

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
EKONOMSKA FAKULTETA**

**MAGISTRSKO DELO**

**STRATEGIJE IN UKREPI SPODBUJANJA EKONOMSKE  
IN SOCIALNE INTEGRACIJE ŠOLSKIH OSIPNIKOV**

Ljubljana, november 2007

Prijavitelj:  
Jasmina Popović

## **IZJAVA**

Študentka Jasmina Popović izjavljam, da sem avtorica tega magistrskega dela, ki sem ga napisala pod mentorstvom prof. dr. Vlada Dimovskega, in skladno s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah dovolim objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

V Ljubljani, dne 14.11.2007

Podpis: \_\_\_\_\_

# KAZALO VSEBINE

<b>1</b>	<b>UVOD</b>	<b>1</b>
1.1	OPREDELITEV PROBLEMA IN HIPOTEZ	1
1.2	NAMEN IN CILJI DELA	2
1.3	METODE IN STRUKTURA DELA	3
<b>2</b>	<b>PROBLEMATIKA EKONOMSKEGA IN SOCIALNEGA VKLJUČEVANJA MLADIH NA SLOVENSKI IN EVROPSKI TRG DELA</b>	<b>4</b>
2.1	POSLEDICE BREZPOSELNOSTI DEPRIVILEGIRANE SKUPINE	8
2.2	ŠOLSKI OSIP KOT KLJUČNI DEJAVNIK SOCIALNE IZKLJUČENOSTI MLADIH	9
2.2.1	Opredelitev pojma šolskega osipa in njegove oblike	9
2.2.2	Psihosocialni profil osipnika	10
2.2.3	Razsežnosti pojava šolskega osipa v slovenskem in mednarodnem okolju	11
2.2.4	Ključni dejavniki nastanka osipa	13
2.2.4.1	Individualni dejavnik – odločilni dejavnik nastanka osipa ali doseganja šolskega uspeha	16
2.2.4.2	Šola – odločilni dejavnik nastanka osipa ali povečanja zaposlitvenih možnosti	16
2.2.4.3	Družina – odločilni dejavnik nastanka osipa ali pozitivnega razvoja posameznika	17
2.2.4.4	Dolžina obveznega šolanja	18
2.2.5	Posledice šolskega osipa na ravni posameznika in države	19
2.2.6	Problematika sistema spremljanja šolskega osipa v Sloveniji in praksa mednarodnega okolja	21
2.2.6.1	Metode spremljanja osipa v ZDA	22
2.2.6.2	Metode spremljanja osipa v evropskih državah	22
2.2.6.3	Metode spremljanja osipa v uradnih evropskih poročilih	23
2.2.6.4	Problematičnost spremljanja osipa v Sloveniji	23
<b>3</b>	<b>STRATEGIJE PREPREČEVANJA IN ZMANJŠEVANJA OSIPA V SLOVENIJI</b>	<b>25</b>
3.1	STRATEŠKI DOKUMENTI KOT SMERNICE ZA IZVAJANJE UKREPOV	27
3.2	IZOBRAŽEVANJE – PODPORNİ STEBER POLITIKE ZAPOSLOVANJA	30
3.2.1	Mehanizmi za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja v Sloveniji	33
3.2.2	Mehanizmi za uresničevanje načel vseživljenjskega učenja	35
3.3	KONCEPT INTEGRACIJE DELA IN IZOBRAŽEVANJA	39
3.3.1	Programi vajeništva kot oblika integracije	43
3.3.2	Notranji ali poklicni trg dela kot dejavnik prehoda v zaposlitev	46
3.4	PREVENTIVNI IN KURATIVNI UKREPI	48
3.4.1	Program PUPO	49
3.4.1.1	Delovanje programa PUPO in ciljna skupina	49
3.4.1.2	Evalvacija učinkovitosti programa PUPO	50
3.4.2	Program PUM	52
3.4.2.1	Delovanje programa PUM in ciljna skupina	52
3.4.2.2	Evalvacija učinkovitosti programa PUM	55
<b>4</b>	<b>MODEL EDYCATE</b>	<b>58</b>

<b>4.1</b>	<b>MODEL UKREPOV ZA IZBOLJŠANJE ZAPOSLOVNIH MOŽNOSTI IN SOCIALNE INTEGRACIJE ŠOLSKIH OSIPNIKOV</b>	<b>58</b>
<b>4.2</b>	<b>NAČRTOVANI REZULTATI IN PREDLAGANE REŠITVE</b>	<b>60</b>
4.2.1	Vzpostavitev mreže lokalnega partnerstva	60
4.2.1.1	Mreža in vloga lokalnega partnerstva v projektu Edycate	61
4.2.2	Ustanovitev pilotnega mini-podjetja	63
4.2.2.1	Mini-podjetje kot nova oblika povezovanja učnega in delovnega okolja	63
4.2.2.2	Delovanje mini-podjetja v Sloveniji in v partnerskih državah	64
4.2.2.3	Podporna orodja za izvajanje aktivnosti v mini-podjetju	72
4.2.2.4	Program in rezultati usposabljanja v mini-podjetju	75
4.2.3	IKT: e-učenje in razvoj e-portfolija	77
4.2.3.1	Podpora posodobljenim učnim procesom v projektu Edycate	79
4.2.3.2	Orodje za spodbujanje trženja učnih rezultatov	80
4.2.3.3	Vloga e-portfolija v procesu učenja in zaposlovanja	81
4.2.3.4	Struktura portfolija v mini-podjetju EdySola	82
<b>4.3</b>	<b>DISEMINACIJA PROJEKTHNIH REZULTATOV KOT ORODJE KREPITVE IN ŠIRJENJA POZITIVNIH UČINKOV</b>	<b>84</b>
4.3.1	Strategija uspešne diseminacije projektnih rezultatov	84
4.3.2	Diseminacijske aktivnosti v projektu Edycate	88
<b>SKLEP</b>		<b>90</b>
<b>LITERATURA IN VIRI</b>		<b>95</b>
<b>PRILOGE</b>		<b>1</b>

## KAZALO SLIK

Slika 1: Problematičnost prezgodnjega zapuščanja šole	19
Slika 2: Povezava med dejavniki za nastanek osipa in njegovimi posledicami	21
Slika 3: Evropski socialni model: dinamično razmerje soodvisnosti med tremi politikami	27
Slika 4: Vsebinska struktura programa vseživljenjskega učenja	39
Slika 5: Osnutek programa druge priložnosti poklicnega usposabljanja v kombinaciji z zaposlitvijo	43
Slika 6: Koncept slovenskega mini-podjetja z mrežo lokalnih partnerjev	65
Slika 7: Organizacijska struktura EdyŠole znotraj TŠCNG	67
Slika 8: Struktura modularnega programa izobraževanja in usposabljanja v mini-podjetju EdyŠola	76
Slika 9: Rezultati programa izobraževanja in usposabljanja v mini-podjetju EdyŠola	77
Slika 10: Struktura portfolija v mini-podjetju EdyŠola	83
Slika 11: Ciljne skupine slovenskega partnerja za diseminacijo projekta Edycate	87

## KAZALO SLIK IN GRAFIKONOV V PRILOGI

Slika 12: Vloge mentorjev, kot jih opredeljujejo udeleženci programa PUM	18
Slika 13: Shema vrst izobraževanja / učenja	20
Slika 14: Korelacija povezovanja dela in učenja - udeležba študentov na trgu dela in zaposlitev mladih oseb, ki so zapustile sistem izobraževanja	29
Slika 15: Mreža lokalnih partnerjev tutorja mini-podjetja EdyŠola	36
Slika 16: Modularni program usposabljanja na EdyŠoli	41
Slika 17: Vsebina modula 'Izdelovalec spletnih strani'	41
Slika 18: Smernice in napotki v modulu 'Podjetništvo'	42
Slika 19: Struktura modula 'Socialne veščine'	43
Slika 20: Orodje za diseminacijo - logo projekta Edycate	44
Slika 21: Orodje za diseminacijo - plakat mini-podjetja EdyŠola	44
Graf 1: Število izpisanih dijakov v šolskem letu 1997 / 1998 od 1. do 5. letnika	8
Graf 2: Lestvica zelenih vsebin izobraževanja	21
Graf 3: Stopnje osipa in stopnje udeležbe v izobraževanju in usposabljanju po EU državah	23
Graf 4: Vključenost prebivalstva v EU-25, starega od 25 do 64 let, v vse dimenzije izobraževanja in usposabljanja v letu 2003	24

