezposelnim (po Zavodu za zaposlovanje).
- V Group Tomosu razvijajo izobraževanje za servisne službe njihovih izdelkov.
- V Ladjedelnici Izola pa ponujajo svoje programe tudi drugim v panogi.

K2. Vse organizacije so navedle, da na njihovo programsko usmeritev izobraževanja v organizaciji najbolj vplivajo razvojne spremembe v procesu dela (novosti v panogi, razvoj tehnologije) in konkurenčne organizacije v panogi. V Leku in v Group Tomosu pa so še posebej poudarili zahteve mednarodnih standardov in tujih partnerjev.

K 3. Glede izvajanja izobraževalne dejavnosti pa so razlike med organizacijami že večje. Odvisne so od tega, v kolikšnem obsegu izvajajo izobraževalno dejavnost organizacije same in v kolikšnem obsegu poiščejo ustrezne programe izobraževanja zunaj organizacije:

- V Leku opravijo veliko izobraževanja sami, del izobraževanja pa uresničujejo tudi zunaj organizacije, doma in v tujini.
- V SGP Gradbinec izvajajo sami po večini programe izobraževanja, vezane na gradbeništvo, za izobraževanje z drugih področij, pa poiščejo zunanje izvajalce.
- V KK Ptuj tretjini potreb po izobraževanju zadostijo s svojimi programi, za dve tretjini pa poiščejo zunanje izvajalce.
- V Group Tomosu izobražujejo svoje delavce po večini v zunanjih izvajalskih organizacijah.
- V Ladjedelnici Izola pa kombinirajo različne možnosti - del potreb uresničujejo po svojih programih, ki jih sami pripravijo in izpeljejo, ali pa jih pripravijo deloma sami, izpeljejo pa drugi, včasih pa poiščejo izvajalca drugje. Za nekatere potrebe pa poiščejo zunanjega izvajalca.

Razmere v izbranih organizacijah kažejo, da za vsebinsko specifične potrebe po izobraževanju, vezane na dejavnost organizacije, organizacije v precejšnjem delu pripravijo in izpeljejo izobraževanje same.

Takšne razmere govorijo v prid strokovnim ocenam, da del izobraževanja v podjetjih ne morejo prevzeti zunanje izobraževalne organizacije. Zato ni smiselno razmišljati o ukinitvi izobraževalne dejavnosti (izobraževalnih služb) v podjetjih, temveč, kako le-te racionalizirati in ohranjati, tako da bi se povezovale na panožni ravni.

K 4. V vseh organizacijah razvijajo neformalno izobraževanje za delo ali za poklic. Da v organizaciji razvijajo poleg tega še neformalno izobraževanje za splošne osebne potrebe, so navedli le v Leku in KK Ptuj.

Formalnega izobraževanja nimajo v nobeni organizaciji (to poteka le zunaj organizacije).

Vsi uresničujejo zunaj organizacije predvsem neformalno izobraževanje za delo ali za poklic, za splošne potrebe pa v Leku, SGP Gradbincu in v KK Ptuj.

V nobeni od izbranih organizacij pa ne organizirajo ne v organizaciji ne zunaj nje, neformalnega izobraževanja za politično (državljansko) delovanje.

Razmere v predstavljenih organizacijah kažejo, da je težišče izobraževanja zaposlenih na potrebah, povezanih s delom ali poklicem.

#### 2.1.1.6 Financiranje izobraževanja

Za vse organizacije velja, da celotno izobraževanje zaposlenih plačujejo iz svojih sredstev (drugih virov nimajo), v nobeni pa nimajo v aktih določeno, kolikšen delež sredstev naj se nameni za izobraževanje. Prav tako tudi nimajo posebnih skladov za izobraževanje in ne načrtujejo posebej denarja samo za neformalno izobraževanje zaposlenih.

Štirim od izbranih organizacij na splošno primanjkuje denarja za izobraževanje. Podatek o deležu sredstev, namenjenih za izobraževanje od celotnega prihodka organizacije, so nam povedali le v Leku (v letu 1993 je ta delež znašal 0,6%) in v SGP Gradbincu (0,5%). V drugih organizacijah pa pregleda nad tem podatkom za leto 1993 niso imeli. V vseh pa so navajali, da za leto 1994 predvidevajo enak obseg finančnih sredstev za izobraževanje kot v letu 1993. Vse je odvisno od sprotnih finančnih razmer v podjetju.

Takšno stanje prav gotovo onemogoča sistematično načrtovanje in izvajanje izobraževalne dejavnosti v podjetju v skladu s potrebami, za katere pa povsod navajajo, da se povečujejo.

### 2.1.1.7 Potrebe po izobraževanju

Potrebe po izobraževanju ugotavljajo v vseh organizacijah sami (brez zunanje pomoči) ter predvsem za svoje zaposlene - za druge manj ali povezano s programi, ki izhajajo iz potreb njihovih zaposlenih (izjema je Lek, ki pripravlja posebne programe za svoje uporabnike storitev in dobavitelje surovin).

Za ugotavljanje potreb kombinirajo različne prijeme. V vseh organizacijah so navajali tri:

- analizo kadrovskih načrtov,
- analizo sprememb delovnega procesa v celoti,
- pogovore s strokovnjaki, vodji posameznih področij.

V posameznih organizacijah uporabljajo poleg teh še druge prijeme (npr. snemanje in opazovanje posameznih del in nalog, uporaba kompleksnih metod idr.).

Povsod potrebujejo formalno izobraževanje in neformalno izobraževanje za delo ali poklic. Potrebe po neformalnem izobraževanju za osebni razvoj so navajali v Leku in v KK Ptuj, druge organizacije pa so usmerjene le na potrebe po izobraževanju, ki so neposredno povezane z delom ali s poklicem zaposlenih.

Potreb po neformalnem izobraževanju za politično (državljsko) delovanje pa niso navedli v nobeni organizaciji.

### 2.1.1.8 Obseg izobraževanja zaposlenih

Obseg izobraževanja zaposlenih v letu 1993 in načrtovani obseg v letu 1994 bomo najprej prikazali za vsako organizacijo posebej:

#### • Lek Ljubljana

V letu 1993 se je glede na potrebe organizacije izobraževalo 85% vseh delavcev, od tega okrog 25% v formalnem in okrog 65% v neformalnem izobraževanju.

Za leto 1994 bo razmerje potreb po formalnem in neformalnem izobraževanju predvidoma enako: okrog 25% vseh zaposlenih bo vključenih v programe formalnega izobraževanja, okrog 65% pa v programe neformalnega izobraževanja.

#### • SGP Gradbinec Kranj

V letu 1993 se je 50 % zaposlenih v SGP Gradbinec Kranj udeleževalo različnih vrst izobraževanja. Ugotavljajo, da jih je bilo 46 % v neformalnem izobraževanju.

V letu 1994 bodo v formalno izobraževanje pritegnili 25 zaposlenih, delež tistih v neformalnem izobraževanju pa še ni znan. Želeli pa bi obdržati enak obseg kot v letu 1993.

- Kmetijski kombinat Ptuj

V letu 1993 je bilo v formalnem izobraževanju 5% zaposlenih, v neformalnem pa okrog 30%.

V letu 1994 bodo poskušali obdržati enak obseg zaposlenih v formalnem in neformalnem izobraževanju.

- Group Tomos, Koper

Za leto 1993 na ravni celotne organizacije nimajo pregleda nad tem, koliko zaposlenih se izobražuje. Evidenice obstajajo po posameznih enotah.

Za leto 1994 še niso načrtovali obsega izobraževanja, zato ne morejo podati niti ugotovitve (čakajo napoved o finančnih možnostih za izobraževanje zaposlenih v letu 1994).

- Ladjedelnica Izola

Ugotavljajo, da se je v letu 1993 na željo podjetja izobraževalo 60 % zaposlenih, od tega večji del v neformalnem izobraževanju (natančnega podatka nismo mogli dobiti).

Za leto 1994 še nimajo nikakršnega pregleda ali ocene potreb po izobraževanju (ne formalnem in ne neformalnem).

Če strnemo podatke, lahko ugotovimo, da so izbrane organizacije vključevale različni delež svojih zaposlenih v izobraževanje. Delež se giblje od 35% (KK Ptuj) do 85% (Lek). Znotraj tega se delež zaposlenih, vključenih v neformalno izobraževanje, giblje od 30% do 65% vseh zaposlenih. Največ vključenih v celotno izobraževanje, kot tudi v neformalno izobraževanje, imata Lek in SGP Gradbinec.

V vseh organizacijah bodo v letu 1994 poskušali ohraniti isti obseg zaposlenih, vključenih v izobraževanje. V 3 od 5 izbranih organizacij pa so posebej opozorili, da ne vedo, ali bodo tudi v resnici lahko obdržali enak obseg kot v letu 1993. Poglavitni razlog za to so omejene finančne možnosti v podjetju.

