

NEVIDNI UČINKI PROGRAMA PUM

Primerjava izbranih rezultatov evalvacije programa iz let 2002 in 2010

POVZETEK

Ključne kompetence oziroma temeljne zmožnosti postajajo vse pomembnejše tudi v izobraževanju odraslih. Čeprav je Evropski svet članic Evropske unije oblikoval Evropski referenčni okvir temeljnih zmožnosti, se od držav članic pričakuje, da predlagani nabor ključnih kompetenc prilagodijo kulturnim in izobraževalnim posebnostim posamezne države. Po drugi strani se tudi ključne kompetence v različnih programih izobraževanja odraslih zelo različno izražajo in razvijajo. V prispevku se osredotočamo na ključne kompetence skozi primerjavo izbranih rezultatov evalvacijskih študij programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) iz let 2002 in 2010. Posebno pozornost namenjamo vlogi ključnih kompetenc mladih v kontekstu družbenih sprememb, ki so se v zadnjem desetletju dogajale na področju izobraževanja in zaposlovanja mladih. Prispevek končujemo z razmislekom o drugačnem vrednotenju uspešnosti programa PUM, pri katerem bi bilo smiselno upoštevati tudi učinke programa na razvoj ključnih kompetenc.

Ključne besede: ključne kompetence, temeljne zmožnosti, izobraževanje odraslih, evalvacija, osipniki, mladina

THE INVISIBLE EFFECT OF THE PLYA PROGRAMME

Comparison of selected results of the evaluation of the programme in 2002 and 2010 – ABSTRACT

It is interesting to note that key competences are becoming an important issue in adult education. Although the European Council of the European Union has created a European reference framework of key competences, the member states are expected to adapt the proposal to cultural and educational specificities of their countries. However, in various adult education programmes key competences are defined and developed in a very different way. In this paper, we focus on key competences by comparing the evaluations of the program Project Learning for Young Adults (PLYA) implemented in the years 2002 and 2010. In conclusion we consider the evaluation of different approaches to the PLYA programme, taking into account its effects on the development of key competences.

Keywords: competences, adult education, evaluation, dropouts, youth

UDK: 374.7

UVOD

Vprašanje ključnih kompetenc oziroma »temeljnih zmožnosti«, kot pogosto slovenimo ključne kompetence, je že od lizbonskega pomladanskega vrha leta 2000 deležno precejšnje strokovne pozornosti. Takrat je Evropski svet članic Evropske unije pozval k oblikovanju enotnega evropskega okvira, ki bi opredelil enoten nabor ključnih kompetenc na ravni Evropske unije (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta, 2006). Oblikovanje Evropskega

skega referenčnega okvira temeljnih zmožnosti je postalo ena od treh prednostnih nalog. Glavni vprašanja, na kateri naj bi dal odgovor Evropski referenčni okvir, pa sta bili, »kaj lahko imamo za glavna področja temeljnih veščin in kako naj bi jih opredelili ter opisali« (Škulj, 2006).

Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje je bil leta 2006 sprejet tudi zato, ker se medosebne, zaposlovalne in družbene spremembe dogajajo vse hitreje. Te

spremembe so zahtevale kompleksnejše odzivanje izvajalcev izobraževalnih programov in načrtovalcev politik. Namen Evropskega referenčnega okvira je nedvoumna opredelitev in določitev števila ter vsebine temeljnih zmožnosti, ki jih državljani Evrope potrebujejo za svojo osebno izpolnitev, socialno udeležbo, aktivno državljanstvo in zaposlitev v družbi znanja. Tako Evropski referenčni okvir opredeljuje naslednje temeljne zmožnosti¹ (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta, 2006: 13):

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujem jeziku,
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.

Čeprav je cilj Evropskega referenčnega okvira zagotavljati skupno referenco na evropski ravni za načrtovalce politik, izobraževalce in udeležence v programih, se od članic Evropske unije pričakuje, da navedeni nabor čim bolj prilagodijo kulturnim in izobraževalnim posebnostim vsake članice posebej (Kuran, 2012: 57). Ključne kompetence se navsezadnje v različnih programih izobraževanja odraslih zelo različno izražajo in razvijajo.

V prispevku se osredotočamo na primerjavo evalvacijskih študij programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) iz let 2002 in 2010. Posebno pozornost namenjamo vlogi ključnih kompetenc mladih v kontekstu družbenih sprememb, ki so se v zadnjem desetletju dogajale na področju izobraževanja in zaposlovanja mladih. Prispevek končujemo z razmislekom o drugačnem vrednotenju uspešnosti programa PUM, pri katerem bi bilo smiselno upoštevati tudi razvoj mehkih znanj, ki jih zaobjema koncept ključnih kompetenc.

HETEROGENOST RAZUMEVANJA KOMPETENC V IZOBRAŽEVANJU

Preden obravnavamo razvoj ključnih kompetenc v programu Projektno učenje za mlajše odrasle, moramo nekaj povedati o vsebini kompetenc na splošno. Mednarodne in slovenske študije kažejo, da pojem »kompetenca« v sebi skriva več razsežnosti. Različne opredelitve so med seboj pogosto neusklajene ali celo diametralno nasprotno (Winterton idr., 2006: 29). Takšna terminološka polifonija je večkrat tudi posledica različnih kulturnih tradicij v psihološkem raziskovanju in izobraževanju, zato se pojem kompetenca v izobraževanju odraslih uporablja precej arbitrarno (Štefanc, 2006: 67). Seveda se takoj na začetku postavlja vprašanje, od kod takšna interdisciplinarna razširjenost tega pojma. Sternberg in Grigorenkova (2003) menita, da je fleksibilna in neoprijemljiva – mi bi dodali še »zelo težko merljiva« – narava pojma kompetenca precej uporabna za zapolnitev vrzeli med učenjem in izobraževanjem na eni strani ter potrebami delovnih mest in življenjske uspešnosti na drugi strani.

V strokovni literaturi se med glavnimi dejavniki, ki vplivajo na omenjeno heterogenost in razširjenost pojma, omenjajo predvsem štirje: pragmatični, zgodovinski, družbeni in izobraževalni. To pa seveda ne pomeni, da ti štirje dejavniki tudi izčrpajo celotno področje pogojev, ki sodoločajo razumevanje kompetenc v strokovnih diskurzih.