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Tipologija, ki razvršča osipnike po posameznih skupinah, izhaja iz poglobljenih intervjujev in upošteva značilnosti današnjih življenjskih pogojev	11
Tabela 2: Osip generacije, prvič vpisane v šolskem letu 1992/93 - petletno spremljanje	12
Tabela 3: Razlogi za opustitev šolanja	14
Tabela 4: Nastanek osipa s kombinacijo treh razsežnosti, kot ga pojasnjujejo strokovni delavci	15
Tabela 5: Ključni dejavniki za nastanek osipa	15
Tabela 6: Dimenzije posledic osipa	20
Tabela 7: Načini spremljanja osipa, ki so uveljavljeni v svetovnem merilu	21
Tabela 8: Ključna vloga slovenskih lokalnih partnerjev v projektu Edycate	62
Tabela 9: Potek komunikacije v mini-podjetju	67
Tabela 10: Možen načrt aktivnosti, ki ga udeleženci sproti dopolnjujejo in razvijajo	68
Tabela 11: Možen potek faz rekrutiranja	69
Tabela 12: Kratka opredelitev vsebine potrfolija v slovenskem mini-podjetju	84
Tabela 13: Ciljne skupine in njihove vloge	86

## KAZALO TABEL V PRILOGI

Tabela 14: Gibanje stopnje brezposelnosti celotne populacije v Sloveniji in EU (v odstotkih)	6
Tabela 15: Gibanje stopnje brezposelnosti populacije v starosti do 25 let v Sloveniji in po EU državah	7
Tabela 16: Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja (ISCED-97)	8
Tabela 17: Odstotek populacije v starosti od 18 do 24 let, ki ima največ nižjo poklicno izobrazbo in ni vključena v nadaljnje izobraževanje ali usposabljanje	9
Tabela 18: Trajanje obveznega šolanja v evropskem sistemu izobraževanja	10
Tabela 19: Razlike med transmissijsko in transformativno šolsko paradigmo	19
Tabela 20: Primerjava stopnje udeležbe v neformalnem izobraževanju v Sloveniji in starih ter <i>novih</i> EU državah	21
Tabela 21: Mejniki v razvoju Evropskega sodelovanja glede vseživljenjskega učenja	25
Tabela 22: Ključna sporočila, ki so upoštevana pri razvoju in preoblikovanju politike izobraževanja v slovenskem prostoru	28
Tabela 23: Povezava vrst projektne dela s skupnimi programskimi cilji	35
Tabela 24: Citirana mnenja mentorjev in direktorjev izvajalskih organizacij o programu (na podlagi vprašalnikov avtorjev evalvacije)	35
Tabela 25: Program modula 'Socialne veščine'	37
Tabela 26: Program modula 'Podjetništvo'	38
Tabela 27: Program modula 'IKT'	40

# 1 UVOD

## 1.1 OPREDELITEV PROBLEMA IN HIPOTEZ

Razlog za večjo osredotočenost na problematiko šolskega osipa in oblikovanje ukrepov za njegovo preprečevanje ter zmanjševanje je v dinamičnosti in vedno večji konkurenčnosti današnjega gospodarstva, ki zahteva usposobljeno, izobraženo in pismeno delovno silo, sposobno dohajati globalne trende in delati z novimi tehnologijami. Za reševanje vrzeli v pomanjkljivem znanju in za dvigovanje motivacije tistih, ki so iz sistema izobraževanja enkrat že izstopili, se namenja velik obseg finančnih sredstev, ki bi jih države lahko bolj smiselno uporabile.

Šolski osip opredeljujejo v strokovni literaturi različne definicije, ki pa so si enotne v tem, da pojem označuje tiste mlade ljudi, ki predčasno zapustijo formalni šolski sistem in vstopijo v sistem brezposelnih ali na trg dela brez ustrezne izobrazbe in kvalifikacij. Kot taki predstavljajo v primerjavi z ostalimi konkurenti na trgu dela deprivilegirano skupino. Posledice šolskega osipa negativno vplivajo tako na posameznega osipnika kot tudi na državo. Za šolske osipnike so navadno značilni nizka samopodoba, depresivna, apatična ali agresivna razpoloženja, delikventnost, višja stopnja kriminala in samomorilnosti, brezposelnost (tudi dolgotrajna) in marginaliziranost. Obseg šolskega osipa povzroča obremenitev državnega proračuna, nižja izobrazbena struktura prebivalstva pa zmanjšuje konkurenčne sposobnosti celotne družbe. (Kahvedžić Tintor, 2004) Šolski osip zato predstavlja eno ključnih vprašanj socialne izključenosti mladih in eno ključnih političnih vprašanj, ki poziva tako izobraževalni sistem kot tudi sistem zaposlovanja k oblikovanju ustreznih preventivnih in kurativnih ukrepov. (Ule, 6. 3. 2007)

Ključni dejavnik brezposelnosti mladih je pomanjkljiva izobrazba, ki ne zadosti novim tehnološkim zahtevam. (Ule, 2000) Brezposelnost mladih predstavlja ključni razlog za socialno ranljivost mladih (Ule, 2000), udeležba na trgu dela pa predstavlja steber socialne varnosti posameznika (Dobrovoljc, 2003). Bistvo socialne ranljivosti je kopičenje nerešenih problemov, ki predstavljajo verižno reakcijo; npr. slab šolski uspeh – nizka izobrazba – slabe zaposlitvene možnosti – materialne, socialne, čustvene težave – zdravstvene težave. Ker je izobrazba pomemben dejavnik ekonomske in socialne integracije, bi bilo potrebno spodbujati izvajanje ukrepov za dvig izobrazbene ravni ter pridobitev osnovnih poklicnih kvalifikacij in oblikovati programe psihosocialne rehabilitacije, ki bodo brezposelnega osipnika spodbudili k vrnitvi v izobraževalni sistem. (Salling Olesen, 1998).

Oblikovanje ustreznih ukrepov, ki bi mlade odvrčali od prezgodnjega izstopa iz šolskega sistema in zmanjševanje osipa v srednjih šolah predstavljata eno izmed ključnih strategij v boju proti socialni izključenosti. (MDDSZ, 2003a) Poleg obstoječih ukrepov za preprečevanje in zmanjševanje šolskega osipa, za spodbujanje izobraževanja in usposabljanja ter vključevanja na trg dela, bi bilo potrebno vedno znova iskati nove ideje, rešitve in dodatne izboljšave ter se ozirati po dobrih praksah iz tujine, ki bi prispevale k uspešnem reševanju obravnavane problematike.

V ospredje evropskih strateških dokumentov je postavljeno povečanje stopnje udeležbe mladih v izobraževalnih sistemih z uvajanjem načel vseživljenjskega učenja. (Ignjatovič, 2004) Vseživljenjsko učenje predstavlja tudi eno izmed pomembnejših politik Evropske strategije zaposlovanja. (André, 2002) Sprejetje filozofije vseživljenjskega učenja zahteva večjo integracijo izobraževanja in dela, priznavanje neformalnega in priložnostnega izobraževanja, priznavanje predhodno pridobljenega znanja in spretnosti, dvig kakovosti izobraževanja, uvajanje sodobnejših pedagoških pristopov, prilagajanje

izobraževalnih programov potrebam in interesom podjetij ter posameznikov (modularizacija programov), večje in bolj kakovostno sodelovanje med socialnimi partnerji. (CSP, 2003)

Številne študije potrjujejo, da je prehod iz sistema izobraževanja v zaposlitev na trg dela težek (že zaradi pomanjkanja delovnih izkušenj), toliko težji pa je vsekakor za šolske osipnike, ki na trg dela vstopajo brez ustrezne izobrazbe ali pridobljenih kvalifikacij. Na stopnjo težavnosti prehoda iz šole na trg dela različno vplivajo številni dejavniki (zgodnje delovne izkušnje, povezovanje učenja in dela, struktura trga dela).

Medtem ko je reševanje problematike šolskega osipa postalo prioritarno v vseh evropskih državah in predstavlja enega izmed ključnih ciljev različnih evropskih in slovenskih strateških dokumentov, v Sloveniji nimamo poenotene uradne metodologije spremljanja osipa, ki bi bila primerljiva z mednarodnimi podatki. To je lahko tudi odraz nezadostnega sodelovanja med socialnimi partnerji na vseh ravneh: državni, regionalni in lokalni.

Na osnovi proučevane problematike obravnavam naslednje hipoteze:

- Šolski osip predstavlja resen problem v mnogih evropskih državah, zmanjšuje zaposlitvene možnosti posameznikov in vpliva na nepotrebno obremenitev proračuna države.
- Izobrazba predstavlja ključen pogoj za uspešno ekonomsko in socialno integracijo.
- Kakovostno statistično spremljanje šolskega osipa predstavlja pomembno iztočnico za oblikovanje ustreznih preventivnih in kurativnih ukrepov in igra pomembno vlogo v primerjalnih analizah.
- Sodelovanje med različnimi socialnimi partnerji (ministrstva, zavod za šolstvo, zavod za zaposlovanje, delodajalci, izobraževalne institucije, organizacije za delo z mladino) v Sloveniji je prešibko.