## 2.1.2 Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih

### 2.1.2.1 Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizaciji

- Število in vrsta programov

Število lastnih programov je v izbranih organizacijah različno:

Lek - ni natančnega podatka (skupaj v in zunaj organizacije so v letu 1993 imeli okrog 500 programov neformalnega izobraževanja zaposlenih),



SGP Gradbinec	17 programov,
KK Ptuj	15 programov,
Ladjedelnica Izola	11 programov,
Group Tomos	5 programov.

Glede na vrsto programov pa je slika povsod enaka - prevladujejo programi za usposabljanje in izpopolnjevanje za delo v svoji stroki ter za delo v drugih strokah.

- Vsebinsko področje programov

Vsebinska področja programov so odvisna od specifičnosti dejavnosti posameznih organizacij. Vendar lahko ugotovimo, da se poleg programov neformalnega izobraževanja, ki se vežejo na področje dejavnosti podjetja, pojavljajo v organizaciji tudi programi, ki zajemajo tale vsebinska področja: računalništvo in informatika ter kakovost in standardizacija.

- Oblika programov

Po obliki se programi neformalnega izobraževanja zaposlenih, pripravljani in uresničeni v organizaciji, razvrščajo takole (podatki so prikazani za 4 izbrane organizacije, izvzet je Lek, zaradi razlogov, ki smo jih navedli na začetku):

Oblika programa	Število programov
tečaj	2
seminar	13
strokovno posvetovanje	1
predavanje	2
izobraževalni sestanek	1
učni krožek	4
predstavitev, prikaz	2
praktični usposabljanje, vadba	20
inštruktaža, mentorstvo	9
ekskurzija	1

Iz podatkov razberemo, da po obliki prevladujejo programi, ki so izpeljani kot seminarji in praktično usposabljanje.

- Trajanje programov

Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizacijah so po trajanju zelo različni. Trajajo od 5 pa do 960 ur. Daljši programi so namenjeni praktičnemu usposabljanju zaposlenih za opravljanje določenih del v gradbeništvu in ladjedelništvu.

Veliko programov neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizaciji traja do 20 ur.

- Število udeležencev

Tudi število vključenih v programe neformalnega izobraževanja zaposlenih v podjetju je različno. Delež od vseh zaposlenih se giblje od okrog 20% (SGP Gradbinec in KK Ptuj) do okrog 60% (Group Tomos in Ladjedelnica Izola).

#### 2.1.2.2 Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih **zunaj organizacije**

- Število in vrsta programov

V vseh izbranih organizacijah se je število programov, v katere so bili vključeni zaposleni zunaj organizacije, gibalo okrog številke 25. Izjema je Lek, za katerega smo že navedli, da nimamo natančnega podatka (glej točko 2.1.2.1).

Po vrsti programov prevladujejo programi za izpopolnjevanje za delo v svoji stroki in za delo v drugih strokah.

- Vsebinsko področje programov

Vsebina izobraževanja je zelo različna. Poleg vsebin, ki so povezane s področjem dejavnosti organizacije, so si zaposleni pridobivali zunaj organizacije tudi znanje iz računalništva, informatike, tujih jezikov, prava in računovodstva, v nekaterih organizacijah tudi iz družboslovja (komunikacija, psihologija idr.) idr.

- Oblika programov

Po obliki so prevladovali seminarji, in v večjem obsegu tudi strokovna posvetovanja.

- Trajanje programov

Po tem, koliko časa so trajali programi, v katerih so se zaposleni izobraževali zunaj organizacije, nismo spraševali.

- Število udeležencev

Delež zaposlenih, ki so bili vključeni v programe neformalnega izobraževanja zunaj organizacije, se je gibal od 5% (KK Ptuj) do 45% (Ladjedelnica Izola).

Za Lek zopet ne moremo navesti natančnega podatka. Znano je le, da je bilo v letu 1993 v vse programe neformalnega izobraževanja vključenih okrog 2.000 udeležencev.

### 2.1.3 Sklepne ugotovitve

V preučevanje organiziranosti, obsega in vrste neformalnega izobraževanja v gospodarskih organizacijah smo zajeli podjetja različnih vrst dejavnosti in velikosti. Kljub temu lahko opazimo nekatere skupne značilnosti neformalnega izobraževanja v teh organizacijah.

Neformalno izobraževanje je v izbranih organizacijah najpomembnejši del celotnega izobraževanja zaposlenih. Na to kažejo podatki o vključenosti zaposlenih v neformalno izobraževanje v primerjavi z vključenostjo v formalno izobraževanje in podatki o obsegu vključenih zaposlenih v neformalno izobraževanje (v izbranih organizacijah se je delež vključenih zaposlenih v neformalno izobraževanje v letu 1993 gibal od 30% do 65%). Kljub zaostrenim in slabšim gospodarskim razmeram in s tem zmanjševanjem denarja za izobraževanje poskušajo delavci, odgovorni za izobraževanje, obdržati dejavnost izobraževanja kot pomemben del razvoja podjetja.

Ugotavljamo, da so se razmere za izobraževanje poslabšale (izjema je Lek). Te se v večini izbranih organizacij kažejo v slabši organiziranosti izobraževalne dejavnosti v podjetjih - načinu organiziranosti služb za izobraževanje, zastarelih aktih, ki urejajo področje izobraževanja, pomanjkanju sistematičnega načrtovanja obsega in vrste neformalnega izobraževanja zaposlenih, neopredeljenem načinu in obsegu financiranja idr.

Vendar podatki kažejo, da v vseh izbranih organizacijah izobražujejo tudi sami (ne iščejo le zunanjih ponudb), saj imajo v vseh organizacijah tudi svoje programe neformalnega izobraževanja, ki jih pripravljajo sami. Ti so praviloma povezani s posebnimi značilnostmi dejavnosti organizacije, v nekaterih primerih pa imajo tudi programe s področja splošnega znanja. Za manjši del teh programov so v izbranih organizacijah navajali, da jih ponujajo tudi drugim.

Med programi neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizacijah in zunaj njih, prevladujejo po vrsti programov programi neformalnega izobraževanja za delo ali za poklic (programi izpopolnjevanja za delo v svoji stroki ali za delo v drugih strokah).

Gospodarske organizacije so usmerjene v zadovoljevanje potreb po izobraževanju, ki so vezane na neposredne potrebe v procesu dela. Programov neformalnega izobraževanja za posameznikov osebni razvoj skorajda nimajo, v manjšem obsegu jih imajo v dveh organizacijah, neformalnega izobraževanja za politično (državlansko) delovanje pa nimajo v nobeni od izbranih gospodarskih organizacij.

Podatki o lastnih programih neformalnega izobraževanja zaposlenih, o zadovoljevanju specifičnih potreb, ki izhajajo iz dejavnosti organizacije, podatki o tem, da organizacije same ugotavljajo potrebe po izobraževanju na podlagi spremljanja sprememb v procesu dela in svojih razvojnih načrtov, kažejo, da v zaostrenih gospodarskih razmerah ni strokovno utemeljeno razmišljanje, da je

treba organizirane izobraževalne dejavnosti v gospodarskih organizacijah, odpraviti in tako zmanjšati stroške (to pojmovanje izvira iz napačnih domnev, da je izobraževanje strošek in ne naložba), temveč je potrebno prav nasprotno; izobraževalno dejavnost v gospodarskih organizacijah razvijati, jo še bolj povezati s splošnimi razvojnimi in posebnimi potrebami organizacij (primer Leka). Smiselno je le razmišljati o racionalizaciji izobraževalne dejavnosti, in sicer tam, kjer bi bilo znotraj določenih panog mogoče organizirati medpodjetniške ali panožne izobraževalne centre.

Za nadaljnji razvoj neformalnega izobraževanja zaposlenih v gospodarskih organizacijah je treba zagotoviti boljše systemske in razvojne možnosti (zakonodaja, financiranje, organiziranost), da se bo to izobraževanje lahko razvijalo bolj načrtno, da bo bolj raznovrstno in v različnih oblikah.

## **2.2 Neformalno izobraževanje odraslih v negospodarskih organizacijah v Sloveniji**

*Metka Svetina*

### **2.2.1 Splošni podatki o izobraževalni dejavnosti v izbranih organizacijah**

#### **2.2.1.1 Vrsta dejavnosti in vrsta organizacije ter število zaposlenih število članov in izobrazbena sestava**

Izbrane organizacije so z naslednjih področij družbenih dejavnosti:

- izobraževanje: Ljudska univerza - center za izobraževanje in kulturo, Kranj in College za kvaliteto življenja, Grosuplje
- kultura: Splošnoizobraževalna knjižnica Jožeta Mazovca, Ljubljana in Center za duhovno kulturo (VIRK), Ljubljana
- znanost: Institut Jožef Stefan - Odsek za uporabno matematiko, Ljubljana<sup>45</sup>
- politika: Zeleni - Ekološko socialna stranka Kamnik in Zveza za zaščito potrošnikov Slovenije
- zdravstveno in socialno varstvo: Društvo za cerebralno paralizo, Ljubljana in
- Rimokatoliška župnija, Gorje.