Med pragmatičnimi dejavniki heterogenega razumevanja kompetenc Weinert (1999: 3) postavlja v ospredje okoliščino, da se pojem hkrati uporablja v znanstvenem in vsakdanjem diskurzu. Pomenske koordinate vsakdanjega in znanstvenega jezika se lahko radikalno razlikujejo, včasih si celo nasprotujejo,

zato se v uporabi pojma kompetenca pogostokrat izgubi občutek prehoda iz znanstvenega v vsakdanji jezik. Razumevanje kompetenc v vsakdanjem življenju se sicer lahko popolnoma sklada z znanstvenim razumevanjem, a prav tako se lahko uporablja za opisovanje drugačnih, sicer podobnih pojavov. Takrat se uporablja večinoma kot prisposoba, ki je raztegljiva, prikladna za pojasnjevanje množice pojavov, ki tako ali drugače opisujejo učinkovit posameznikov odnos z okoljem. Če je ta distinkcija o uporabi pojmov v različnih kontekstih ozaveščena, načeloma ne prihaja do interferenc med znanstvenim in vsakdanjim jezikom. A kot navaja Weinert (1999: 3) v zgodovini in sedanjosti izobraževalne prakse nekateri raziskovalci in praktiki uporabljajo pojem kompetenca tako, kot ga razumemo v vsakdanjem jeziku, kar »precej otežuje poskuse razvoja enotnih teoretičnih osnov, ki bi bile uporabne v praksi«.

Zgodovinski dejavniki so tesno povezani s preteklim razvojem socialne psihologije. Sternberg in Grigorenkova (2003) trdita, da so bile kompetence v predstavah psiholoških raziskovalcev vedno videne ali kot končna stopnja raziskovanja človeških sposobnosti (ang. »ability«) ali kot začetek raziskovanja procesov pridobivanja izvedenskega znanja. Na klasičnem psihološkem zemljevidu so se torej kompetence vedno umeščale nekje med sposobnostjo kot osebno kategorijo na eni strani in znanjem kot družbeno kategorijo na drugi strani. Ta razmerja so bila sicer pogostokrat osvetljena z različnih zornih kotov; največkrat se je poskušalo opredeliti odnos med kompetencami in sposobnostmi ali kompetencami in znanjem, redkokdaj pa so bili zajeti vsi trije vidiki.² Zaradi delitve koncepta kompetenc na dimenzije je večkrat prihajalo do tako imenovane »konflacije«, pojava, ko je zaradi podobnosti ali prehajanja enega stanja v drugega zamegljena

distinkcija med pomembnimi posebnostmi sicer zelo podobnih pojavov.

Ob opredelitvi kompetence se je v psihometriji zastavljalo tudi vprašanje, kako kompetenco izmeriti. Vse od frenologije Franca Galla pa Galtona in Spearmana vse do behaviorizma v 50. in kognitivizma v 60. letih prejšnjega stoletja je med psihologi prevladovalo prepričanje, da se lahko razlike v znanju in sposobnostih »odklonskih« posameznikov (tako nadpovprečnih kot podpovprečnih) pojasnijo pretežno z biološkimi in prirojenimi dejavniki (Gould, 2000; Sperberg in Grigorenkova, 2003: 99). Te biološke dispozicije naj bi najbolj celostno zaobjemala prav mera inteligenčnega kvocienta (Gould, 2000). McClelland (1973) je bil že pred 40 leti do takšne predpostavke zelo kritičen, saj je izrecno poudarjal, da inteligenčni kvocient ni zadovoljiv napovedovalec uspešnosti ne na delovnem mestu ne v vsakdanjem življenju. Prav McClelland je predlagal kompetenčni model kot alternativo napovedovanja uspešnosti posameznika in tako zgodovinsko posodobil paradigmo človeškega razumevanja znanja, sposobnosti in kompetenc. Pomen inteligenčnega kvocienta se je v pedagoški, izobraževalni in zaposlitveni praksi tako nekoliko relativiziral, v ospredje pa je stopil koncept kompetenc kot avtonomno polje proučevanja razmerja med sposobnostmi in uspešnostjo v vsakdanjem življenju.

Nič manj pomembno kot zgodovinski dejavniki niso na pluralnost opredelitev kompetenc vplivale družbene spremembe, ki smo jim bili priče od 70. let prejšnjega stoletja naprej. Te družbene spremembe so domnevno posledica nekaterih spoznanj o razpoložljivosti naravnih virov. Svetlik (2006: 5) tako govori o »vrnitvi kompetenc«, ki so posledica treh velikih pretresov v strukturi družbenih razmerij na prehodu iz industrijske v postindustrijsko

družbo. Med te pretese po njegovem sodi tudi splošno zavedanje, da so svetovni naftni viri omejeni, kar je postavilo pod velik vprašaj do takrat prevladujoči model rasti gospodarstva (nebrzdano odpiranje novih tovarn z nizko dodano vrednostjo, zaposlovanje s kratkoročnimi cilji, nenadzorovana poraba energije in surovin za množično produkcijo izdelkov in storitev).³

Zadnji pomembni dejavniki, ki so vplivali na bogato heterogenost razumevanja kompetenc v praksi, so izobraževalne narave. Proizvodnja dobrin v razvitih državah je že ob koncu 60. let prejšnjega stoletja začela izgubljati tekmo s povpraševanjem in potrošništvom, zato so začeli sistemsko spodbujati imigracijo delavcev iz manj razvitih držav v evropske gospodarske velesile (predvsem Nemčijo in Francijo).⁴ To je bil velik izobraževalni izziv za države gostiteljice, ki so naenkrat dobile manj izobraženo množico nizko kvalificirane delovne sile. Tudi očiten trend potrošništva je pred podjetja postavljajal povsem nove zahteve: individualizirano, varčno in trajno proizvodnjo, kjer »ni več prostora za nekvalificirane in polkvalificirane delavce, ki izvajajo vnaprej določene delovne naloge po navodilih predpostavljenih« (Svetlik, 2006: 5). Ponovno se je pojavila gospodarska potreba po kompetentnih delavcih, ki »vedo kako«, saj je vse več nenačrtovanih in netipičnih nalog. Torej podoben pristop, kot je bil znan v predindustrijski dobi na poti od vajenca do pomočnika in mojstra (Kramberger v Svetlik, 2006).