## **1.2 NAMEN IN CILJI DELA**

Namen magistrskega dela je proučitev problematike vključevanja deprivilegirane skupine mladostnikov na trg dela in posledic, ki jih ekonomska izključenost prinaša na ravni posameznika pa tudi celotne družbe; analiza socialnih dejavnikov, ki vodijo v neuspešnost v šolskem sistemu in posledično večje težave pri vključevanju na trg delovne sile; proučitev pravnih podlag, smernic in predlogov za izvajanje strategij in ukrepov, ki bi prispevale k preprečevanju potencialne opustitve šolanja še pred pridobitvijo potrebne izobrazbe in ustreznih kvalifikacij ter k zmanjševanju obstoječega osipa; analiza učinkov spodbujanja udeležbe v sistemu izobraževanja in usposabljanja ter pridobivanja delovnih izkušenj v zgodnji fazi življenja na stopnjo težavnosti prehoda iz šole v zaposlitev; proučitev metodologij spremljanja šolskega osipa v tujini in razlogov ter posledic opustitve uradnega spremljanja v Sloveniji; poizvedba po konkretnih, obstoječih in predlaganih ukrepih, ki se izvajajo bodisi v evropskih državah bodisi v Sloveniji.

Po proučitvi domače in tuje strokovne literature glede obstoja ukrepov bom predstavila potrebe po uvajanju novih, ki bi lahko prispevali k izboljšanju stanja na področju reševanja obravnavane problematike. Primerjala bom reševanje problematike v tujini in podala predloge ter nasvete tujih institucij oziroma politik. Osredotočila se bom na iskanje raznovrstnih ukrepov, namenjenih povečevanju zaposlitvenih možnosti deprivilegirane skupine mladih osipnikov, predvsem na področju spodbujanja izobraževanja in preprečevanja ter zmanjševanja osipa, ki se morebiti že izvajajo v Sloveniji ali v tujini in bi jim bilo potrebno nameniti večjo pozornost ali pa novih ukrepov, ki bi jih bilo smiselno vključiti med aktivnosti politike zaposlovanja in politike izobraževanja.



Poleg številnih ukrepov, ki jih država izvaja za spodbujanje zaposlovanja in dvig udeležbe v sistemu izobraževanju, se v okviru programov Evropske unije razvijajo in izvajajo projekti, ki na nacionalni in internacionalni ravni skušajo prispevati k razvoju obravnavanih področij. Temeljni cilj dela je predstaviti predlog modela uvajanja ukrepov in izboljšav za spodbujanje vključevanja mladih osipnikov v izobraževanje in usposabljanje ter njihovo ekonomsko in socialno integracijo, s pomočjo projekta Edycate (Empowering Disadvantaged Young adults for traditional Craft activities and Agro-Tourism through work-based E-learning – Spodbujanje socialno izključenih mladih odraslih, za obrtniške dejavnosti in/ali agro-turizem preko e-učenja), ki v okviru evropskega programa Leonardo da Vinci ter ob podpori evropskega projektne partnerstva, hkrati povezuje različne elemente obstoječih strategij evropske in nacionalne politike. V okviru projekta bom obravnavala rešitve in ukrepe, ki bi:

- a) prispevali k zmanjšanju števila šolskih osipnikov z vključevanjem v neformalne programe izobraževanja in usposabljanja;
- b) prispevali k dvigovanju zaposlitvenih možnosti šolskih osipnikov;
- c) spodbujali integracijo delovnega in izobraževalnega okolja;
- d) spodbujali povezavo sektorjev, ki zaostajajo v razvoju (tradicionalna obrt in turizem na ruralnih področjih) z modernimi informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami (IKT);
- e) oblikovali partnerstvo med različnimi institucijami v regiji (izobraževalne institucije, delodajalci, zbornice, zavodi za zaposlovanje itn.).

Predlagane rešitve v okviru projekta bi lahko služile kot transfer znanja in izkušenj snovalcem politike zaposlovanja in izobraževanja pri oblikovanju ukrepov za zmanjševanje oziroma odpravo problematike, ki je obravnavana v magistrskem delu.

### **1.3 METODE IN STRUKTURA DELA**

Metode dela, ki jih bom pri izdelavi magistrskega dela uporabila, temeljijo na povezovanju teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami. Pri analiziranju najnovejših teoretičnih spoznanj s področja problematike šolskega osipa, vključevanja deprivilegirane mladine na trg dela in trendov v poklicnem in strokovnem izobraževanju bom uporabila strokovno literaturo tujih in domačih avtorjev, strokovne prispevke in članke ter analitična in evalvacijska poročila s področja obravnavanih tem. V pomoč pri povezovanju aktualnih dejstev in problemov mi bodo služili tudi pogovori s slovenskimi strokovnjaki, ki se v okviru različnih institucij ukvarjajo s problematiko reševanja šolskega osipa v Sloveniji.

Pri pisanju magistrskega dela bom uporabljala naslednje metode:

- metodo deskripcije: opisovala bom dejstva, procese in pojave ter odnose med njimi;
- komparativno metodo: primerjala bom dejstva, procese, pojave in odnose, s čimer bom ugotavljala podobnosti in razlike ter oblikovala sklepe;
- metodo kompilacije: povzela bom ugotovitve, spoznanja, stališča in sklepe tujih ter domačih avtorjev in jih ustrezno citirala.

Upoštevajoč teoretična spoznanja bom izpostavila potrebe, ki se kažejo na področju obravnavane problematike v Sloveniji in podala predloge ukrepov za zmanjševanje oziroma odpravljanje predstavljenih problemov. Obenem bom predstavila primere dobre prakse iz tujine kot potencialne rešitve ali predloge dodatnih ukrepov za izboljšanje ekonomskega in socialnega vključevanja mladih brezposelnih. Med predlogi ukrepov bodo vpeta tudi orodja za zmanjševanje šolskega osipa in odpravljanje njegovih posledic, ki so bila razvita in oblikovana v okviru projekta Edycate.

Magistrsko delo bom razdelila na teoretičen in praktičen del ter na tri glavna poglavja, ki bodo podrobneje obravnavana v podpoglavjih. V prvem poglavju bom obravnavala slovensko in tujo

strokovno teorijo s področja problematike ekonomskega in socialnega vključevanja mladih tako na slovenski kot tudi na evropski trg dela. Ciljna skupina, ki jo bom podrobneje obravnavala, so šolski osipniki – mladi, ki opustijo šolanje še pred pridobitvijo formalne izobrazbe in ustreznih kvalifikacij. Proučevala bom, kakšne posledice prinaša brezposelnost in predčasen izstop iz šolskega sistema za mladega človeka, kaj so razlogi za nastanek šolskega osipa in kdo so osipniki, kako obsežen je šolski osip v evropskih država in doma ter kakšne težave se pojavljajo v sistemu spremljanja šolskega osipa v Sloveniji.

V drugem poglavju magistrskega dela bom analizirala evropske in slovenske pravne podlage ter smernice za izvajanje ustreznih ukrepov preprečevanja in zmanjševanja šolskega osipa. Predstavila bom različne teoretične in praktične ukrepe, ki se izvajajo bodisi v tujini bodisi v Sloveniji in podrobneje proučila konkretna primera uspešne izvedbe preventivnega in kurativnega ukrepa v Sloveniji. Proučevala bom, kakšno vlogo ima sistem izobraževanja pri spodbujanju ekonomskega in socialnega vključevanja šolskih osipnikov ter kakšne strategije olajšujejo prehod iz šole na trg dela.

Tretje poglavje magistrskega dela bo namenjeno obravnavanju evropskega projekta kot modela za reševanje nakazanega problema. Pri tem se bom osredotočila na konkretne rešitve, oblikovane v okviru implementacije projekta in jih ponudila kot primer ukrepov, ki bi se jih lahko posluževale različne institucije, dejavne na področju snovanja in izvajanja politike izobraževanja in zaposlovanja. V zaključnem poglavju bom predstavila sklepe in ugotovitve kot rezultat teoretičnih in praktičnih spoznanj, ki jih bom oblikovala pri pisanju magistrskega dela.

Glede na to, da bom v delu uporabljala tako domače kot tudi tuje izrazoslovje, značilno za področje izobraževanja in zaposlovanja, bom v priložo magistrskega dela vključila pojmovni slovar, ki bo služil obrazložitvi določenih obravnavanih pojmov. Dodala bom tudi pojasnilo kratic različnih institucij, ki jih bom navajala bodisi kot izvajalke različnih anket in študij bodisi kot vir informacij.