<sup>45</sup> Inštitut Jožef Stefan je razdeljen na 22 raziskovalnih enot. Programe neformalnega izobraževanja imajo vse enote. Odločili smo se, da kot case study predstavimo izobraževalno dejavnost ene organizacijske enote, in sicer Odseka za uporabno matematiko.

Po vrsti organiziranosti so izbrane organizacije:

- javni zavod (3 organizacije): Inštitut Jožef Stefan - Odsek za uporabno matematiko, Knjižnica Jožeta Mazovca, Ljudska univerza Kranj,
- društvo (1 organizacija): Društvo za cerebralno paralizo,
- zasebno podjetje (1 organizacija): College za kvaliteto življenja,
- politične in druge organizacije (3 organizacije): politična organizacija: Zeleni - Ekološko socialna stranka, Kamnik, politično gibanje: Zveza za zaščito potrošnikov Slovenije, verska skupnost: Rimokatoliška župnija Gorje,
- drugo (1 organizacija): trajna delovna skupnost samostojnih kulturnih delavcev: Center za duhovno kulturo VIRK.

Po številu zaposlenih sodijo preučevane organizacije med manjše organizacije, ki za svojo dejavnost zaposlijo pogosto zunanje sodelavce. Število redno zaposlenih se giblje med 1 in 28, dve organizaciji pa delujeta brez redno zaposlenih. Obe sta prostovoljski organizaciji.

- |                                      |                 |
|--------------------------------------|-----------------|
| • Zeleni - Ekološko-socialna stranka | - 0 zaposlenih  |
| • Društvo za cerebralno paralizo     | - 0 zaposlenih  |
| • Knjižnica Jožeta Mazovca           | - 28 zaposlenih |
| • Rimskokatoliška župnija Gorje      | - 1 zaposlen    |
| • College za kvaliteto življenja     | - 3 zaposleni   |
| • Ljudska univerza Kranj             | - 11 zaposlenih |
| • Odsek za uporabno matematiko       | - 25 zaposlenih |
| • VIRK - Center za duhovno kulturo   | - 12 zaposlenih |
| • Zveza za zaščito potrošnikov       | - 1 zaposlen    |

• Število registriranih članov:

- |                                      |                                |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| • Zveza za zaščito potrošnikov       | - 3500 članov                  |
| • Zeleni - ekološko socialna stranka | - 200 članov                   |
| • Društvo za cerebralno paralizo     | - 260 članov                   |
| • Rimskokatoliška župnija            | - približno 2500 vernikov      |
| • Knjižnica Jožeta Mazovca           | - 17.861 vpisanih obiskovalcev |

**Izobrazbena sestava zaposlenih:**

Izobrazbena sestava je v vseh organizacijah, ki imajo redno zaposlene na zelo visoki ravni. Več kot 90% vseh zaposlenih ima izobrazbo V. stopnje zahtevnosti ali več. Le štirje redno zaposleni delavci imajo izobrazbo nižjo od V. stopnje, zaposleni pa so v Zvezi za zaščito potrošnikov (1), Ljudski univerzi Kranj (1) in v Odseku za uporabno matematiko (2).

V organizacijah, ki imajo registrirane člane, smo zaprosili tudi za oceno izobrazbene sestave njihovih članov. Podatke smo dobili le za tri organizacije, druge teh ocen nimajo. Več kot 50 % registriranih članov stranke Zelenih ima višjo in visoko izobrazbo, 70% članov Društva za cerebralno paralizo ima najmanj V. stopnjo izobrazbe. Podatkov za Knjižnico Jožeta Mazovca ne moremo predstaviti, ker je velik del registriranih članov šoloobvezna mladina, to pa izobrazbeno sliko zelo spremeni.

#### 2.2.1.2 Način organiziranosti izobraževanja v organizaciji

V vseh preučevanih organizacijah se prepletata dve vrsti izobraževalne dejavnosti, ki ju na ravni organiziranosti izobraževalne dejavnosti v organizaciji težko dosledno razločujemo, to sta izobraževalna dejavnost za zaposlene in izobraževalna dejavnost, ki jo organizacije organizirajo za uporabnike ali člane organizacije. Razločevanje je še posebej težko pri tistih organizacijah, ki jim je izobraževanje nasploh temeljna dejavnost. Te organizacije so organizirane za pripravo in izpeljavo izobraževalnih programov, ki jih bodisi tržijo bodisi pripravljajo za svoje člane.

- Odsek za uporabno matematiko:

Odsek je enota verificiranega izobraževalnega centra, ki deluje v sklopu celotnega inštituta. Temeljna dejavnost Odseka je pripravljavanje in izvajanje izobraževalnih programov s področja računalništva. Vsi zaposleni se torej ukvarjajo s pripravo in izpeljavo izobraževalnih programov.

Za potrebe lastnega izobraževanja (izobraževanja zaposlenih) ni posebnih oblik organiziranosti, in to tudi ni posebna delovna naloga katerega izmed zaposlenih. Izobraževanje (samoizobraževanje) je naloga vseh zaposlenih.

- College za kvaliteto življenja:

Izobraževanje je temeljna dejavnost organizacije. Razvojno strokovne naloge pri pripravi programov in izpeljava posameznih programov nista ločeni funkciji. Obe opravljajo občasno redno zaposleni delavci. Izpeljava programov je večidel prepuščena zunanjim sodelavcem.

Za potrebe izobraževanja zaposlenih ni posebne organizacijske oblike.

- Ljudska univerza Kranj:

Za ljudsko univerzo velja enaka ugotovitev kot za obe prejšnji organizaciji. Temeljna dejavnost organizacije je priprava in izpeljava izobraževalnih programov za druge, uporabnike njihovih storitev. S temi nalogami se stalno ukvarja pet strokovnih delavcev, izpeljava je večidel v rokah zunanjih, pogodbeno zaposlenih delavcev.

Za izobraževanje zaposlenih je v okviru svojih drugih nalog odgovoren direktor organizacije.

- Knjižnica Jožeta Mazovca:

Izobraževanje zaposlenih je po statutu knjižnice naloga direktorja knjižnice. Direktor namenja nalogam izobraževanja (priprava in izpeljava izobraževalnih akcij) približno dve uri svojega delovnega časa na teden.

Za organizacijo občasnih izobraževalnih dejavnosti za obiskovalce knjižnice je odgovoren direktor knjižnice.

- Zveza za zaščito potrošnikov:

Posebne organiziranosti za potrebe po izobraževanju zaposlenih ni. Pripravo in izpeljavo izobraževalnih programov za svoje člane zaupajo zunanjim sodelavcem ali članom organizacije, ki so strokovnjaki za posamezna področja.

- Zeleni - ekološko socialna stranka:

Izobraževanje članov (v stranki ni stalno zaposlenih) je naloga programskega sveta in predsedstva stranke. Njuna naloga je predvsem priprava izobraževalnih programov, izpeljavo pa ponavadi prevzamejo zunanji strokovnjaki.

- Društvo za cerebralno paralizo:

Izobraževanje članov je naloga izvršnega odbora društva. Večina izobraževalnih programov pa pripravi in izpelje njihova krovna organizacija Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije.

- Center za duhovno kulturo:

Izobraževanje je naloga vsakega posameznika v delovni skupnosti. Za pripravo in izpeljavo izobraževalnih programov za člane skupnosti in zunanje udeležence njihovih programov je odgovornih (odvisno od posameznih projektov) vseh dvanajst članov.

- Rimskokatoliška župnija:

V organizaciji je redno zaposlen samo en delavec, ki sam skrbi za svoje izobraževanje. Izobraževanje faranov spada med župnikove druge delovne obveznosti.

V nobeni od izbranih organizacij ni organizirana posebna služba, ki bi se ukvarjala z izobraževanje zaposlenih. Organizacija izobraževanja zaposlenih je naloga direktorja organizacije, pri prostovoljskih organizacijah pa izvršnega odbora (programskega odbora) ali predsedstva društva, zveze.

### 2.2.1.3 Normativna urejenost izobraževanja

Pri predstavitvi podatkov o normativni urejenosti izobraževanja je treba upoštevati, da imajo akti pri različnih vrstah preučevanih organizacij različno funkcijo. Temeljni namen je bil ugotoviti kako v organizacijah urejajo izobraževanje za svoje zaposlene. Ker pa smo v študij primerov zajeli organizacije, ki jim je podajanje izobraževalnih programov temeljna dejavnost (zasebno izobraževalno podjetje, ljudska univerza), in organizacije, katerih temeljna dejavnost je z izobraževanjem v najširšem pomenu tesno prepletena, je taka razmejitev otežena. Zato navajamo v točkah 3 in 4 podatke tudi, ko se nanašajo na člane ali druge uporabnike izobraževalnih storitev preučevanih organizacij.