OPREDELITEV KLJUČNIH KOMPETENC

Skladno z opisanimi pragmatičnimi, zgodovinskimi, družbenimi in izobraževalnimi spremembami se je spreminjalo tudi pojmovanje

kompetenc v stroki. Jedrna os je ostajala in še vedno ostaja kontinuum med psihološkimi oziroma notranjimi (sposobnost, inteligenčni kvocient) in družboslovnimi ali zunanjimi dejavniki (družbeni kontekst, v katerem se kompetence razvijajo). Tako se je v slovenskem izobraževalnem prostoru precej uveljavila tridelna opredelitev kompetence, ki sta jo leta 2001 predlagala Musek in Pečjak (2001). Kompetenca je razumljena kot kompozit znanj, veščin in sposobnosti na eni strani, osebnostnih in vedenjskih značilnosti na drugi ter prepričanj, motivov in vrednot na tretji strani.⁵ Podobno kot v mednarodnem prostoru se je tudi v slovenskem okolju globoko zasedrila utemeljena predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat različnih razsežnosti. Vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence. Ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v tem, da tako psihološke kot holistične opredelitve kompetenc v slovenskem prostoru zagovarjajo večrazsežnostni pristop, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

Ciljna skupina programa PUM so mladi osipniki.

Ena izmed temeljnih delitev kompetenc je delitev na ključne (tudi temeljne, splošne, prenosljive, multifunkcionalne, generične in multidimenzionalne) in poklicne kompetence (tudi specifične). Poklicne kompetence se v literaturi najpogosteje delijo na generične, poklicno specifične in organizacijsko specifične. Pri tem se pokaže prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka za ključne kompetence (glej Svetlik, 2006), včasih pa kot podpomenka poklicnih kompetenc (glej Klemenčič, Možina, Žalec, 2009). Prav tako je različna notranja struktura poklicnih kompetenc; včasih je ta razdeljena na generične

in poklicno specifične, včasih vključuje še organizacijske.

Štefanc (2006) opredeljuje ključne kompetence kot tiste, ki so neodvisne od konteksta delovanja ter posamezniku omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. Za tako opredeljene ključne kompetence je značilno, da so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo dejavno udeležbo v družbi in osebnostni razvoj. To hkrati pomeni, da ključne kompetence na različnih ravneh zahtevnosti sestavljajo jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Svetlik (2006: 9) jih zato imenuje kar »multifunkcionalne« oziroma »transdisciplinarne«. Shematsko je najbolj plastičen prikaz razmerij med ključnimi, poklicnimi in organizacijskimi kompetencami piramidalna struktura, kjer je na najnižji ravni osem ključnih kompetenc. Te kompetence so jedro vsake poklicne kompetence ne glede na to, ali gre za poklicnogenerično ali poklicnospecifično zmožnost (Kuran, 2012: 43). Čeprav temelji ideja ključnih kompetenc na predpostavki, da je »mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti« (Štefanc, 2009 v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009), je v praksi bistveno drugače in takšna definicija ključnih kompetenc najverjetneje popolnoma zadovolji le avtorja te opredelitve.⁶ Zato na tem mestu ne bomo veliko tvegali, če bomo za potrebe primerjave evalvacijskih študij programa PUM ključne kompetence razumeli kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.

V nadaljevanju si bomo ogledali vpliv programa PUM na razvoj temeljnih zmožnosti pri mlajših odraslih, ki so ciljna skupina programa PUM, ter orisali ključne družbene spremembe v zadnjem desetletju, ki so vplivale na spremembe v zaposlovanju in izobraževanju mladine.

MLADINA V DRUŽBENIH SPREMEMBAH PRETEKLEGA DESETLETJA

Mladost je – ne glede na družbene razmere, ki se nenehno spreminjajo – zahteven življenjski cikel za vsakega posameznika. Mladostniki si namreč zastavljajo specifična vprašanja in dileme odraščanja, ki terjajo takojšnje odgovore in odzivanje. Številna omenjena vprašanja so tesno povezana z izobraževalnim in zaposlitvenim statusom mladostnikov; prav ta status močno sodoloča njihovo prihodnjo kariero. Uletova (2008: 226) k temu dodaja, da je izobrazba izjemno pomembna tudi za socialno uvrščanje in kakovost življenja otrok in mladostnikov, zato je izpad iz izobraževalnega sistema »nekaj najbolj dramatičnega in problematičnega, kar se lahko zgodi mlademu človeku, primerljivo kvečjemu z nezmožnostjo vstopa v delo oziroma z nezaposlenostjo«. Po definiciji so takšni mladi, ki zapustijo šolo pred koncem izobraževalnega programa oziroma preden izdelajo razred, ne da bi se prepisali na drugo šolo ali v katero drugo izobraževalno ustanovo, statistično obravnavani kot »osipniki«.⁷

Prav osipniki – torej mladi, ki niso vključeni v izobraževanje ali zaposlitev – so ciljna skupina programa Projektno učenje za mlajše odrasle ali krajše PUM. Program je leta 1999 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje, uradni kurikulum pa je nastal kot »odgovor na vse pogostejše pojavljanje

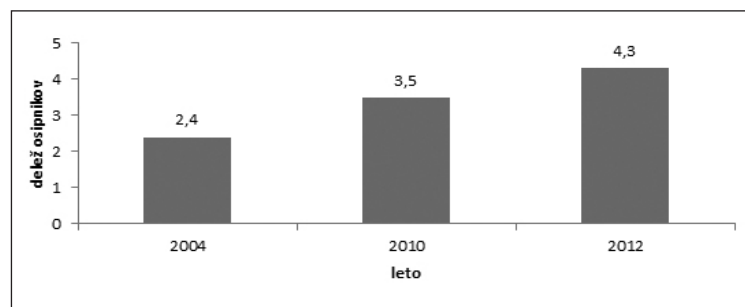
mladih, ki so opustili svoje začetno šolanje in so se pojavljali v polju izobraževanja odraslih» (Klemenčič v Dobrovoljc, 2003: 41). Program PUM ima zelo različne cilje, med glavnimi pa je seveda pomagati mlajšim odraslim pri pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi jim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali v izbrani poklicni karieri (Velikonja, 2000: 10). Zelo pomemben sekundarni cilj pa je tako imenovana socialnointegracijska vloga programa PUM. Ta socialnointegracijski vidik programa PUM je sicer že bil ocenjen v nacionalni evalvaciji leta 2002 (Dobrovoljc, 2003), za nas pa so rezultati takratne evalvacije koristni predvsem kot primerjalni podatki, s katerimi lahko primerjamo rezultate evalvacije iz leta 2010.