## **2 PROBLEMATIKA EKONOMSKEGA IN SOCIALNEGA VKLJUČEVANJA MLADIH NA SLOVENSKI IN EVROPSKI TRG DELA**

Prilagajanja strukturnim spremembam v globalni ekonomiji, naraščajoče ravni zaposlovanja in konkurenčnost, preprečevanje socialne izključenosti so izzivi, ki so prisotni v vseh evropskih državah. Zaposlovanje in politika trga dela predstavljata pomemben element celotne ekonomske in socialne politike ter imata pomembno vlogo pri doseganju trajne stabilnosti ekonomskih reform. Stanje na trgu dela je obremenjeno predvsem z visoko dolgotrajno brezposelnostjo, velikim številom brezposelnih v kritičnih skupinah (mladi brez ustrezne izobrazbe, starejši od 50 let, invalidi ...), previsokim deležem šolskih osipnikov, velikimi izobrazbenimi, poklicnimi in regionalnimi neskladji, pomanjkanjem ustreznih institucij, ki bi ponujale ustrezne programe izobraževanja ter usposabljanja, nezadostno vključenostjo odraslih v programe izobraževanja in usposabljanja, premajhno vključenostjo vseh socialnih partnerjev pri reševanju brezposelnosti ter pomanjkanjem programov za razvoj socialne ekonomije. (NPZapos; Barle Lakota, 2000; Program APZ 2007–2013, 14. 4. 2007)

Trg dela je v evropskih državah doživel tranzicijo: prehod iz otroštva v odraslo življenje ne poteka več po ustaljenih, tradicionalnih poteh – dokončanje šolanja, prva zaposlitev, osnovanje družine – temveč po nepisanih preskokih med začetnimi in končnimi fazami: družine se ustvarjajo v poznejših letih, zato se tudi faza izobraževanja za ženske podaljšuje, pojavlja se več posrednih situacij med končanim

obveznim šolanjem in prvo zaposlitvijo, mladi živijo dalj časa pri svojih družinah ... Tudi tehnični napredek vpliva na to, da zaposlovanje prehaja iz proizvodnega v storitveni sektor, zahteve po veččinah se spreminjajo tako po kvaliteti kot tudi kvantiteti, širi se brezposelnost. Vsi ti dejavniki so porušili obstoječe ravnotežje med sistemom usposabljanja, družinsko tradicijo, trgom dela in sistemom zaposlovanja. Prehodi so postali težji, brezposelnost med mladimi pa naraščajoča. (Fouquet, 2004) Ena izmed izrazitejših značilnosti položaja mladih v Evropi je negotovost na trgu dela. (Rapuš Pavel 2005) V mnogih evropskih državah predstavlja brezposelnost mladih hudo težavo, h kateri prispeva tudi segmentacija trga delovne sile. (ES, 2007)

Iz raziskav nezaposlenih mladih je razvidno, da je v današnjem času to ena najbolj ogroženih populacij mladih, zato strokovnjaki namenjajo veliko pozornosti (čustvenim) spremembam, ki so posledica nezmožnosti vstopa v svet dela ali izgube dela. V strokovnem krogu zasledimo pojem "psiho-socialna tranzicija", ki predstavlja veliko spremembo v življenju z močno obremenjujočimi posledicami. (CSP, 2003, str. 16–17) Raziskave mladih iz devetdesetih letih kažejo, da je strah pred brezposelnostjo največji problem mladih, celo večji od nekaterih problemov, ki so od nekdaj veljali za klasične mladostniške težave in se proti koncu šolanja še povečuje. (Ule, 2000)

Mladi so praviloma iskalci prve zaposlitve, vstop v delovno okolje pa zanje predstavlja nove možnosti za razvoj poklica v prihodnosti. Ravno nezadostne delovne izkušnje velikokrat predstavljajo oviro pri vstopu na trg dela. Primanjkljaj se pogloblja, če imajo taki mladi še pomanjkljivo izobrazbo ali nezadostne kvalifikacije. Taka populacija je opredeljena kot komaj zaposljiva ali trajno nezaposljiva populacija. (Ule, 2000) Zaradi nezadostnega znanja mladi niso sposobni slediti novim tehnološkim zahtevam produkcije in potrebam na trgu dela. Strokovnjaki na zavodu za zaposlovanje opozarjajo, da je zaposlovanje brezposelnih brez izobrazbe najbolj trdovraten problem in da se njihov delež vztrajno giblje okrog 47%. (Rapuš Pavel, 2005) Dostop do trga dela in pravice, ki izhajajo iz udeležbe na trgu dela predstavljajo steber socialne varnosti posameznika, najpomembnejši vir dostopa do trga dela pa je stopnja dosežene formalne izobrazbe. (Dobrovoljc, 2003)

V sodobnih družbah, ki temeljijo na vrednotah dela in zaposlitve, so nezaposleni odrinjeni na obrobje in veljajo za marginalizirano ter stigmatizirano populacijo. Značilno za sodobno nezaposlenost je, da so v osnovi bolj ogroženi tisti, ki so že prej marginalizirani, med drugimi so to mladi in manj izobraženi. (Ule, 2000) K ekonomski deprivaciji mladih, njihovi socialni izključenosti in težavam na področju duševnega zdravja znatno prispeva nabor neugodnih izkušenj z brezposelnostjo. (Rapuš Pavel, 2005)

Pojem socialne izključenosti je postal del uradnega jezika Evropske unije, ko je Evropska komisija pričela izvajati akcijski program Poverty 3 Programme in od leta 1988 poudarjala boj proti socialni izključenosti kot enega temeljnih socialnih problemov v vseh državah ES. Nekateri tuji strokovnjaki (Bhala, Lapeyrea, Room) opredeljujejo socialno izključenost glede na ekonomski vidik, ki se nanaša na vprašanje dohodka in omejenega dostopa do dobrin ter zaposlitev in kot posledico pomanjkljivosti sistema trga dela, ki promovira ekonomsko integracijo. Izključenost s trga dela opredeljuje situacijo, v kateri se posameznik sooča z zunanjimi ovirami pri prvem ali ponovnem vstopanju na trg dela. Lahko jo opredeljujemo kot posledico posameznikovega prostovoljnega izstopa iz trga dela ali njegovega ravnodušnega odstopa oziroma odstopa iz obupa zaradi večkratnega neuspešnega poskusa pridobitve zaposlitve. Ekonomska izključenost vključuje revščino, finančno odvisnost od državne pomoči, socialno podporo od mreže socialnih skupin, kar je za posameznika lahko nesprejemljivo. (Rapuš Pavel, 2005)

Bistvo socialne ranljivosti je stopnjevanje težav in kopičenje nerešenih problemov, s tem pa se zmanjšujejo obrambne sposobnosti za uspešno soočenje in premagovanje teh težav. Kot odgovor na socialno ranljivost se pojavi občutek nemoči in življenjskega demoraliziranja, posledici pa sta

osamljenost in socialna izključenost. (Ule, 6. 3. 2007) Ule še dodaja, da socialno izključenost lahko razumemo kot občutek pomanjkanja družbenega pripoznanja in nemoči, da bi lahko spremenili situacijo. Taki občutki so pomembni za tiste, ki nimajo lastnih virov dohodkov, so nezaposleni in niso vključeni v kakovostne socialne mreže. Ugotovitve raziskovalnih in teoretskih spoznanj kažejo na to, da je brezposelnost mladih eden glavnih razlogov za socialno ranljivost mladih, saj jih postavlja v neugoden socialno-ekonomski položaj in jih marginalizira, zmanjšuje jim status in ugled v družbi, povzroča dolgotrajne psihične motnje in pusti posledice na njegovi samopodobi. (Ule, 2000)

Mulherin poudarja, da je socialna izključitev multidimenzionalen pojav, ki se ga je potrebno lotiti z različnimi politikami ukrepov, med katerimi najbolj izpostavi: spodbujanje razvoja večšin in veživljenjskega učenja; zagotavljanje enakosti spolov v vseh ukrepih; izvajanje preventivnih ukrepov in ukrepov za vključevanje najbolj ranljivih skupin; tesnejše povezovanje socialnih partnerjev; spremljanje napredka in uporabo inovativnih ukrepov za pospeševanje vzajemnega učenja. (Mulherin, 2002)

Povečana socialna ranljivost in občutljivost mladih je posledica spremenjenih pogojev odraščanja: večja individualizacija in možnosti izbire življenjskega poteka ter prehodov iz mladosti v odraslost; naraščajoča negotovost prehodov v odraslost; pospeševanje otroštva; razkol med vedno večjim obsegom možnosti mladih in vedno večjimi tveganji zaradi napačnih odločitev ali neodločitev. Ule uvršča mladost v obdobje šolanja, iz katerega tudi izhajajo vsi centralni problemi in pritiski. Pravi, da otroštvo in mladost obvladujejo tri institucije: izobraževalni sistem, sistem zaposlovanja in pritožni sistem. Socialna identiteta mladega človeka je dosežena z udeležbo v vseh treh omenjenih sistemih. (Ule, 6. 3. 2007)