- Knjižnica Jožeta Mazovca:

Izobraževanje zaposlenih urejajo splošni akti o organizaciji (Statut, Pravilnik o delovnem času in Pravilnik o delovnih razmerjih) ter kolektivne in individualne delovne pogodbe. Statut določa in razmejuje pristojnosti za izobraževanje, pravilniki opredeljujejo tako formalno kot tudi neformalno izobraževanje zaposlenih. Neformalno izobraževanje je v Pravilniku o delovnih razmerjih opredeljeno kot pravica in obveznost zaposlenih. Zaposleni imajo pravico in obveznost, da se vključijo v izobraževalne programe za pridobitev višje stopnje izobrazbe ali v programe usposabljanja in izpopolnjevanja, vodstvo knjižnice pa jim mora zagotoviti primerne razmere za izobraževanje. V Pravilniku o delovnem času je izobraževanje opredeljeno kot stalna naloga vseh zaposlenih, zato se jim prizna po ena ura na dan v delovnem času za izobraževanje (spoznavanje s knjižnimi novostmi, branje). Izobraževanje je vključeno tudi v individualne pogodbe o zaposlitvi.

Izobraževanja obiskovalcev oz. članov knjižnice ne obravnava nobeden od omenjenih aktov.

- Odsek za uporabno matematiko:

Izobraževanje za pridobitev izobrazbe je opredeljeno v splošnem aktu - Pravilnik o izvolitvah raziskovalcev v naziv, ki velja za celoten Inštitut in v posebnem aktu - Pravilnik o izobraževanju, ki velja le za Odsek. Pravilnik o izobraževanju opredeljuje tako formalno kot neformalno izobraževanje. Določa število ur delovnega časa, ki jih zaposleni morajo porabiti za izobraževanje (16 ur na mesec). Ta čas vključuje tudi povsem samostojno učenje katere koli vsebine, le da je širše povezana z dejavnostjo Odseka.

- Ljudska univerza:

Izobraževanje je urejeno z individualno pogodbo o zaposlitvi, ki delavcem omogoča vključitev v krajše izobraževalne oblike, če to omogoča delovni čas in podpirajo delovni dosežki. Izobraževanje v tem primeru ni obveznost ali pravica, temveč svojevrstna nagrada zaposlenim za dobro opravljeno delo.



- College za kvaliteto življenja:

Izobraževanje je opredeljeno v splošnih aktih podjetja kot so Ustanovitveni akt, Statut, Pravilnik o organizaciji. Ker je podajanje neformalnih izobraževalnih programov temeljna dejavnost podjetja, so v aktih navedena predvsem področja, vsebine in oblike izobraževanja, ki ga organizirajo za druge; ne vključujejo pa pravic in obveznosti zaposlenih.

- Zeleni - ekološko-socialna stranka:

Izobraževanje je urejeno s splošnimi akti stranke, to sta Statut in Program stranke. Posebnih aktov o izobraževanju nimajo. Vse opredelitve o izobraževanju se nanašajo na neformalno izobraževanje članov stranke. Akti opredeljujejo temeljna vsebinska področja izobraževanja (ekologija, politika), splošne cilje in oblike izobraževanja.

- Zveza za zaščito potrošnikov:

Izobraževanje bodisi za zaposlene bodisi člane Zveze ni normativno opredeljeno.

- Župnija Gorje:

Izobraževalna dejavnost vernikov (faranov) je posredno opredeljena v cerkvenih splošnih aktih (Žakonik cerkvenega prava; Katehetski pravilnik, Katekizem), ki veljajo za vsa župnišča.

Izobraževanje zaposlenih (župnika) ni normativno opredeljeno.

- Društvo za cerebralno paralizo:

Izobraževanje v društvu ureja Statut društva. Ker gre za prostovoljsko organizacijo, se določila o izobraževanju ne nanašajo na zaposlene v društvu, temveč na člane društva. S statutom so opredeljeni okvirni cilji izobraževalnih akcij.

- Center za duhovno kulturo:

Izobraževanje je opredeljeno v temeljnem ustanovitvenem aktu kot eno izmed treh temeljnih področij delovanja skupnosti. Izobraževanje članov skupnosti ni normativno opredeljeno.

V preučevanih organizacijah, izjema je Zveza za zaščito potrošnikov, izobraževanje normativno urejajo splošni akti o organizacijah (statut, program, pravilniki...), kolektivne in individualne pogodbe o zaposlitvi, in Odseku za uporabno matematiko tudi posebni akti o izobraževanju (Pravilnik o izobraževanju). Akti urejajo izobraževanje zaposlenih, izobraževanje članov, kadar gre za prostovoljske organizacije (Zeleni-ekološko socialna stranka,

Društvo za cerebralno paralizo) in izobraževanje uporabnikov v organizacijah, ki jim je izobraževanje temeljna dejavnost (College za kvaliteto življenja).

Akti opredeljujejo pravice in obveznosti zaposlenih in vodstev organizacij do izobraževanja. Določila veljajo tako za formalno kot tudi za neformalno izobraževanje, le da se neformalno izobraževanje v nekaterih primerih v normativnih aktih izrecno ne navaja.

Normativni akti nekaterih organizacij, ki jim je izobraževanje drugih temeljna dejavnost, obravnavajo tudi splošne cilje izobraževanja, vsebinska področja izobraževanja in tudi oblike izobraževanja, ki ga organizirajo za uporabnike.

#### 2.2.1.4 Načrt izobraževanja

- Knjižnica Jožeta Mazovca:

Okviri načrt izobraževanja, ki zajema le strokovno izpopolnjevanje zaposlenih, je sestavni del letnega delovnega programa organizacije. Načrt okvirno opredeljuje vsebine izpopolnjevanja po posameznih ciljnih skupinah zaposlenih, določa oblike in stroške izobraževanja na enega delavca.

Druge izobraževalne dejavnosti, ki jih knjižnica organizira za obiskovalce niso del letnega delovnega programa.

- Odsek za uporabno matematiko:

Nimajo načrta izobraževanja. Izobraževalno dejavnost usmerjajo glede na potrebe in pobude posameznikov.

- College za kvaliteto življenja:

V podjetju načrtujejo izobraževalno dejavnost - programe, ki jih tržijo; ne načrtujejo pa izobraževalne dejavnosti za zaposlene. Načrt izobraževanja je torej načrt dejavnosti organizacije (letni načrt izobraževalnih programov) za tekoče leto, kjer so opredeljena vsebinska področja, oblike, cilji in možnosti izpeljave programov, izvajalci, ciljne skupine, trajanje in financiranje programov. Letni načrt izobraževalnih programov dopolnjujejo s četrletnimi operativnimi načrti.

Ljudska univerza

Izobraževanje zaposlenih je uvrščeno v letni program dela ljudske univerze. Opredeljeno je na splošno kot možnost zaposlenih, da se po potrebi vključijo v eno izobraževalno obliko na leto. Sicer pa je izobraževanje zaposlenih prepuščeno sprotneemu dogovarjanju.

- Zeleni - ekološko socialna stranka:

Izobraževanje članov stranke je del trimesečnih načrtov dela, ki predstavljajo konkretizacijo programskih usmeritev stranke. Opredeljujejo cilje in možnosti, vsebinska področja in načine izpeljave izobraževalnih akcij.

- Zveza za zaščito potrošnikov:

Zveza nima posebnega načrta izobraževanja. Izobraževanje je sestavni del letnega načrta dela, ki vsebuje načrt akcij, sestavni del teh pa so pogosto tudi informiranje, ozaveščanje in izobraževanje članov Zveze in potrošnikov.

- Župnija:

V organizaciji ne obstaja načrt izobraževanja, bodisi za zaposlene bodisi za vernike. Posredno je izobraževanje vernikov uvrščeno v letni pastoralni načrt, ki ga uresničujejo vse župnije. Pastoralni načrt je pravzaprav letni delovni načrt organizacije, ki postavlja tudi cilje in določa vsebinska področja za vzgojno-izobraževalno delovanje med verniki v župniji.

- Društvo za cerebralno paralizo:

Načrt izobraževanja članov je sestavni del Programa društva, ki opredeljuje vsebinska področja izobraževanja in oblike, v posameznih primerih pa tudi izvajalce.

- Center za duhovno kulturo:

Nimajo načrta izobraževanja. Izobraževanje je sestavni del njihove temeljne dejavnosti, je pot za razvijanje duhovne ustvarjalnosti. V skupnosti imajo program dela, ki pa je časovno bolj dolgoročno usmerjen.

Posebni načrtov, ki bi obravnavali izobraževanje zaposlenih, nimajo v nobeni organizaciji. Izobraževanje zaposlenih urejajo sproti, ko postane potrebno, ali pa je izobraževanje zaposlenih sestavni del delovnih programov organizacij, ki se oblikujejo za tekoče leto ali celo za krajše obdobje, v 1 organizaciji pa za daljše obdobje (Center za duhovno kulturo). V načrtih so organizacije opredeljevale le okvirne vsebine izobraževanja, le v eni organizaciji so načrtovali tudi oblike in stroške izobraževanja. Organizacije načrtujejo predvsem formalno izobraževanje odraslih, redkeje pa neformalno.