Status mladostništva in z njim povezano izobraževanje oziroma zaposlitev seveda nista konstantna. Spreminjata se glede na vse hitrejšje in občutnejše družbene spremembe. Da bi te strukturne spremembe čim bolj plastično orisali, se bomo naslonili na dve nacionalni raziskavi o mladini: Mladina 2000 (Mihelj, 2002) in Mladina 2010 (Lavrič, 2011). Spremenjene razmere na trgu dela in v izobraževanju, pa tudi spremembe v ciljni skupini mlajših odraslih pred program PUM postavljajo nova vprašanja, zlasti ali je program v spremenjenih družbenih razmerah še učinkovit pri socialni integraciji osipnikov. Iskanje odgovora na to in druga vprašanja je bil eden izmed ciljev nacionalne evalvacije javno veljavnega programa Projektno učenje za mlajše odrasle iz leta 2010.

Pred primerjavo rezultatov evalvacije programa PUM primerjajmo še izbrane rezultate omenjenih nacionalnih raziskav o mladini. Primerjava rezultatov iz raziskave Mladina 2000 (Mihelj, 2002) in Mladina 2010 (Lavrič, 2011) pokaže, da je delež osipa med mladimi razmeroma konstanten. Leta 2004 deni-

mo je med mladimi od 15. do 24. leta znašal 2,4, leta 2010 pa 3,2 odstotka. Osipništvo torej glede na statistične podatke rahlo narašča, vendar je delež mladih, ki zgodaj opustijo šolanje, še vedno najmanjši med državami EU 27 (Lavrič, 2011: 94).⁸ Ta podatek je skladen s tako imenovano subjektivno zaznavo srednješolskega okolja, ki je bila tako leta 2000 kot leta 2010 na razmeroma visoki ravni. Srednješolci so leta 2000 subjektivno zaznavo šolskega okolja, za katero lahko rečemo, da predstavlja neke vrste indeks dobrega počutja, na lestvici od 1 do 5 ocenili s 3,9. Leta 2010 se je ta ocena nekoliko znižala, vendar je s stopnjo 3,5 še vedno kazala na razmeroma dobro počutje srednješolcev v šoli.

Graf 1: Delež osipnikov v starostni skupini od 15 do 24 let



Vir: Mihelj, 2002; Lavrič, 2011

Manj pozitivne so bile družbene spremembe, ki bi izobraženim mladim olajšale prvo zaposlitev. Stopnja brezposelnosti med mladimi v starostni skupini od 18. do 24. leta se je namreč od leta 2000, ko je bila 18-odstotna, dvignila kar na 25 odstotkov. Poleg tega so še tisti, ki so našli poti do zaposlitve, izgubili nekoč samoumevno varnost starejših generacij – zaposlitev za nedoločen čas. Delež zaposlitev za nedoločen čas se je namreč od leta 2000 do 2010 zmanjšal skoraj za polovico (Lavrič, 2011: 133). Pri izobraževanju je Slovenija v primerjalni perspektivi od leta 2000 do 2010 precej napredovala, saj slovimo po že

omenjenem najmanjšem izpadu iz srednješolskega izobraževanja v Evropski uniji. Hkrati pa je Slovenija vodilna tudi po številu mladih od 20. do 24. leta, ki so vključeni v terciarno izobraževanje. Študira namreč kar 47 odstotkov celotne populacije te starosti.⁹

Zdi se torej, da je deset let kasneje mladostniška izobraževalna evforija, ki smo ji priče v obliki množičnih vpisov v različne študijske programe, bolj kot ne posledica občutnega poslabšanja zaposlitvenih možnosti mladih.

NAMEN IN POTEK EVALVACIJE PROGRAMA PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE 2010

Evalvacija programa PUM iz leta 2010, ki jo je izvedel Andragoški center Slovenije, je potekala v okviru projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Izpeljana je bila ob upoštevanju prej omenjenih družbenih sprememb. Temeljni cilj evalvacije je bila strokovna in znanstvena ocena doseganja ciljev in učinkov programa na nacionalni ravni z namenom, da se oblikujejo strokovne podlage za prenovu javno veljavnega programa PUM in programa temeljnega usposabljanja mentorjev. Kot smo že omenili, to ni bilo prvič, da je bil program PUM evalviran. Prva evalvacija, ki se je osredotočala predvsem na socialnointegracijsko vlogo programa PUM, je bila v okviru Andragoškega centra Slovenije izpeljana od oktobra 2000 do septembra 2002, publikacija s podrobnimi rezultati pa objavljena leta 2003 (Dobrovoljc, 2003). Takrat je evalvacija potrdila ugodno socialnointegracijsko vlogo programa PUM. Evalvacija programa PUM iz leta 2010 je bila zastavljena nekoliko širše in je poleg socialnointegracijske vloge programa PUM presojala tudi ustreznost ciljne skupine in doseganje zastavljenih

ciljev. Predmet evalvacijske študije sta bila program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in temeljno usposabljanje mentorjev v programu PUM (TUM PUM), naročnik projekta pa Sektor za izobraževanje odraslih pri takratnem ministrstvu za šolstvo in šport.