Avtorji raziskovalnega poročila Centra za socialno psihologijo navajajo kot kazalce socialne ranljivosti: neopravičeno izostajanje iz šole; milejše oblike mladinskega kriminala; zgodnje in redno uživanje alkohola; eksperimentiranje z drogami; občasno eksperimentiranje s spolnostjo; slaba disciplina pri delu; splošen odpor do zunanjega sveta, staršev, starejših in predstavnikov avtoritet. Tipičen odziv mladih, ki ustrezajo kazalcem socialne izključenosti, je razdeljen v tri skupine. Kot posledica strogih norm staršev in prezahtevnega šolskega programa se mladostnik iz prve skupine odzove z umikom iz vrstniških skupin, odstopi od šolskih aktivnosti, poslabša se mu šolski uspeh, na splošno postane neaktiven in na težave reagira pasivno. Težnjo po umiku okrepi dejstvo, da tak mladostnik postane tarča draženja in zasmehovanja sošolcev. V drugo skupino spada mladostnik, ki oblikuje svojo identiteto na temelju identitete določene skupine. Ker mu pripadnost skupini in njeno priznavanje daje občutek varnosti, išče skupinske povezave in alternativne avtoritete zunaj družine, vključuje se v religiozne skupine ali mladostniške tolpe. Zadnja skupina govori o mladostnikih, ki se soočajo z izrazito močnimi strahovi, imajo psihosomatske težave in največ časa preživijo doma. Ta skupina vključuje najbolj ekstremne manifestacije problemov, ki jih imajo mladi sami s seboj, s starši in učitelji. Največkrat je potrebna strokovna obravnava. (CSP, 2003)

Vilič Klenovšek navaja kot osnovno značilnost strukture brezposelnih v Sloveniji v obdobju od 1993 do 1997 nizko izobrazbeno raven brezposelnih (celo 50 % nima nikakršne izobrazbe). Pravi, da strukturno brezposelnost tvorijo v večjem deležu mladi brezposelni do 26. leta starosti in da je 40 % teh mladih brez osnovne poklicne izobrazbe. (Vilič Klenovšek, 1998, str. 50)

Statistični podatki Zavoda RS za zaposlovanje kažejo, da je od leta 2000 najbolj glede na druge kategorije naraščala brezposelnost mladih v starosti do 26 let in mladih iskalcev prve zaposlitve. Takih je bilo v letu 2006 celo 43 % vseh registrirano brezposelnih do 26. leta starosti. V letih 2003 in 2004 so največjo skupino brezposelnih (23,1 % in 22,5 %) predstavljali mladi, stari od 18 do 25 let, v zadnjih dveh letih jih je z vodilnega mesta izrinila populacija v starosti nad 40 let. (Letno poročilo 2006, 23. 5.)

2007) Po prepričanju Drogenikove imajo mladi, ki so brez ustrezne kvalifikacije in delovnih izkušenj, zaradi česar so na trgu delovne sile v deprivilegiranem položaju, nerealna pričakovanja glede pričakovane zaposlitve. (Drogenik, 2000)

Po poročilu Evropskega sveta o zaposlovanju razmere na trgu dela, ki zadevajo mlade, stagnirajo v mnogih evropskih državah. Mladinska brezposelnost, ki je leta 2005 znašala 18,3 % je dvakrat<sup>1</sup>, ponekod celo trikrat<sup>2</sup> višja od splošne stopnje brezposelnosti. (ES, 2007) Podobno navaja v svojem strokovnem prispevku tudi Vidovic. (Vidovic, 2002) Velikokrat je brezposelnost mladih v evropskem okolju posledica pomanjkljivosti na nekaterih drugih področjih (kot npr. sistemi izobraževanja in usposabljanja) in slabega delovanja trga dela (visoke ovire za nove vstopnike; segmentacija trga dela, ki mlade sili v negotove zaposlitve). (ES, 2007)

Statistični podatki kažejo, da je brezposelnost celotne populacije v Sloveniji v obdobju od leta 1998 do 2006 nižja od povprečne brezposelnosti v evropskih državah (glej Tab. 14 na str. 6 v prilogi). Brezposelnost mladih v starosti do 25 let je v Sloveniji v enakem obdobju v povprečju nižja od EU-25 in popolnoma primerljiva s povprečjem EU-15, pri čemer je dinamika po letih nekoliko različna. Po najvišjih stopnjah mladinske brezposelnosti izstopajo med EU-15 Grčija, Španija in Italija, med novimi članicami Poljska in Slovaška ter Bolgarija (članica EU od 1. 1. 2007). Litva, ki je bila po visokih stopnjah brezposelnih mladih do leta 2004 v vrhu (celo 30,9 % v letu 2001), je uspela v letih 2005 in 2006 znižati stopnjo na 15,7 % in 9,8 %. Najmanj mladih brezposelnih je na Danskem, Nizozemskem, Irskem, Norveškem in v Avstriji. Zelo nizke stopnje mladinske brezposelnosti poleg evropskih držav izkazuje tudi Japonska, čeprav je tam v zadnjih desetih letih opazen trend povečevanja (glej Tab. 15, na str. 7 v prilogi). (Eurostat, dostopno 29. 5. 07)

Visoka korelacijo med nivojem izobrazbe in zaposlenostjo je razvidna v praktično vseh evropskih državah. Premikanje od nizke ravni izobrazbe proti visoki ravni se odraža kot padec stopnje brezposelnosti in porast zaposlitev ter udeležbe na trgu dela. (EC, 2004a) Delež brezposelnih brez poklicne izobrazbe je v Sloveniji v obdobju od 2000 do 2006 upadal, vendar je še vedno zelo visok (iz 49 % v letu 2000 je padel na 38 % v letu 2006). (Letno poročilo 2006, 23. 5. 2007) Podobne podatke navaja tudi Barle Lakota, ki pravi, da ima »slaba polovica brezposelnih mladih do 26. leta starosti zgolj osnovnošolsko izobrazbo oz. nedokončano osnovno šolo, kar v absolutnih številkah pomeni okoli 16.500 brezposelnih mladih brez vsakih kvalifikacij« (Barle Lakota, 2000, 38–39).

Statistični podatki Eurostata o vplivu različnih ravni izobraževanja na tveganje pred brezposelnostjo za starostno skupino med 25 in 59 let kažejo, da so najvišje stopnje brezposelnosti (več kot 20 %) v letu 2005 za navedeno starostno populacijo z največ dokončano osnovnošolsko izobrazbo, izkazane na Češkem, Poljskem, Slovaškem (celo 50 %) in v Nemčiji. Korist, ki jo prinaša izobraževanje potrjujejo tudi sledeči podatki: povprečna stopnja brezposelnosti v EU-25 za a) tiste, ki imajo terciarno izobrazbo (ISCED<sup>3</sup> 5 in 6) je 4,6 %; b) za tiste, ki so dokončali višje sekundarno (ISCED 3) in posekundarno izobraževanje (ISCED 4) je 8,1 % in c) za tiste, ki so dokončali le predprimarno, primarno in nižje sekundarno izobraževanje (ISCED 0-2) je 11,4 %. (Eurostat, 2007a, str. 140 - 143) Popis iz leta 2002 navaja, da je v Sloveniji 6,7 % brezposelnih med aktivnim prebivalstvom, starim 15 let ali več, od katerih je celo 41,7 % brez izobrazbe ali z (ne)dokončano osnovno šolo. (CSP, 2003, str. 136)

---

<sup>1</sup> Manj kot dvakrat je zabeležena na Nizozemskem, Danskem, v Nemčiji, Avstriji, Latviji in Litvi (Eurostat, 2007)

<sup>2</sup> V Romuniji in Italiji (Eurostat, 2007)

<sup>3</sup> Stopnje izobraževanja po ISCED so prikazane in pojasnjene v Tab. 16 na str. 8 v prilogi

Fouquet opozarja, da včasih realni podatki niso razvidni iz statistike. Primer sta Nemčija in Francija – v nekaterih statistikah prve države so vajenci, ki se usposablajo v podjetjih, predstavljeni kot del aktivnega prebivalstva, medtem ko statistika druge države navadno šteje dijake, ki se izmenično usposablajo in delajo v podjetju, med šolsko in neaktivno populacijo. (Fouquet, 2004)