Izobraževanje drugih/članov je sestavni del letnih programov dejavnosti prostovoljskih organizacij in zasebne izobraževalne organizacije. Pri teh je izobraževalna dejavnost tudi bolj natančno načrtovana. Načrti opredeljujejo izobraževalne vsebine, načine izpeljave, ciljne skupine, trajanje in financiranje izobraževalnih programov. Povsod imajo načrtovane programe neformalnega izobraževanja.

#### 2.2.1.5 Kakšno izobraževalno dejavnost razvijajo v organizacijah?

V izbranih organizacijah razvijajo izobraževalno dejavnost za zaposlene, za svoje člane in za druge.

Od velikosti organizacije, števila redno zaposlenih, vrste organizacije, predvsem pa od temeljne dejavnosti organizacije je odvisno, kakšna izobraževalna dejavnost prevladuje.

- V knjižnici Jožeta Mazovca razvijajo izobraževalno dejavnost za zaposlene (strokovni kolegiji, sestanki), za člane knjižnice (računalniško iskanje po katalogih) in občasno tudi za druge obiskovalce njihovih kulturno-izobraževalnih prireditev (pogovori s knjižnimi ustvarjalci). V celotnem obsegu izobraževalne dejavnosti v knjižnici prevladuje izobraževanje zaposlenih.
- Odsek za uporabno matematiko razvija izobraževalno dejavnost tako za zaposlene kot za druge. Izobraževanje na področju računalništva je njihova temeljna dejavnost, zato v sestavi izobraževanja prevladujejo programi za druge (potencialne uporabnike njihovih storitev). Izobraževanje zaposlenih temelji po večini na samoizobraževanju posameznikov ter na njihovi pobudi.
- College za kvaliteto življenja razvija programe za zaposlene, predvsem pa so njihovi programi namenjeni najširšemu krogu potencialnih uporabnikov.

Organizacije, katerih temeljna dejavnost je izobraževanje odraslih (Odsek za uporabno matematiko, College za kvaliteto življenja, Ljudska univerza), razvijajo izobraževalno dejavnost predvsem za druge, potencialne uporabnike njihovih storitev. Izobraževanje zaposlenih (zlasti neformalno izobraževanje) je kar zadeva razvijanje in izvajanje programov usposabljanja in izpopolnjevanja v organizaciji, drugotnega pomena. Zaposleni se udeležujejo programov, ki jih ponujajo drugi izvajalci. Razvijanje, pogosto pa tudi izvajanje izobraževalnih programov je delovna obveznost redno zaposlenih strokovnih delavcev v teh ustanovah.

V prostovoljskih organizacijah (Zeleni - ekološko socialna stranka, Društvo za cerebralno paralizo, Center za duhovno kulturo in Zveza za zaščito potrošnikov) razvijajo izobraževalno dejavnost predvsem za svoje člane, simpatizerje in druge (občane, uporabnike, druge ciljne skupine). Izobraževanje sicer ni njihova temeljna dejavnost, temveč je sestavni del (stranski učinek) njihovih temeljnih dejavnosti in se z njimi prepleta (politično delovanje, nega prizadetih oseb, razvijanje ustvarjalnosti in duhovnosti...).

Razvijanje posebne izobraževalne dejavnosti za zaposlene je za večino izbranih organizacij drugotnega pomena.

#### 2.2.1.6 Izvajanje izobraževalne dejavnosti

V organizacijah sami pripravljajo in izvajajo izobraževalne programe za zaposlene, za člane in za druge.

Programi, ki jih pripravljajo in izvajajo za zaposlene so v manjšini. Zaposleni zadostijo svojim potrebam po izobraževanju zunaj organizacij, kjer so redno zaposleni in so torej bolj odvisni od ponudbe drugih. Izbirajo predvsem tiste programe strokovnega usposabljanja, ki ga potrebujejo za opravljanje poklicnih

nalog, ni pa nujno neposredno povezano z njihovim ožjim strokovnim področjem (računalništvo, jezikovni programi, računovodsko znanje).

V organizacijah sami pripravljajo in izvajajo predvsem tisto izobraževanje zaposlenih, ki je vezano specifično na njihovo temeljno področje delovanja (npr. knjižničarska stroka v Knjižnici Jožeta Mazovca).

Organizacije, ki jim je izobraževanje temeljna dejavnost, pripravljajo izobraževalne programe za druge, programe tudi same izpeljejo (Odsek za uporabno matematiko), večkrat pa poiščejo zunanje izvajalce (zunanji sodelavci v Collegu, LU Kranj), ki so strokovnjaki za posamezna vsebinska področja. Včasih zunanji sodelavci sodelujejo že tudi pri pripravi programa, (College za kvaliteto življenja).

Organizacije, ki imajo v svoji programski ponudbi za druge tudi programe za pridobitev izobrazbe (LU Kranj) teh programov niti ne pripravljajo niti ne uresničujejo same, temveč jih v celoti prevzamejo, skratka pripravijo jim jih v drugih strokovnih ustanovah, izpeljejo pa zunanji sodelavci, po navadi učitelji iz šol za mladino.

V prostovoljskih organizacijah pripravljajo izobraževalne programe za člane sami (člani, programski odbor), izpeljavo pa zaupajo zunanjim strokovnjakom (Društvo za cerebralno paralizo) ali pa le tedaj, ko se obravnavajo zelo strokovna vprašanja (Zeleni- ekološko socialna stranka). Izvajalci so pogosto kar člani organizacije, in izjemoma strokovnjaki iz tujine; ti delno sodelujejo tudi pri pripravi programov (Zveza za zaščito potrošnikov) ali pa prevzamejo programe, pripravljene v tujini, ki jih izpeljejo sami (Odsek za uporabno matematiko).

#### 2.2.1.7 Kdo najbolj vpliva na programsko usmeritev in sestavo izobraževanja v organizaciji?

Na programsko usmeritev in sestavo izobraževanja v izbranih organizacijah vplivajo raznovrstni dejavniki, najbolj pa interesi in pobude posameznikov v organizaciji (bodisi zaposlenih bodisi vodilnih članov) ali interesi posameznikov zunaj nje. Večina organizacij je to možnost ne glede na vrsto (prostovoljska, družbena, zasebna) in področje delovanja (kultura, znanost, izobraževanje, politika) postavila na prvo mesto. Možnosti za pridobitev denarja vplivajo na programsko sestavo predvsem v tistih organizacijah, ki jim je izobraževanje drugih temeljna dejavnost (LU Kranj, College za kvaliteto življenja). Te organizacije pri oblikovanju svoje izobraževalne ponudbe bolj upoštevajo tudi potrebe lokalne skupnosti, kjer delujejo (LU Kranj) ali pa ponudbo konkurenčnih organizacij (Odsek za uporabno matematiko). Na izobraževalno dejavnost prostovoljskih organizacij (Zeleni-ekološko socialna stranka, Društvo za cerebralno paralizo) pomembno vplivajo tudi krovne organizacije kot so zveza društev ali pa centralno vodstvo politične stranke.

Nekatere organizacije pri oblikovanju izobraževalnih programov, ki jih pripravljajo za druge, upoštevajo tudi zamisli in izkušnje sorodnih organizacij iz tujine (Zveza za zaščito potrošnikov, Odsek za uporabno matematiko). V posameznih primerih, čeprav redko, vplivajo na strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje zaposlenih v

organizaciji tudi strokovne ustanove, ki delujejo v okviru posamezne panoge (Knjižnica Jožeta Mazovca).

#### 2.2.1.8 Vrste izobraževanja, ki jih uresničujejo v organizaciji

Izbrane organizacije razvijajo in izvajajo neformalne izobraževalne programe za delo, za splošne osebne potrebe in za politično (državljsko) delovanje.

Za potrebe **zaposlenih** v organizacijah uresničujejo neformalno izobraževanje za opravljanje poklicnih nalog (Knjižnica Jožeta Mazovca) ali nalog, ki so povezane s temeljno dejavnostjo organizacije (Center za duhovno kulturo). Formalnega izobraževanja za zaposlene ne izvajajo v nobeni organizaciji; to uresničujejo v drugih ustanovah.

Za **člane** pripravljajo in izpeljujejo neformalno izobraževanje za splošne osebne potrebe (Knjižnica Jožeta Mazovca za obiskovalce knjižnice, Društvo za cerebralno paralizo, Zveza za zaščito potrošnikov) in za politično (državljsko) delovanje (Zveza za zaščito potrošnikov, Zeleni-ekološko socialna stranka).

Za druge organizacije pripravljajo in izvajajo neformalno izobraževanje za delo oz. za poklic (LU Kranj, College za kulturo življenja, Odsek za uporabno matematiko, Center za duhovno kulturo), in kadar gre za druge ciljne skupine lahko tudi programe za osebne in splošne potrebe (npr.: računalništvo, tuji jeziki).

Le ena ustanova (LU Kranj) izvaja tudi programe za pridobitev izobrazbe (formalne izobraževalne programe, ki so potrebni za opravljanje poklicnih nalog) za druge.