Temeljni cilj evalvacije iz leta 2010 izhaja iz primarnih in sekundarnih ciljev programa PUM. Primarni cilj programa PUM je pomoč mladim pri pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi jim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali izbrani poklicni karieri (Velikonja, 2000: 10.). Problemske ravni izvedene evalvacije hkrati nakazujejo tudi obseg interesnih skupin, ki so bile kot subjekti vključene v raziskavo. Evalvacijska študija je tako imela cilj ugotoviti, koliko javno veljavni program Projektno učenje za mlajše odrasle in temeljno usposabljanje za mentorje v programu PUM zadovoljujeta potrebe v njih opredeljenih ciljnih skupin in koliko programa dosejata zastavljene cilje glede na to, da so se v zadnjih letih hitro spreminjale družbene razmere in struktura ciljnih skupin.

Za ta namen je bilo skupaj opravljenih 175 anketiranj na terenu, 91 spletnih anket in 21 intervjujev, skupaj 287 pravilno in popolno izpolnjenih instrumentov. V raziskavi je bilo zajetih 151 udeležencev iz programa PUM, kar pomeni devet odstotkov vseh udeležencev v programu PUM od leta 2005 do leta 2010. Sodelovalo je tudi 75 odstotkov (36) vseh mentorjev, ki so od leta 2005 do 2010 izvajali program PUM, ter 82 odstotkov vseh direktorjev institucij, ki izvajajo javno veljavne programe za dvigovanje ravni pismenosti. Za potrebe zajema podatkov je bilo opravljenih 21 kvalitativnih intervjujev, v raziskavo pa so bili vključeni udeleženci programa PUM, mentorji, ki program izvajajo, direktorji izvajalskih institucij, načrtovalci politik ter predstavniki lokalnih skupnosti po Sloveniji.

Tabela 1: Pregled zajema podatkov v nacionalni evalvaciji 2010

Način zajema	Frekvenca
Anketiranje na terenu	175
Spletne ankete	91
Kvalitativni intervjuji	21
Skupaj izpolnjenih instrumentov	287

Vir: Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K., 2010

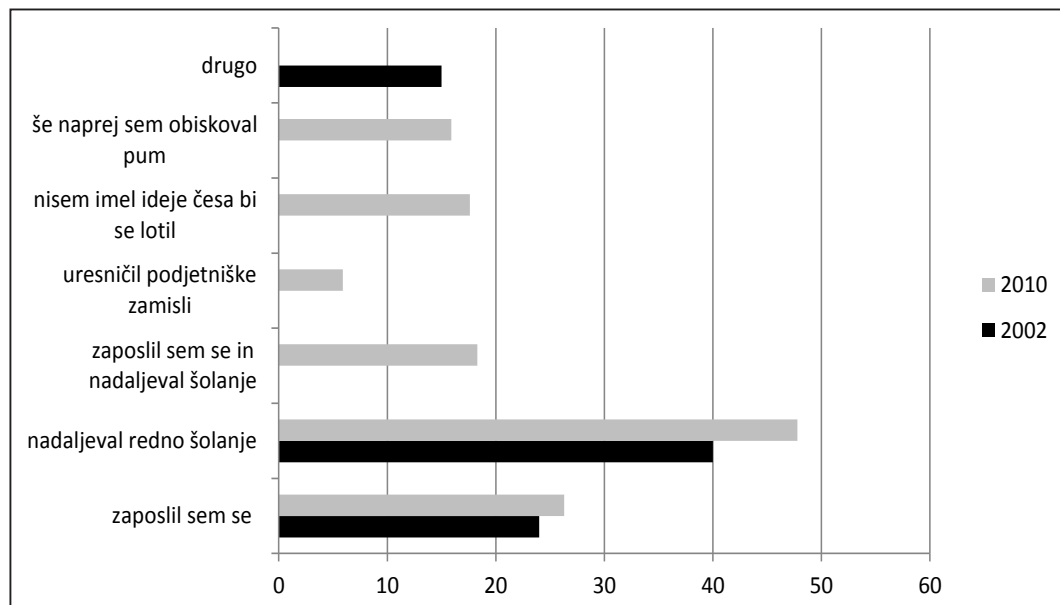
PRIMERJAVA IZBRANIH REZULTATOV EVALVACIJE PROGRAMA PUM 2002 IN 2010

Glavna in nesporna ugotovitev evalvacijske študije iz leta 2010 je, da ne samo, da je program PUM v spremenjenih družbenih okoliščinah še vedno učinkovit za predvideno ciljno skupino (osipnike), ampak je ta program še bolj učinkovit v letu 2010, kot je bil v letu 2002. Podatki namreč kažejo, da je bilo tako leta 2002 kot leta

2010 približno tretjina takih udeležencev, ki jih program ni motiviral do te mere, da bi uresničili enega od predvidenih ciljev (ponovna vključitev v izobraževanje ali zaposlitev). Splošna ugotovitev evalvacije iz leta 2002 je pokazala, da ima program PUM nedvomne socialnointegracijske učinke, saj so raziskovalci ugotovili, da se kar 40 odstotkov udeležencev programa PUM po izteku programa izobražuje, devet odstotkov jih je redno zaposlenih, 15 odstotkov jih je zaposlenih za določen čas, dva odstotka se jih bo začelo šolati, 21 odstotkov jih je brezposelnih (Knaflič v Dobrovoljc, 2003: 157).

Pri evalvaciji leta 2010 je bilo to ključno vprašanje ponovljeno, pridobljeni pa so bili naslednji podatki: dobra petina (26 odstotkov) se jih je zaposlila, skoraj polovica (48 odstotkov) jih je nadaljevala šolanje, skoraj petina (18 odstotkov) pa se je in zaposlila in hkrati nadaljevala izobraževanje, šest odstotkov jih je uresničila podjetniške ideje. Dobrih 17 odstotkov jih ni imelo ideje, kaj narediti, 15 odstotkov pa jih je

Graf 2: Primerjava izhodov programa PUM v letih 2002 in 2010¹⁰



Vir: Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K., 2010; Dobrovoljc, 2003

nadaljevalo obiskovanje programa PUM – čeprav so bili eno leto vanj že vključeni. 83 odstotkov udeležencev je po svojem lastnem mnenju zaradi udeležbe v PUM prišlo do pozitivnih sprememb v življenju: pri nekaterih so bile to manjše spremembe, pri drugih večje. Takšno oceno so dale tudi tri četrtine vprašanih mentorjev v programu PUM. Zaradi znanj, ki so jih prejeli v programu, je bila velika večina udeležencev zelo pogosto tudi bolj uspešna, kar potrjuje tudi skoraj tri četrtine anketiranih nekdanjih udeležencev programu PUM.