Ugotovitve na podlagi statističnih analiz služijo kot podlaga za spodbujanje dviga izobrazbene ravni (pridobitev osnovnih poklicnih kvalifikacij oz. vključevanje v nadaljnje izobraževanje) in izvajanje programov psihosocialne rehabilitacije za spodbujanje brezposelnih k ponovni vključitvi v sistem izobraževanja in usposabljanja. Slednji programi so predvsem potrebni za tiste brezposelne, ki so kot taki definirani že dalj časa, posledično pa je njihova integracija na trg dela ali vrnitev v izobraževalni sistem še težja. (Vilič Klenovšek, 1998) Leta 2004 je bilo 32 % delovne sile v EU nizko usposobljenih, do leta 2010 pa je v strateških dokumentih načrtovano, da bo samo 15 % novih delovnih mest namenjenih ljudem, ki imajo samo osnovno izobrazbo. Podatek opozarja na dejstvo, da so tisti z nizkimi kvalifikacijami vse bolj izpostavljeni tveganju nezaposlenosti in socialne izključenosti. (Komisija Evropske Skupnosti, 2006, str. 3)

## **2.1 POSLEDICE BREZPOSELNOSTI DEPRIVILEGIRANE SKUPINE**

Individualne posledice brezposelnosti mladih so odvisne od socialnega konteksta. Švicarski raziskovalec Fend opozarja na spremenljivke socialnega konteksta, ki morajo biti upoštevane pri analiziranju psihosocialnih posledic nezaposlenosti mladih in jih deli na: a) regionalni kontekst (ruralni ali urbani) in stopnjo brezposelnosti v regiji; b) spol (nezaposlena dekleta so s trga dela ponavadi napotena v domača gospodinjstva) ter c) ekonomsko, socialno in psihično podporo, ki jo ponuja socialni oz. družinski kontekst (Ule, 2000, str. 47). Odnos med individualnimi značilnostmi (starost, spol, izobrazba, kvalifikacija, delovne izkušnje) in brezposelnostjo se spreminja v času in v odvisnosti od socialnega konteksta. Na primer pomanjkljiva izobrazba predstavlja danes veliko bolj negativen dejavnik v primerjavi z obdobjem izpred dvajsetih let. (Ule, 2000)

Rezultati številnih raziskav predstavljajo strokovnjakom oporo v njihovih trditvah, da so brezposelni mladi, nezmožni vstopa v svet dela ali pa tisti, ki delo izgubijo, danes ena najbolj ogroženih populacij. Analize raziskav o posledicah dalj trajajoče brezposelnosti opozarjajo na precej verjeten razvoj negativnih lastnosti brezposelnih kot so: strah pred materialnim pomanjkanjem in negotovo prihodnostjo; redukcija raznolikosti življenjskih oblik (zmanjšan dohodek, ni motivacije), življenjskih ciljev, načrtov in odločitev (npr. kdaj gledati televizijo, do kdaj spati); več psihičnega stresa zaradi neuspešnega iskanja zaposlitve in pomanjkanja denarja; zoženje socialnih stikov in odnosov ter zmanjšanje samospoštovanja (Ule, 2000; Rapuš Pavel, 2005).

V primerjavi s takojšnjimi in vidnimi reakcijami pri odraslih brezposelnih so reakcije pri mladih prikrite in dolgoročne. Čeprav so med obema skupinama opažene podobne psihične posledice brezposelnosti, so pri mladih ti učinki dolgotrajnejši, saj gre za fazo prehoda iz otroštva v zrelost. Študije poudarjajo, da brezposelnost mlade usodno zaznamuje. V primerjavi z zaposlenimi mladimi imajo brezposelni drugačno samopodobo, samospoštovanje, stališča do sveta ter življenja in imajo občutek, da ne obvladujejo življenja. Dolgotrajnejša brezposelnost lahko privede do razvoja socialno negativnega odnosa do dela, ki je neke vrste obrambni mehanizem pred prehudo psihično stisko brezposelnega. Na splošno mladi brezposelni kažejo več depresivnih razpoloženj, brezupnost in postajajo apatični. Dolgoročne raziskave so pokazale, da se lahko čustvene motnje kot psihične posledice brezposelnosti (strah, depresija) sprevržejo v psihosomatske motnje (hipertenzija, glavoboli, ulkusi, alergije ipd.) in ogrozijo fizično zdravje. Teorija naučene nemoči pojasnjuje, da dolgoročna nezmožnost nadziranja pomembnih dogodkov vodi do posplošenega pričakovanja, da to dejavnost ni možno nadzirati in vpliva

na tri vedenjske primanjkljaje: kognitivnega, motivacijskega in čustvenega. Miselni napor in motivacija za reševanje problemov se zmanjšajo, poveča pa se anksioznost. (Ule, 2000)

## 2.2 ŠOLSKI OSIP KOT KLJUČNI DEJAVNIK SOCIALNE IZKLUČENOSTI MLADIH

### 2.2.1 Opredelitev pojma šolskega osipa in njegove oblike

S pojmom šolski osip označujemo tisti del šolske populacije, ki zapusti šolski sistem, preden mu uspe pridobiti ustrezno izobrazbo. Ta del populacije je na trgu delovne sile ponavadi deprivilegiran. (Kahvedžić Tintor, 2004) Definiranje osipništva povzroča številne težave. Evropska Unija je v študiji »*Osip in srednješolsko izobraževanje*« predlagala, da se za osipnike štejejo tisti, ki: a) ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in ki se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje; b) prenehajo obiskovati srednjo šolo med ali na koncu prvega leta od vpisa oziroma c) ne zaključijo srednje šole oz. poklicnega usposabljanja (CSP, 2003).

»Osip je eno ključnih vprašanj socialne ranljivosti oz. socialne izključenosti mladih in eno ključnih političnih vprašanj, ki zadeva otroke in mladostnike in se tiče tako izobraževalnega sistema kot sistema trga dela.« (Ule, 6. 3. 2007, str. 7) Trbanc definira ranljive skupine kot skupine, v katerih so akumulirana najrazličnejša prikrajšanja (finančna, izobraževalna, zaposlitvena itn.) in ki so pogosto v izjemno deprivilegiranem položaju kar se tiče dostopa do pomembnih virov, kot je npr. zaposlitev. Zaradi značilnih prikrajšanosti, posebnega življenjskega stila in okoliščin, pogosto pa tudi zaznamovanosti (stigmatizacije), so manj konkurenčni na trgu dela – še posebej na takem, na katerem je vstop omejen ali otežkočen – in pogosto so potisnjeni na rob družbe, pri čemer se soočajo z nevarnostjo zdrsa v skupino marginaliziranih in socialno izključenih. Uradne statistike ponujajo premalo informacij o kompleksnosti njihovega položaja; taka skupina je ponavadi skrita v statistiki dolgoročne brezposelnosti ali zajeta v opredelitvi težko zaposljivih oseb. (Trbanc, 2003)

Govorimo lahko o treh oblikah opustitve šolanja:

#### a) Opustitev šolanja pred zaključkom osnovne šole

Pojav osipa lahko prvič zasledimo že v osnovni šoli, ko učenec zapusti šolo še pred zaključkom zadnjega razreda. Takih učencev ni veliko in največkrat nadaljujejo šolanje na nižjih poklicnih šolah, saj jim je to po zakonu dopuščeno, če so uspešno zaključili vsaj 6. razred osnovne šole. Tisti, ki se ne odločijo za to vrsto šolanja, lahko nadaljujejo osnovno šolo za odrasle, v obeh primerih pa šolanje financira država! (Zgaga, 3. 3. 2007, str. 45)

#### b) Opustitev šolanja po zaključeni osnovni šoli

Druga oblika osipa se pojavlja na prehodu iz osnovne šole v srednjo šolo. Pečarjeva navaja, da je bilo takih osipnikov v 90. letih vsako leto dva do tri tisoč ali okrog 10 % generacije. V letu 2000 je bil osip v tej obliki uspešno znižan, kar je rezultat izvajanja intenzivnega svetovanja v osnovnih šolah. (Pečar, 2002, str. 32; FSD, 2005) Statistični podatki kažejo, da je 98 % dijakov po zaključku osnovne šole v letu 2000 nadaljevalo šolanje v eni izmed srednjih šol. (Zgaga, 3. 3. 2007, str. 45)

#### c) Opustitev šolanja pred zaključkom srednje šole

Tretja oblika osipa nastane v obdobju srednješolskega izobraževanja. Stopnja osipa v srednjih šolah je precej visoka, čeprav je v zadnjih letih opazen trend njegovega zniževanja, kar je posledica uvajanja številnih ukrepov (pa tudi manj številne generacije mladih). (Zgaga, 3. 3. 2007, str. 45–46) Analize

kažejo, da največ osipnikov izstopi iz programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja že v prvem letniku<sup>4</sup> (40– 50 %), okoli 30 % v drugem letniku in v tretjem še preostalih 20 %. V četrtem letniku je osip bolj izjema. (CSP, 2003, str. 65; Drofenik, 2000, 198) Upoštevati je potrebno, da dijaki v nižjem in poklicnem izobraževanju predstavljajo le 3–4 % delež vseh vpisanih dijakov v srednješolsko izobraževanje. (Pečar, 2002, str. 32)