#### 2.2.1.9 Vrste programov, ki jih uresničujejo zunaj organizacije

Zunaj organizacije se uresničujejo programi formalnega izobraževanja za pridobitev stopnje izobrazbe za zaposlene (Knjižnica Jožeta Mazovca, Center za duhovno kulturo, Odsek za uporabno matematiko, LU Kranj), ki jo potrebujejo za opravljanje poklicnih nalog, ter programi neformalnega izobraževanja, ki so namenjeni tako opravljanju dela kot tudi za splošne osebne potrebe.

Nobena organizacija, razen Zelenih- ekološko socialne stranke, za zaposlene ( za člane) ne izvaja političnega oz. državljskega izobraževanja.

Razmere v izbranih organizacijah kažejo, da je težišče izobraževanja zaposlenih na potrebah, povezanih z delom, pri članstvu je izobraževanje povezano predvsem z zadovoljevanjem splošnih osebnih potreb, in tudi pri izobraževalnih programih za druge je težišče na izobraževanju za zadovoljevanje širokega spektra človekovih splošnih potreb.

#### 2.2.1.10 Financiranje izobraževanja

V nobeni od izbranih organizacij v aktih nimajo posebej določenih sredstev (višine in načina oddeljevanja) za izobraževanje in v ta namen tudi ne oblikujejo posebnih

skladov. Vsote denarja za izobraževanje ne načrtujejo vnaprej, izjemoma le pri izobraževanju za pridobitev izobrazbe. Sredstva za izobraževanje oddelijo od celotnega prihodka organizacije. Večinoma so za izobraževanje namenjena sredstva organizacije, Knjižnica in stranka Zelenih pa sta del sredstev za izobraževanje pridobili posebej (Zeleni s sponzorstvom in Knjižnica posebna namenska sredstva financerja). Delež sredstev za izobraževanje je pri organizacijah, ki delujejo na trgu izobraževalnih storitev, odvisen od celotnega poslovnega uspeha organizacije.

V vseh primerih organizacije poravnajo stroške izobraževanja zaposlenih bodisi formalnega bodisi neformalnega. V prostovoljskih organizacijah (Zveza za zaščito potrošnikov, Društvo za cerebralno paralizo, Zeleni-ekološko socialna stranka) porabijo denar, namenjen izobraževanju, za pripravo izobraževalnih programov za člane in za plačilo izvajalcev.

Nasploh pa lahko ugotovimo, da organizacije (vsaj tiste, ki so nam poslale o tem podatke) namenjajo dokaj velik delež prihodka organizacije za izobraževanje. V Odseku za uporabno matematiko bi tako visok delež (10%) za izobraževanje lahko pojasnili z velikim številom zaposlenih (6), ki so vključeni v programe za pridobitev višje stopnje izobrazbe.

Večina organizacij se bo enaka sredstva trudila ohraniti tudi v prihodnje (1994), če bodo želeli uresničiti potrebe po izobraževanju, za katere skoraj povsod navajajo, da naraščajo.

#### 2.2.1.11 Potrebe po izobraževanju

Ali v organizacijah ugotavljajo potrebe po izobraževanju, za koga in kako?

Pomena ugotavljanja potreb po izobraževanju se zavedajo v vseh preučevanih organizacijah, saj prav v vseh, bolj ali manj ugotavljajo potrebe po izobraževanju. Potrebe ugotavljajo praviloma sami, nekateri pa iščejo tudi pomoč pri zunanjih strokovnjakih (College za kvaliteto življenja, Zeleni - ekološko socialna stranka, Društvo za cerebralno paralizo) in sorodnih ustanovah v tujini (Zveza za zaščito potrošnikov).

Večina izbranih organizacij ugotavlja potrebe po izobraževanju za zaposlene in tudi za člane ali druge uporabnike svojih storitev ali tiste, ki so povezani z delovanjem teh ustanov.

V prostovoljski organizacijah ugotavljajo potrebe z:

- anketiranjem članstva,
- spremljanjem pobud in predlogov članstva, ter upoštevajo
- predloge strokovnjakov z ožjega področja delovanja organizacije.

Pri ugotavljanju potreb po izobraževanju zaposlenih pa so organizacije navajale te načine:

- analiziranje družbenoekonomskih sprememb,
- analiziranje razlik med optimalno in stvarno kadrovske sestavo,
- analiziranje dolgoročnih in letnih načrtov dela.

V organizacijah, ki imajo redno zaposlene, posebej ugotavljajo potrebe po izobraževanju za vodstvene in strokovne delavce, pa tudi za delavce, ki opravljajo druga dela (npr. administrativno-tehnične delavce).

Kakšne potrebe po izobraževanju ima organizacija?

V vseh organizacijah imajo potrebe po **neformalnem izobraževanju** zaposlenih za delo in poklic ter potrebe po neformalnem izobraževanju za splošne osebne potrebe.

Dve organizaciji sta izražali tudi potrebe po neformalnem izobraževanju svojih članov za politično delovanje. Težko bi rekli, katera vrsta potreb po izobraževanju prevladuje. V organizacijah z redno zaposlenimi zelo potrebujejo neformalno izobraževanje za delo, za članstvo prostovoljskih organizacij pa je pomembno predvsem tisto izobraževanje, ki je namenjeno uresničevanju splošnih potreb ali osebni rasti.

V treh organizacijah imajo tudi potrebe po formalnem izobraževanju zaposlenih, ki ga potrebujejo za opravljanje dela ali poklica.

#### 2.2.1.12 Obseg izobraževanja

##### Obseg izobraževanja zaposlenih

Obseg izobraževanja zaposlenih za potrebe ali v soglasju z organizacijo v letu 1993 in načrtovan obseg izobraževanja v letu 1994 bomo najprej prikazali za vsako organizacijo posebej, kasneje pa bomo podatke še komentirali:

- Odsek za uporabno matematiko:

V letu 1993 so bili v razne programe neformalnega izobraževanja (za delo in splošne osebne potrebe) vključeni vsi delavci Odseka (100%). 24% zaposlenih se je izobraževalo po programih za pridobitev višjih stopenj izobrazbe (magistrski in doktorski študij).

V programe neformalnega izobraževanja zunaj organizacije ni bil v letu 1993 vključen nihče od zaposlenih. V letu 1994 načrtujejo podobna razmerja. Delež zaposlenih, ki so vključeni v formalno izobraževanje, bo ostal nespremenjen, prav vsi pa bodo vključeni v programe neformalnega izobraževanja.



- Ljudska univerza Kranj:

V letu 1993 je bilo v različne neformalne izobraževalne programe na željo organizacije vključenih 30% zaposlenih. V letu 1994 želijo ta odstotek zaposlenih povečati na 40%, potreb po vključevanju v programe formalnega izobraževanja pa nimajo.

- College za kvaliteto življenja:

V letu 1993 so bili v neformalno izobraževanje za potrebe dela vključeni vsi trije redno zaposleni delavci (100%). V letu 1994 ugotavljajo, da bodo prav tako vključeni vsi zaposleni v več programov neformalnega izobraževanja.

- Knjižnica Jožeta Mazovca:

V različne programe neformalnega izobraževanja (v knjižnici in zunaj nje) so bili v letu 1993 vključeni vsi zaposleni. V letu 1994 načrtujejo vključitev osmih zaposlenih (28% vseh zaposlenih) v programe formalnega izobraževanja (visokošolski študij bibliotekarstva) ter 100 odstotno udeležbo zaposlenih v programih neformalnega izobraževanja za delo in za osebne potrebe (predvsem učenje tujih jezikov).

- Župnija Gorje:

V letu 1993 se je župnik udeležil nekaj neformalnih izobraževalnih programov. Potreb po formalnem izobraževanju ni. Pač pa v letu 1994 načrtujejo enak obseg vključevanja v neformalno izobraževanje.

#### Obseg izobraževanja članstva

- Zeleni - ekološko socialna stranka:

Ugotavljajo, da se je v letu 1993 izobraževalo v programih neformalnega izobraževanja, ki so jih organizirali v stranki, od 70 do 80% registriranih članov stranke. Dokumentacije o udeležbi svojih članov v drugih izobraževalnih programih nimajo. Za leto 1994 načrtujejo enak obseg.

- Društvo za cerebralno paralizo:

Ugotavljajo, da se je v letu 1993 različnih programov neformalnega izobraževanja, ki so jih izpeljali v društvu, udeležilo okrog 30% njihovih članov. Za leto 1994 nimajo podatkov ali ocen o deležu članov, ki naj bi se izobraževali.

- Zveza za zaščito potrošnikov:

Podatkov ali ocen o deležu članstva, ki se je izobraževalo v različnih programih, nimajo. V programu neformalnega izobraževanja za potrebe dela, ki je tesno povezano z dejavnostjo zveze, pa sta bili v letu 1993 vključeni dve tretjini ožjih,

pogodbeno zaposlenih članov Zveze. V letu 1994 nameravajo redno zaposliti delavca s statusom mladega raziskovalca. Načrtujejo vključitev v programe za pridobitev izobrazbe in v programe neformalnega izobraževanja.