Ključni razlog, zakaj je program PUM razmeroma uspešen pri doseganju primarnega cilja, torej da se udeleženci po končanem programu PUM bodisi vključijo v nadaljnje izobraževanje bodisi se zaposlijo, raziskovalci iz evalvacije 2002 vidijo predvsem v dobri zasnovi in izvedbi programa pri izvajalcih. Kot najpomembnejši dejavnik pa se omenja predvsem način oziroma metodika dela, ki temelji na konceptu projektnega dela, pri katerem imajo udeleženci vpliv na vsebine poučevanja ter tako soustvarjajo izobraževalno prakso in usmeritev (Knaflič v Dobrovoljc, 2003:125). V Evalvaciji 2010 je bilo vprašanje o razlogih za uspešnost zastavljeno še enkrat. Udeleženci v programu PUM so bili vprašani, kaj je po njihovem mnenju glavni razlog, da je program pri tako imenovani socialni integraciji razmeroma uspešen. Večina udeležencev je jasno potrdila, da je pomemben dejavnik drugačna metodika poučevanja – prav to so v formalnem izobraževanju pogrešali. Odgovori na vprašanje »Koliko so po vašem metode dela vplivale na uspešnost programa?« so nedvomno potrdili tezo, da je metoda projektnega dela po njihovem osebnem mnenju ključna za učinkovitost programa.

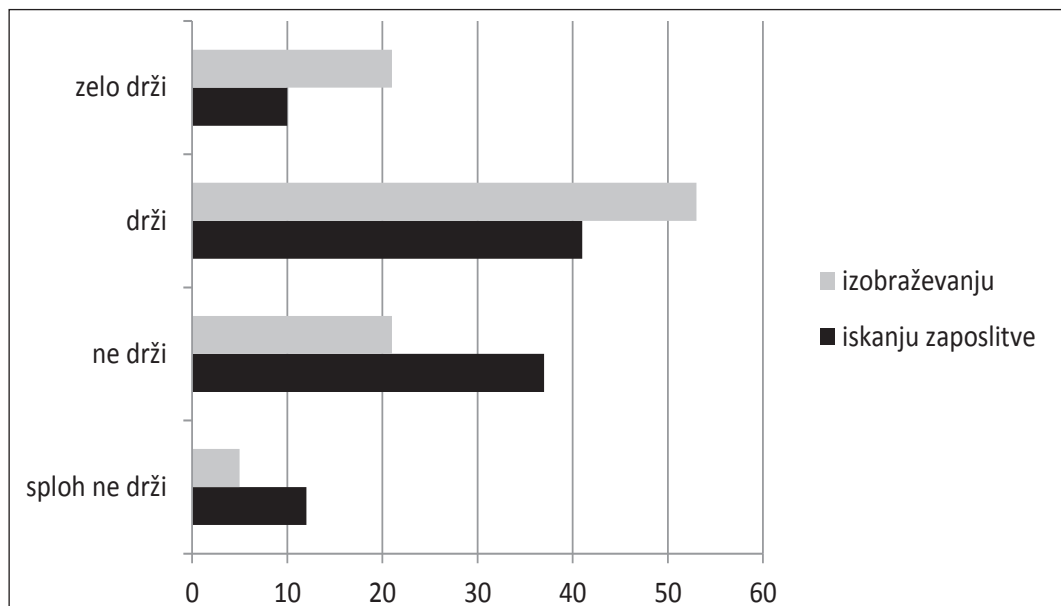
Evalvacija iz leta 2010 se je osredotočila tudi na skladnost med pričakovanji in dejansko zadovoljitvijo potreb pri udeležencih. Leta 2002 je evalvacijska študija zaznala, da so za udele-

žence poleg splošne razgledanosti pomembne tudi tako imenovane mehke veščine in znanja, ki jih lahko razumemo kot ključne kompetence oziroma temeljne zmožnosti (digitalna pismenost, socialne veščine, učenje učenja itd.). Iz tega nabora mehkih znanj so najpogostejše navajali pomoč pri učenju, pomoč pri uresničevanju drugih, neizobraževalnih ciljev ter vzpostavljanje novih socialnih vezi. Pričakovanja, ki so jih udeleženci programa PUM najpogostejše navajali v evalvaciji deset let kasneje, so bila pravzaprav zelo podobna. Večina je pričakovala predvsem sproščeno vzdušje, ki so ga v formalnem izobraževanju pogrešali, in individualen pristop mentorjev, ki bi jim lahko pomagal pri uresničevanju njihovih izobraževalnih in vsakdanjih ciljev. Izkazalo se je, da so udeleženci, ki prihajajo iz ranljivih skupin, pripravljeni na nadaljevanje formalnega izobraževanja in/ali vključitev na trg dela (doseganje primarnih ciljev programa PUM) šele takrat, ko zadovoljijo bolj osnovne potrebe (Knaflič v Dobrovoljc, 2003: 125).

S terminologijo ključnih kompetenc ali konceptom hierarhije potreb, ki ga je razvil Maslow (Myers, 2006), bi lahko rekli, da so udeleženci programa PUM pripravljeni na ponovno vključitev v izobraževanje ali zaposlitev šele takrat, ko zadovoljijo osnovnejše potrebe po sporazumevanju, varnosti, socialnih odnosih in pripadnosti. Prav te manj vidne vidike pogosto povezujemo z naborom osmih ključnih kompetenc, ki so bile predstavljene v uvodu. Program PUM v tem smislu, ko vpletuje drugačne metode poučevanja, ki ne povzročajo strahu in stresa, zadovoljuje potrebo po varnosti in sproščenosti. S tem, ko program vključuje tudi družinske odnose, pa se poskuša zadovoljiti potreba po pripadnosti (tudi z vzpostavljanjem ugodne socialne klime).