Obseg osipa vpliva na proračunsko obremenitev države, slabša izobrazbena struktura pa zmanjšuje konkurenčne sposobnosti celotne družbe. (Kahvedžić Tintor, 2004) Zato ne čudi, da je kot eden izmed pomembnih ciljev reforme na področju izobraževanja, ki je tesno povezan s težnjo po dvigu izobrazbene kakovosti, opredeljeno zmanjšanje šolskega osipa. (Zgaga, 3. 3. 2007, str. 45)

## 2.2.2 Psihosocialni profil osipnika

Raziskave v Sloveniji izpostavljajo naslednje značilnosti mladih osipnikov: pretežno nizek socialno-ekonomski status družin, iz katerih osipniki izhajajo; slabša izobrazbena struktura staršev; manjše spodbude s strani staršev in slabši odnosi z njimi; zaznava, da je bil odnos učiteljev do osipnika slabši v primerjavi z odnosom do bolj uspešnega učenca; slabša socialna opremljenost in podpornost družin, iz katerih izhajajo; slabša podpornost šol oz. učiteljev teh šolarjev; višja stopnja delikventnosti, kriminala, nasilja in samomorilnosti; uporabe drog; prezgodnja nosečnost; učne težave, šibko znanje iz osnovnega izobraževanja, slabe učne navade, slabše sposobnosti; niso motivirani za izobraževanje. (CSP, 2003; Ule, 6. 3. 2007; Kahvedžić Tintor, 2004)

Po anketi osipa v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji iz leta 2002<sup>5</sup> (v nadaljevanju anketa osipa iz leta 2002) so najpogostejši občutki ob izstopu iz šole: »izgubljanje samospoštovanja, osamljenost, svobodnost, izgubljanje samozavesti, nemoč in brezperspektivnost, tesnoba in strah pred prihodnostjo, občutki krivde za premajhen trud.« (CSP, 2003, str. 81) Posledice osamelosti lahko vodijo tudi do marginalizacije, odvisnosti in/ali (avto)agresivnega vedenja.

Kranjčeva analizira osipnike na sledeč način: pravi, da »mlade ljudi vznemirja, da nikamor socialno ne pripadajo, da se nikjer v družbi ne morejo izkazati in samopotrditi, zato tudi nimajo od kje zajeti svoje samospoštovanje, si pridobiti ugled v okolju in pozitivno predstavo o sebi ter imeti pričakovanja za svojo prihodnost. Postopno se jim prične rušiti osebno ravnotežje, ki so ga imeli še kot otroci v družini in potem kot dijaki. Ko zapustijo šolo in prerastejo svoje otroštvo, ne spadajo nikamor več, in možnosti, da bi to, za kar si prizadevajo vsi ljudje - da bi zadovoljevali svoje psihosocialne potrebe, skorajda nimajo več.« (Dobrovoljc, 2003, str. 45)

Dolgoročno so v ekonomskem, socialnem in psihološkem smislu potencialno najbolj ranljivi mladi, ki po osnovni šoli ali poklicnem usposabljanju vstopijo v nizko kvalificirane in nestabilne segmente trga dela ali postanejo takoj nezaposleni; mladi s slabimi izobraževalnimi kvalifikacijami, četudi z dokončano osnovno šolo; mladi, ki nimajo finančne in/ali čustvene podpore svojih družin in so odtujeni od izobraževanja ter šole in mladi, ki izberejo alternativno pot kot npr. zgodnje starševstvo (CSP, 2003).

---

<sup>4</sup> Graf 1 na str. 8 v prilogi prikazuje število izpisanih dijakov (izpisanih: 2.625; celotna populacija: 83.815) po letnikih iz vseh srednjih šol v Sloveniji v šolskem letu 1997/1998.

<sup>5</sup> Anketo je pripravila Barbara Božič za diplomsko nalogo »Osip v poklicnem in strokovnem izobraževanju«. V vzorec je bilo zajetih 50 osipnikov v starosti od 15 do 26 let.



Tabela 1: Tipologija, ki razvršča osipnike po posameznih skupinah, izhaja iz poglobljenih intervjujev in upošteva značilnosti današnjih življenjskih pogojev

Skupina osipnikov	Podrobnejši opis
Uspešni, vendar neusposobljeni obrtniki	Srečni so le takrat, ko lahko pri delu uporabljajo roke.
Brezposelni osipniki	Želeli bi delati, včasih tudi v kombinaciji s programom usposabljanja; obžalujejo odhod iz šolskega sistema, saj se začenjajo zavedati, kako je brez osnovne izobrazbe težko pridobiti poklic ali nadaljevati šolanje; pogosto se preveč zanašajo na podporo zavoda za zaposlovanje in programov za prve iskalce zaposlitve.
Problematični osipniki	Živijo v zelo slabih pogojih, so brezposelni in se pogosto soočajo tudi z drugimi težavami (mamila, finance, psihične težave itn.).
Osipniki, ki dvomijo	Pogosto obžalujejo, da so predčasno zapustili šolski sistem, obenem pa se niso sposobni odločiti, kam bi usmerili svojo prihodnost.
Osipniki, ki služijo denar	Denar postavljajo na visoko stopničko v svoji lestvici vrednot, ne glede na način, kako je prislužen; so brez jasne vizije o svoji prihodnosti.
Osipniki – načrtovalci poklicne in življenjske kariere	Želijo biti udeleženi v programih usposabljanja (pogosto je to vajeniški sistem) in imajo jasno predstavo o prihodnjem izobraževanju in zaposlitvi.

Vir: Hövels, 1999, str. 34–35

### 2.2.3 Razsežnosti pojava šolskega osipa v slovenskem in mednarodnem okolju

Po podatkih iz memoranduma o socialnem vključevanju je osip relativno visok, še posebno v nižjem poklicnem izobraževanju, stopnja vključenosti odraslih v izobraževanje je nezadovoljiva, raven vseživljenjskega učenja pa prenizka. (MDDSZ, 2003a) Čeprav je bil problem osipništva prisoten v izobraževalnem sistemu že od nekdaj, se večja pozornost zmanjševanju tega problema namenja šele v zadnjih letih. Vzrok za to so povečane zahteve trga dela, ki vedno bolj zavrača delovno silo brez minimalne poklicne usposobljenosti. Poleg zmanjšanih možnosti za zaposlitev so za tako skupino omejene tudi možnosti za vključevanje na različna področja življenja, zato obstaja velika možnost odrinjenosti na rob socialne izključenosti. Nevarnost se kaže tudi v reprodukciji marginalnosti, saj je po številnih podatkih izobrazba staršev osipnikov bistveno nižja od tistih, ki so vključeni v izobraževanje. (Barle Lakota, 2000). Ostaja torej dejstvo, da so mladi osipniki brez kvalifikacij in delovnih izkušenj deprivilegirani na trgu delovne sile, pa tudi na drugih življenjskih področjih, saj običajno izhajajo iz ravno tako deprivilegirane družine ter imajo zato šibek socialni in kulturni kapital ter nenazadnje šibko motivacijo za izobraževanje. (Drofenik, 2000)

Podatke različnih virov o osipu je bilo težko primerjati, saj zajemajo različne starostne skupine in obsegajo različne oblike osipa, predvsem pa zato, ker v Sloveniji že od leta 1997 nimamo poenotene uradnega spremljanja stopnje osipa. Zato v nadaljevanju navajam podatke, kot jih predstavljajo različni slovenski avtorji in evropski statistični uradi.