Organizacije pripisujejo neformalnemu izobraževanju zaposlenih velik pomen. V prihodnje prav vse načrtujejo enak ali večji obseg izobraževanja zaposlenih ali članov. Ugotavljajo potrebe po formalnem in neformalnem izobraževanju. Bolj sistematično načrtovanje obsega izobraževanja je zelo odvisno od denarja, ki je na voljo, zato v organizacijah tudi ne delajo načrtov za izobraževanje.

## 2.2.2 Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizacijah in članov organizacij

Podatke smo zbirali za programe neformalnega izobraževanja, ki so jih v izbranih organizacijah pripravili in izpeljali sami za zaposlene ali člane organizacij in za tiste neformalne programe izobraževanja, v katere so se vključevali zaposleni zunaj svojih organizacij. Zbirali smo podatke o:

- številu programov
- vrsti programov
- vsebinskem področju
- prevladujočih oblikah izpeljave
- trajanju programov
- številu udeležencev

### 2.2.2.1 Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih v organizaciji

#### Število programov

- Knjižnica Jožeta Mazovca: 14 programov

Zaposleni so se udeležili tudi tistih programov, ki jih je knjižnica pripravila za člane in druge svoje obiskovalce.

- Odsek za uporabno matematiko: 28 programov

(Vsak petek imajo neformalna srečanja vseh zaposlenih, ki so lahko namenjena tudi izobraževanju. Dokumentacije o tem ni, zato števila ni bilo mogoče ugotoviti.)

- Ljudska univerza: 0 programov

V letu 1993 niso pripravili programov za zaposlene.

- College za kvaliteto življenja: 0 programov
- Center za duhovno kulturo: 24 programov

V izbranih organizacijah so za zaposlene v letu 1993 izpeljali 66 izobraževalnih programov.

Po vrsti programov je slika zelo raznovrstna. Čeprav gre za programe, ki so jih v organizacijah pripravili za zaposlene, bi težko trdili, da prevladujejo programi, namenjeni usposabljanju za delo. V to skupino bi lahko uvrstili vse programe Knjižnice Jožeta Mazovca, približno 5 programov Odseka za uporabno matematiko in 12 programov Centra za duhovno kulturo. Drugi programi so le posredno povezani tudi z opravljanjem temeljne dejavnosti organizacije (npr. programi Centra za duhovno kulturo), sicer pa jih uvrščamo med programe splošnega izobraževanja.

#### Vsebinska področja

Vsebina izobraževalnih programov v organizaciji je povezana s posebnimi značilnostmi temeljne dejavnosti vsake od preučevanih organizacij:

- knjižničarstvo in dokumentalistika
- knjižnična informatika
- računalništvo in informatika
- filozofija
- psihologija
- primerjalna religiologija
- pedagogika

Med drugimi programi, ki niso povezani z opravljanjem poklicnega dela, pa prevladujejo:

- tečaji tujih jezikov
- programi za osebno rast
- programi, ki so v širšem pomenu povezani s kulturo
- programi iz družboslovja

#### Oblika programov

Prevladujejo programi, ki so izpeljani kot izobraževalni sestanki (strokovni kolegiji, strokovne diskusije), predavanja, ki se povezujejo v cikle na skupno temo, tečaji ter praktično usposabljanje in vadba (Odsek za uporabno matematiko, Center za duhovno kulturo).

Po številu programov se oblike razvrstijo na lestvici takole:

1 - predavanja	- 21 programov
2 - izobraževalni sestanek	- 17 programov
3 - strokovna posvetovanja	- 11 programov
4 - praktično usposabljanje, vadba	- 8 programov
5 - tečaji	- 5 programov
6 - druge oblike	- 4 programi

## Trajanje programov

Programi so po trajanju zelo različni, od 2 ur do celoletnih tečajev učenja tujega jezika.

- od 2 do 3 ure:	27 programov
- do 5 ur:	11 programov
- do 25 ur:	3 programi
- do 48 ur:	2 programa
- 100 in več ur:	1 program

Med krajše programe se uvrščajo izobraževalni sestanki in predavanja, med daljše pa tečaji tujih jezikov, ki trajajo nepretrgoma vse leto. Programi usposabljanja in izpopolnjevanja v lastni stroki so praviloma krajši.

Za ostale programe nismo mogli ugotoviti trajanja.

## Število udeležencev

Izbrane organizacije sodijo po številu zaposlenih med manjše organizacije. V programe usposabljanja za delo so zato pogosto vključeni vsi zaposleni v organizaciji (izobraževalni sestanki v Knjižnici Jožeta Mazovca in Odseku za uporabno matematiko). Sicer pa ugotavljajo, da se giblje udeležba v drugih programih med 30% in 50% vseh zaposlenih.

### 2.2.2.2 Programi neformalnega izobraževanja za člane organizacij

V študije primerov smo uvrstili tudi organizacije, ki imajo le enega zaposlenega ali pa redno zaposlenih sploh nimajo. Njihova temeljna dejavnost se pogosto tesno povezuje z izobraževanjem, zato pripravljajo programe neformalnega izobraževanja za svoje člane in za druge udeležence.

Tudi te programe bomo prikazali po enakih kazalnikih kot smo to storili pri programih za zaposlene.

## Število programov

- Zeleni - ekološko socialna stranka: 13 programov
- Društvo za cerebralno paralizo: 6 programov
- Zveza za zaščito potrošnikov: 5 programov

(Zveza za zaščito potrošnikov svojo temeljno dejavnost opravlja z informiranjem in svetovanjem članov zveze in drugih potrošnikov o pravicah potrošnikov in z varovanjem oz. zastopanjem njihovih pravic. V ta namen izdajajo tematske brošure, revijo, ki izide vsake dva meseca in ima tudi svetovalne rubrike; odprto pa imajo tudi svetovalno pisarno v Ljubljani (vsak dan) in na Jesenicah (1 krat na teden).

- Knjižnica Jožeta Mazovca: 13 programov

Organizacije so v letu 1993 uresničile 37 programov neformalnega izobraževanja za svoje člane.

Po vrsti uvrščamo te programe v programe splošnega izobraževanja za osebne in druge potrebe članov organizacije, programe Zveze za zaščito potrošnikov in Zelenih - ekološko socialni stanki pa deloma tudi med izobraževalne programe za politično (državljsko) izobraževanje.

#### Vsebinska področja

Prevladujejo programi iz:

- zdravstva
- ekologije (varovanja okolja)
- prava
- literature
- medosebnih odnosov

Ta vsebinska področja so bila zastopana v več programih v različnih organizacijah.

V posameznih organizacijah pa so se pojavljali še programi iz:

- prometa in zvez
- zavarovalništva in bančništva
- risanja, slikanja, oblikovanja
- knjižničarstva in informatike
- komunikacije
- športa in telesne kulture
- političnega delovanja

#### Oblika programov

Najpogosteje se programi izvajajo kot:

- predavanja (26 programov),
- izobraževalni sestanki,
- praktično usposabljanje in vadba (12 programov)
- svetovanje in konzultacije
- posvetovanje.

Druge oblike se pojavljajo v manjšem obsegu, omenimo pa naj program izobraževanja po medijih (2 televizijski izobraževalni oddaji Zveze za zaščito potrošnikov in TV Slovenije o zaščiti pravic potrošnikov na področju zdravstva in turizma).

### Trajanje programov

Izobraževalni programi za člane so po trajanju zelo različni. Televizijski izobraževalni programi trajajo le nekaj minut (4 minute), predavanja, ki jih je bilo med programi največ (26 programov), po navadi dve uri ali nekoliko več (2-5 ur), dva programa pa sta bila daljša od 10 ur.

Podatke o trajanju programov lahko predstavimo le z oceno intervjuvancev, ker natančnih podatkov o tem v organizacijah nimajo.

### Število udeležencev

O številu udeležencev izobraževalnih programov dokumentacije ni ali pa je zelo pomanjkljiva. Ocene so zelo približne.

Programov Društva za cerebralno paralizo se udeležuje od 10% do 30% članov, o udeležbi članov v programe Zveze za zaščito potrošnikov ni podatkov, niti ne preverjajo, kdo od udeležencev programov je član zveze in kdo so drugi; v stranki Zelenih pa je število udeležencev po posameznih programih zelo različno, in sicer od 5% članov pa do 50%.

Udeležba je praviloma povezana z aktualnostjo problematike, ki jo program obravnava.

#### 2.2.2.3 Programi neformalnega izobraževanja, ki jih v organizacijah pripravljajo za druge

V tej skupini prikazujemo tiste programe neformalnega izobraževanja, ki jih organizacije pripravljajo za druge in jih tržijo. Izjema so programi Rimskokatoliške župnije Gorje.

#### Število programov

- Rimskokatoliška župnija Gorje: 46 programov

Programe župnije smo v to skupino uvrstili pogojno, lahko pa bi jih prikazali tudi v skupini 2.2.2.2, če bi vernike v tej lokalni skupnosti opredelili kot člane Cerkve.

- Ljudska univerza Kranj: 6 programov

Večji del programov LU se uvršča med programe formalnega izobraževanja.