Orisane družbene spremembe so vplivale tudi na vsakodnevne potrebe mladih, zato je

Graf 3: Odgovori na vprašanje »Zaradi udeležbe v programu PUM sem bolj uspešen pri ...?«



Vir: Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K., 2010

evalvacija iz leta 2010 ovrednotila tudi koristnost vsebin v programu PUM za vsakdanje življenje udeležencev. Zastavljalo se je vprašanje, ali je program PUM sploh koristen za reševanje vsakdanjih težav, s katerimi se udeleženci srečujejo po končanju programa PUM. Evalvacija iz leta 2002 je zaznala korist za udeležence v življenju, evalvacijska študija iz leta 2010 pa je zastavljala konkretno vprašanje o tem, koliko so znanja, ki so jih udeleženci pridobili v programu, koristna v vsakdanjem življenju. Ugotovljeno je bilo, da je pridobljeno znanje precej uporabno v vsakdanjem življenju, predvsem takrat, ko iščejo službo (dobra petina) ali ko se poskušajo naprej izobraževati (tri četrtine). Je pa iz rezultatov jasno razvidno, da je program PUM vendarle bolj usmerjen v izobraževalni kot zaposlitveni cilj.

Na koncu omenimo še vidik doseganja tako imenovanih sekundarnih ciljev, kamor sodijo osebnostne lastnosti in veščine, kot so samozavest, razvijanje socialnih kompetenc,

kulturna razgledanost, vpetost v lokalno okolje in podobno. To so sicer cilji, ki jih izvajalci programa PUM pričakujejo, vendar niso predmet podobnega sistematičnega spremljanja kot prej omenjeni primarni cilji. Evalvacijska študija iz leta 2002 je področje sekundarnih ciljev poimenovala sociokulturno delovanje. V evalvacijski študiji iz leta 2010 pa je bil ta vidik poimenovan kot »presežni učinki« programa PUM, saj gre za pozitivne učinke, ki presegajo strogo predpisane primarne cilje programa, hkrati pa jih je bistveno težje meriti in ovrednotiti. Takšno sociokulturno delovanje je bilo opaženo že v prvi evalvaciji, kjer so udeleženci potrdili osebnostne spremembe, mentorji pa dodali, da so socialne vezi, ki jih vzpostavljajo udeleženci v programu, izjemno pomembne za njihovo izobraževalno prihodnost. Prav tako so mentorji opazili prilagajanje, sposobnost zastavljanja novih ciljev, strpnost in kooperativnost. Tudi v evalvaciji leta 2010 je bilo ugotovljeno, da je sklepanje socialnih vezi najpomembnejši presežni učinek programa.

Pomembno je tudi to, da kar dve tretjini udeležencev najdeta hobi oziroma konjiček, ki ga razvijata tudi potem, ko zapustita program PUM. Kar četrtnina udeležencev se po programu PUM vključi v različne neformalne tečaje, seminarje ali usposabljanja, ki se izvajajo znotraj izvajalske organizacije.

V programu PUM torej še zdaleč ne gre samo za doseganje strogo določenih primarnih ciljev, kot sta vpis v izobraževanje ali vstop na trg dela, ampak predvsem za razvoj mehkih znanj in kompetenc, ki so neodvisne od konteksta delovanja, kar v izobraževanju odraslih vse pogostejše imenujemo področje ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti. Prav ta paradigmatični premik od očitnih ciljev programov v izobraževanju odraslih (denimo število vključenih v formalno izobraževanje po opravljenem programu) k manj vidnim, »mehkim« učinkom programov postavlja pred raziskovalce povsem nova metodološka in psihometrična vprašanja, s katerimi se bodo morali spoprijeti v prihodnje.

SKLEP

Rezultati nacionalne evalvacijske študije nedvomno potrjujejo tezo, da je program Projektno učenje za mlajše odrasle – kljub spremenjenim družbenim razmeram na trgu dela in izobraževanja (ali pa prav zaradi tega) – še vedno aktualen in učinkovit. O tem pričajo navedeni podatki o številu udeležencev programa PUM, ki se po končanem programu vključijo v izobraževanje ali najdejo zaposlitev. Na to konstantnost uspešnosti vpliva več dejavnikov, med katerimi strokovnjaki najpogostejše omenjajo edinstveno metodiko poučevanja, ki je že v konceptu odprta za interaktivne intervencije udeležencev. Očitno je prav ta specifična metodika univerzalni gradnik programa PUM, ki je dokaj neodvisna od družbenega konteksta

in učinkuje v zelo različnih okoliščinah mladostniškega vsakdanjega življenja. Sami bi k temu dodali še to, da je program PUM učinkovit v različnih družbenih razmerah in za različne ciljne skupine zagotovo tudi zato, ker razvija tako imenovane temeljne zmožnosti, ki so že po definiciji neodvisne od konteksta delovanja in mladim omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. To so tako imenovani presežni učinki (poimenovanje iz evalvacijske študije 2010) oziroma »sociokulturno delovanje« (poimenovanje iz evalvacijske študije 2002) programa PUM, ki so sicer psihometrično nevidni, a jih udeleženci občutijo še dolgo potem, ko program zapustijo.

Na koncu poskušajmo predvideti prihodnost ocenjevanja učinkovitosti programov za razvoj ključnih kompetenc, pred tem pa navedimo kratko zgodbo (Freedman, 2010):

Policist ponoči zagleda pijanega gospoda, ki nekaj išče pod cestno svetilko, in ga vpraša: »Kaj ste izgubili?« Gospod mu odgovori: »Ključ.« Skupaj iščeta še nekaj minut, potem pa policist še enkrat vpraša: »A ste prepričani, da ste ključ izgubili pod tole svetilko?« »Ne, nisem prepričan,« odgovori gospod, »a tukaj, pod svetlobo, imam vsaj malo možnosti, da jih najdem.«

Zgodba o iskanju ključev pod ulično svetilko je zelo podobna zgodbi o evalvaciji (primarnih) učinkov programa PUM. Dejstvo je, da je za zdaj najlažje izmeriti tiste učinke, ki so najbolj vidni, in predvsem tam, kjer je učinek najbolj »na očeh«: v izhodih programa v izobraževanje ali zaposlovanje. Kvalitativni intervjuji, ki so bili opravljeni med evalvacijsko študijo 2010, pa kažejo, da vsi, ki so vključeni v izvedbo programa PUM (udeleženci sami, mentorji v programih, direktorji izvajalskih institucij, predstavniki lokalnih skupnosti

itd.), opravijo izjemno veliko nevidnega, psihometrično bistveno težje zaznanega dela. A to pove več o omejitvah obstoječih metodoloških pristopov k spremljanju razvoja temeljnih zmožnosti kot pa o sami učinkovitosti programov, ki so predmet evalvacijskih študij. Misliti in razumeti temeljne zmožnosti v številkah seveda ni samo izziv javno veljavnega programa Projektno učenje za mlajše odrasle, ampak izziv, s katerim se bodo v prihodnosti morali spopasti vsi, ki se raziskovalno ali razvojno ukvarjajo z izobraževanjem nasploh.

Pred nami sta torej dve možni poti: ali bomo v primeru programa Projektno učenje za odrasle še vedno vztrajali in poudarjali samo delež tistih, ki se po končanem programu vključijo v izobraževanje in/ali na trg dela, ali pa si bomo priznali, da je trenutno razumevanje temeljnih zmožnosti poenostavljeno in zgolj teoretsko. Za celostno oceno učinkovitosti programov, kakršen je PUM, bo treba najprej razumeti vso kompleksnost temeljnih zmožnosti, razviti znanstveno zanesljive instrumente za spremljanje razvoja temeljnih zmožnosti v programu in tako »mehke« učinke pri udeležencih narediti vidne.

LITERATURA

- DeSeCo 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (12. 10. 2011).
- Drofenik, O. (2011): Temeljne zmožnosti. V: *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana.
- Education and Training. *Monitor 2012* (2012). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ermenc, K. (2006): Ključne kompetence, kaj so in kako jih razumemo. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 75–76.
- Ermenc, K. (2006). Kompetenčni pristop h kurikulumu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 21–27.
- Freedman, D. H. (2010): *Wrong: Why Experts Keep Failing Us*. New York: Little, Brown and Company.
- Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K. (2010): *Evalvacijska študija. Javno veljavni program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in program Temeljno usposabljanje za mentorje (TUM PUM)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.) (2011): *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Gardner, H. (1995): *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Gould, S. J. (2000): *Zamera človeka*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Dobrovoljc, A.; Istenič Starčič, A. (ur.) (2003): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Jarvis, P.; Griffin, C. (2003). *Adult and Continuing education. Major themes in Education*. London in New York: Routledge.
- Klemenčič, S.; Možina, T.; Žalec, N. (2009): *Kompetenčni pristopi k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kuran, M. (2012). Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru. V: Javrh, P.; Kuran, M. *Temeljne zmožnosti odraslih*. Ljubljana.
- Lavrič, Miran (ur.) (2011). *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Maribor: Aristej.
- Marentič Požarnik, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 27–33.
- Maretič Požarnik, B.; Peklaj, C. (2002): *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Myers, D. G. (2006). *Psychology*. New Yourt: Worth Publishers.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28: 1–14.
- Mihelj, V. (ur.) (2002): *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Maribor: Aristej.
- Musek, J.; Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF> (18. 5. 2013).
- Raven, J.; Stephenson, J. (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang Publishing.
- Rychen, S. D.; Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottinghen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, S. D.; Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sternberg, R.; Grigorenko, E. (2003): *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svetlik, I. (2006). O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 4–11.
- Škulj, J. (2006). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Movit na Mladina.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 5: 66–85.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Velikonja, M. (ur.) (2000). *Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Weinert, F. E. (1999). *Concept of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J.; Le Deist, F.; Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Cedefop Reference series.
1. Vrtni red ne izraža pomembnosti temeljnih zmožnosti.
 2. Sternberg in Grigorenkova (prav tam) kot izjemo omenjata v izobraževanju odraslih precej priznanega psihologa Howarda Gardnerja (1995), avtorja modela multiplih inteligenc, ki je v svojem pristopu razumevanja inteligence poskušal pokriti celotni spekter pojavnosti: od kognitivnih sposobnosti do družbene manifestacije znanja.
 3. Dodatna vprašanja o linearni gospodarski rasti je v zadnjem času odprla tudi vsesplošna ekonomska in socialna kriza, ki jo od leta 2008 naprej občuti tudi izobraževanje odraslih v Sloveniji.
 4. Eden zadnjih primerov dvostranskega sodelovanja na področju zaposlovanja mladih je povezovanje med Španijo in Nemčijo, pri čemer je od marca 2012 delo v Nemčiji našlo 565 španskih delavcev (vir: <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?lang=sl&catId=9835&myCatId=9835&parentId=20&acro=news&function=newsOnPortal>) (23. 5. 2013).
 5. Ni pa to edina opredelitev kompetence v izobraževanju. Predvsem v izobraževanju odraslih se je dobro uveljavila tudi tako imenovana čebulna struktura kompetence, ki vsebuje spoznavno, čustveno-motivacijsko in akcijsko sestavino (Marentič Požarnik, 2006: 29).
 6. Weinert (v Svetlik, 2009: 9) je denimo v nemški literaturi o poklicnem izobraževanju prepoznal kar 650 različnih predlogov poklicnih in ključnih kompetenc.
 7. Za podrobnejšo analizo osipništva glej Ule, 2008: 222–226.
 8. Najnovejši primerjalni podatek, ki je na voljo o osipništvu, je bil objavljen novembra 2010 v dokumentu Evropske komisije z naslovom »Education and Training, Monitor 2012«, kjer se omenja 4,2-odstotni osip, vendar je ob podatku pripisana opomba, da je pridobljen na (pre)majhnem vzorcu ciljne skupine.
 9. Za primerjavo: v Avstriji je delež študirajoče populacije med 20 in 24 let le 24 odstotkov (Lavrič, 2011: 98).
 10. Pri evalvaciji iz leta 2010 je bilo na vprašanje o izhodih možnih več odgovorov. Kjer so udeleženci programa PUM odgovarjali na enake postavke, so predstavljeni primerjalni podatki. Kjer se postavke razlikujejo, so predstavljeni podatki za posamezno evalvacijo.