- Odsek za uporabno matematiko: 12 programov
- College za kvaliteto življenja: 12 programov

- Center za duhovno kulturo: 3 izobraževalni projekti, ki so sestavljeni iz več kot 30 krajših in daljših programskih enot. Nekatere enote so tudi večkrat ponovljene.

Po vrsti so programi namenjeni tako izpopolnjevanju in usposabljanju za delo v svoji stroki, v drugih strokah in tudi splošnemu izobraževanju za osebne in druge potrebe. Nekaj programov pa je tudi iz splošnega računalniškega izobraževanja. V celoti pa prevladujejo programi splošnega usposabljanja in izpopolnjevanja (98 programov).

#### Vsebinska področja

Vsebinska področja so odvisna od specifičnosti dejavnosti vsake posamezne organizacije. Največ programov je bilo izpeljanih na tehle področjih:

- razvijanje duhovne ustvarjalnosti in kulture  
(V tem primeru namenoma nismo uporabili klasifikacije izobraževalnih vsebin iz kataloga, ker so programi vključenih organizacij izrazito interdisciplinarno usmerjeni.)
- računalništvo in informatika
- versko izobraževanje
- podjetništvo
- varovanje okolja
- trg delovne sile
- psihologija, pedagogika in andragogika
- zdravstvo.

Če bi vsebine rangirali po številu programov, bi bil vrstni red takle:

- 1 - programi osebne rasti in razvijanja medosebnih odnosov
- 2 - programi računalniškega izobraževanja
- 3 - programi podjetništva.

#### Oblike programov

Izobraževalni programi so izpeljani zelo raznoliko, saj so zastopane skoraj vse oblike. Prevladujejo sicer predavanja, tečaji in seminarji, ki pa se pogosto dopolnjujejo z daljšim praktičnim usposabljanjem, samostojnim izobraževanjem in svetovanjem. Omenimo naj še študijske krožke in akcijsko učenje v Collegu za kvaliteto življenja ter programe vodenega samostojnega izobraževanja v Župniji Gorje, Centru za duhovno kulturo, kjer je to pogosto uporabljena oblika v izobraževalnem projektu Duhovna univerza, in Odseku za uporabno matematiko.

#### Trajanje programov

Krajših programov, ki bi trajali manj kot 10 ur, je v skupnem številu vseh programov dobra desetina. Večina programov je daljših od 20 ur. Manjši del programov sodi med daljše programe in trajajo več kot 100 ur. Nekateri programi

Centra za duhovno kulturo spadajo med zelo dolgotrajne programe, saj npr. program duhovne univerze traja štiri leta od oktobra do junija, 5 ur na teden.

#### Število udeležencev

Število udeležencev je po programih in izvajalskih organizacijah zelo različno in odvisno tudi od izbrane oblike. V programih praktičnega usposabljanja v skupini ne preseže 15; na nekaterih predavanjih pa je udeležencev tudi več kot 200 (predavanja Odprtih vrat Centra za duhovno kulturo, ki potekajo v Cankarjevem domu v Ljubljani). Nekateri programi so bili tudi večkrat ponovljeni (programi Centra za duhovno kulturo, programi Ljudske univerze Kranj, programi računalniškega usposabljanja Odseka za uporabno matematiko).

#### 2.2.2.4 Programi neformalnega izobraževanja zaposlenih **zunaj organizacij**

##### Število in vrsta programov

Zaposleni v izbranih organizacijah so se v letu 1993 udeležili 53 neformalnih izobraževalnih programov, ki so jih pripravile in izpeljale druge organizacije. Število programov, v katere so bili vključeni zaposleni v posameznih organizacijah, se giblje med 0 (Odsek za uporabno matematiko) pa do 20 v Knjižnici Jožeta Mazovca.

Po vrsti programov prevladujejo programi za spopolnjevanje za delo v svoji stroki in za delo v drugih strokah.

##### Vsebinsko področje

Seznam vsebin je zelo raznolik. Poleg vsebin, ki so povezane z dejavnostjo organizacije, so se zaposleni zunaj svoje organizacije udeleževali še izobraževalnih programov iz računalništva, tujih jezikov, računovodstva, poslovno finančne dejavnosti, psihologije, pedagogike in andragogike ter marketinga.

##### Oblika programov

Po obliki so prevladovali tečaji, predavanja, strokovna posvetovanja ali strokovne konference ter strokovne razstave.

##### Število udeležencev

Izbrane organizacije spadajo po številu zaposlenih med manjše. V izobraževalne programe (vsaj v enega) so bili zato vključeni vsi zaposleni v vseh preučevanih organizacijah. Izjema je, kot smo že omenili, Odsek za uporabno matematiko, tam se v letu 1993 po njihovih podatkih niso udeležili nobenega neformalnega izobraževalnega programa zunaj organizacije.



### 2.2.3 Sklepne ugotovitve

V preučevanje organiziranosti, obsega in vrste neformalnega izobraževanja v negospodarskih organizacijah smo zajeli zelo različne organizacije. Razlikujejo se tako po vrsti dejavnosti, ki jo opravljajo, kot tudi po velikosti organizacije in številu zaposlenih.

Po številu zaposlenih spadajo preučevane organizacije med manjše, med njimi pa so tudi organizacije, ki nimajo stalno zaposlenega osebja. Njihova dejavnost je zasnovana na delu prostovoljcev. Vsem izbranim organizacijam je skupna dokaj visoka izobrazbena sestava zaposlenih ali članov organizacije. V raziskavo smo zajeli tako organizacije, ki jim je izobraževanje odraslih temeljna dejavnost, kot tudi organizacije, katerih temeljna dejavnost je z izobraževanjem tesno prepletena ter od njega nekako tudi odvisna. Vse naštetu pa seveda vpliva na organiziranost, obseg in pomen izobraževanja za organizacijo.

Neformalno izobraževanje je v izbranih organizacijah najboljše in najpomembnejši del celotnega izobraževanja bodisi zaposlenih bodisi članov. Čeprav je le redko obravnavano v normativnih aktih organizacij in včlenjeno v izobraževalne načrte in programe dela, pa to dokazujejo podatki o vključenosti zaposlenih in članov v programe neformalnega izobraževanja nasploh in v razmerju do vključenosti v formalno izobraževanje. Odstotek vključenosti zaposlenih v programe neformalnega izobraževanja se je leta 1993 gibal med 30% in 100%, pri prostovoljskih organizacijah pa je bil delež članov v izobraževanju v povprečju še večji. Prav vse organizacije v prihodnje načrtujejo večji obseg izobraževanja zaposlenih in članov, čeprav je čedalje težje pridobiti denar, namenjen za to dejavnost. Organizacije dodeljujejo denar za izobraževanje od celotnega prihodka organizacije, uporabljajo pa tudi drugačne načine (sponzorstvo).

V vseh izbranih organizacijah razvijajo izobraževalno dejavnost za zaposlene, za člane in za druge. Od velikosti organizacije, števila zaposlenih, vrste organizacije in temeljne dejavnosti pa je odvisno, kakšna izobraževalna dejavnost prevladuje. V organizacijah, katerih temeljna dejavnost je izobraževanje odraslih, razvijajo predvsem izobraževanje za druge, izobraževanje zaposlenih pa je drugotnega pomena, skratka svoje potrebe uresničujejo po večini z udeležbo zaposlenih v izobraževalnih programih drugih organizacij. V prostovoljskih organizacijah pa razvijajo izobraževalno dejavnost predvsem za svoje člane in v tesni povezanosti s svojo temeljno dejavnostjo. V organizacijah sami razvijajo in izvajajo predvsem tisto izobraževalno dejavnost za zaposlene, ki je povezana s posebnimi potrebami organizacije. Po vsebinah prevladujejo med splošnimi izobraževalnimi programi za zaposlene učenje tujih jezikov, programi osebnostne rasti in vsebine, ki so širše povezane s kulturo in umetnostjo. V prostovoljskih organizacijah pa prevladujejo programi za zadovoljevanje splošnih osebnih potreb, v dveh primerih pa tudi za politično oz. državljansko delovanje članov organizacije.

O pomenu izobraževanja in neformalnega izobraževanja priča tudi podatek, da v vseh organizacijah ugotavljajo izobraževalne potrebe bolj ali manj načrtno.

Ugotavljajo jih tako za zaposlene, za člane kot tudi za druge uporabnike svojih storitev.

Število programov neformalnega izobraževanja, ki so jih v izbranih organizacijah z različnih področij pripravili za svoje zaposlene ali člane, kaže, da v čedalje več organizacijah svoj razvoj in uspešnost povezujejo z izobraževanjem. Ne obravnavajo ga več le glede na ozke potrebe, ki so povezane z delom, temveč tudi širše.

Podobno kot za gospodarske organizacije tudi za organizacije s področja družbenih dejavnosti velja, da je za nadaljnji razvoj izobraževanja in neformalnega izobraževanja odraslih kot specifičnega izobraževalnega področja treba zagotoviti boljše sistemske možnosti, da se bo lahko razvijalo še bolj načrtno.