Delež osipa v slovenskem srednješolskem izobraževanju se zmanjšuje (14,1 % generacije v obdobju 1992–1997 v primerjavi z leto mlajšo generacijo, kjer je delež osipa 13 % in dve leti mlajšo z deležem 11,6 %), vendar je osip v nižjem poklicnem izobraževanju še vedno relativno visok (31,9 % generacije 1993–1998) in se iz generacije v generacijo še povečuje. Kazalnik *zgodnja opustitev izobraževanja* kaže

izboljšave stanja v zadnjih letih. 10,8 % iz leta 1995 se je v letu 2002 zmanjšalo na 5,0 %, v primerjavi z deležem v EU, ki je v istem letu znašal 18,9 %<sup>6</sup>. Pomanjkljivost tega kazalnika je, da ne zajame podatkov za prebivalstvo pod 18. letom starosti, v tem obdobju pa je osip najpogostejši. Struktura delovno aktivnih in brezposelnih po šolski izobrazbi kaže na to, da si mlada oseba z opustitvijo šolanja preden pridobi ustrezen poklic zmanjšuje svoje zaposlitvene možnosti. (MDDSZ, 2003, str. 54 in Drofenik, 2000, str. 195)

Po podatkih statističnega urada EU (Eurostat) o odstotku populacije v starosti od 18 do 24 let, ki imajo največ nižjo poklicno izobrazbo in niso vključeni v nadaljnje izobraževanje ali usposabljanje, je povprečna stopnja osipa v Sloveniji (5 %) v obdobju od 2001 do 2006 daleč pod povprečjem EU-25 (15,9 %). Ravno zaradi neobstoja uradnega spremljanja osipa v Sloveniji, temeljijo podatki na ocenah a so nezanesljivi. Nižje stopnje osipa so izkazane v skandinavskih državah in Avstriji, med državami EU-15 pa tudi na Češkem, Poljskem in Slovaškem, najvišje stopnje pa je možno razbrati iz Tab. 17 na str. 9 v prilogi in sicer v Španiji, Italiji, Turčiji, Islandiji, na Portugalskem in Malti.

Kahvedžić Tintor navaja, da so študije o obsegu, vzrokih in posledicah osipa v Sloveniji šele v povojih. Pravi, da znaša povprečni osip v vseh srednjih šolah v Sloveniji 13 %, pri čemer je najnižji v gimnazijah (okoli 6 % na letni ravni), najvišji pa v poklicnih šolah - ponekod konča posamezni letnik le 67 % dijakov. (Kahvedžić Tintor, 2004, str. 10) Podobno navaja tudi Svetlik, ki dodatno pravi, da je bilo leta 1996 v Sloveniji v starostni skupini od 25 do 29 let celo 18,7 % ljudi brez poklicne izobrazbe. (Svetlik, 27. 5. 2004, str. 3) Po podatkih osipa po regijah (območnih enotah ZRSZ) je stopnja osipa najvišja in nad republiškim povprečjem v dveh najbolj razvitih regijah: ljubljanski in koprski, sicer pa bistvenih razlik med regijami ni. (CSP, 2003)

Mednarodno primerljivi podatki o osipu kažejo lepšo sliko razmer v slovenskem izobraževalnem sistemu od tiste, ki jo je kazal nacionalni sistem spremljanja do leta 1998. Razlogi so predvsem v različnih virih in metodologijah zbiranja podatkov, omejitvah anketnega zbiranja podatkov pa tudi v učinkih reforme sistema izobraževanja (ki se je začela v letu 1995) in spremenjenih navadah mladih. (Ignjatović, 2006)

Vpis v krajše izobraževalne programe v Sloveniji je v nenehnem upadu, osip v teh programih pa je najvišji med vsemi srednjimi šolami. Po raziskavah, ki so jih pripravili strokovnjaki med osnovnošolkami in osnovnošolci v Sloveniji<sup>7</sup>, ugotavljamo, da je razhajanje med želenim in dejanskim vpisom največje v nižjih in triletnih srednjih poklicnih šolah, v katerih je največ predčasnih izstopov iz sistema rednega šolanja. Slednje je razvidno iz spodnje tabele, v katero so vključeni longitudinalni podatki Republiškega zavoda za zaposlovanje, ki kažejo osip generacije, prvič vpisane v srednjo šolo leta 1992 in zadnje uradno spremljane v petletnem obdobju do leta 1997. (Ule, 2000)

Tabela 2: Osip generacije, prvič vpisane v šolskem letu 1992/93 - petletno spremljanje

<b>Program</b>	<b>Osip znotraj programa v %</b>
Dvoipolletni poklicni program	29,4
Triletni poklicni program	18,6
Štiri in petletni tehnični in poklicni programi	12,8
Splošni srednješolski programi	7,0

Vir: Ule, 2000, str. 133 (povzeto po podatkih Republiškega zavoda za zaposlovanje).

<sup>6</sup> Avtor zajame stare države članice EU-15 pred pristopom pridruženih članic.

<sup>7</sup> Podatki MŠŠ: primerjava želja anketirane populacije v šolskem letu 1998/99 in dejanskega vpisa v letu 1999/00.

Iz tabele je razvidno, da je osip najnižji v gimnazijah (splošni srednješolski programi), ki so še vedno najbolj zaželeni šole, saj omogočajo številne možnosti za nadaljnji študij in pridobitev visokega družbenega statusa. Razlogi za visok osip v nižjih in triletnih srednjih poklicnih šolah niso le v neuresničenih željah, ampak v različnih spletnih okoliščinah in dejavnikih, ki so podrobneje pojasnjeni v poglavju 2.2.4.

Končno poročilo Fakultete za socialno delo podaja zanimive informacije, ki kažejo na to, da je osip še višji, kot so ga šole dejansko pripravljene priznati. Iz intervjuja strokovne sodelavke programa za mlade je razvidno, da je vprašanje osipa precej neurejeno in s strani države zanemarjeno. Sicer se določene institucije in posamezniki v praksi poskušajo boriti proti temu pojavu, vendar mnogi strokovnjaki menijo, da gre tu za politično voljo države, ki do sedaj še ni vložila vseh naporov v reševanje tega problema. Intervjuvana strokovna sodelavka meni, da je »skoraj četrtnina mladih takih, ki izpadejo iz šolskega sistema. Vsako leto četrtnina vpisanih ne naredi letnika. Ta podatek se sliši grozljivo ampak jaz mislim, da je kar realen. Na en način izpadejo, ali pa ne naredijo popravca. Včasih so statistične podatke spremljali na zavodu za zaposlovanje, potem je prišel zakon o varovanju podatkov in tega niso smeli več voditi. Niso se pač več s tem ukvarjali, ne vem, zakaj. To nalogo naj bi prevzelo ministrstvo za šolstvo, ampak do sedaj jaz tega podatka še nisem dobila nikjer. Zadnji podatek je iz leta 1999, to je star podatek od urada za delo. Ministrstvo za šolstvo pa še ni objavilo teh podatkov. Iz mojih izkušenj vem, da posamezne šole podatke o izpadu skrivajo. Na Pumu<sup>8</sup> smo imeli punco, ki je podpisala neke vrste pedagoško pogodbo in na ta način so jo vodili kot dijaka, čeprav sploh ni več hodila na tisto šolo, hodila je v Pum, ni delala izpitov niti ni hodila na predavanja, ampak z neke vrste pedagoško pogodbo so jo vodili kot neke vrste dijakinjo, čeprav to ni bila. Ona je bila pumovka. Jaz upam, da se bo to spremenilo, ker nima smisla tega skrivati.« (FSD, 2005, str. 194–197)

Kritični sogovorniki avtorjev končnega poročila FSD so pojasnjevali, da se pedagoške pogodbe<sup>9</sup> uporabljajo za statistični prikaz večjega števila učencev oziroma dijakov. Gre za to, da število vpisanih vpliva na število odobrenih zaposlitev na posamezni šoli kot tudi na obstoj določenih oddelkov. Taka in podobna stališča kličejo po vpeljavi posebnih revizij oz. krovne združbe, ki bi se s pomočjo ustreznih strokovnjakov ukvarjala z reševanjem vprašanja osipništva in pozorno nadzirala njegovo reševanje na šolah. Tako pa to področje pogosto ostaja pod vplivom politike in praktične etike izvajalcev šolskih programov. (FSD, 2005)

#### 2.2.4 Ključni dejavniki nastanka osipa

Pogosto lahko kot vzrok za opustitev šolanja navedemo stres zaradi prehoda iz osnovnošolskega v srednješolski sistem. Carugati navaja, da je značilnost srednjih šol v primerjavi z osnovnimi večji nadzor učiteljev nad učenci v razredu, strožja disciplina, manj osebni in manj pozitiven odnos med učiteljem in učencem ter strožje ocenjevanje učenčevih sposobnosti in dosežkov. Takšen prehod iz enega v drugo šolsko okolje lahko zelo negativno vpliva na mladostnika v zgodnji fazi odraščanja, ki si želi samostojnosti, neodvisnosti in možnosti soodločanja. Neujemanje dijaka s šolskim okoljem v nadaljnji fazi povzroči trajno demotiviranost za razvoj v okviru šolskega sistema, še posebno pri tistih dijakih, ki imajo že tako težave pri učenju. (Carugati, 2004)

---

<sup>8</sup> Program PUM je podrobneje predstavljen v poglavju 3.4.2.

<sup>9</sup> V skladu z 10. členom Pravilnika o šolskem redu se s pedagoško pogodbo (v nadaljnjem besedilu: pogodba) za dijaka prilagodijo njegove pravice in dolžnosti, če bi s tem prispevali k boljšemu uspehu dijaka. S pogodbo, ki se lahko sklene na predlog dijaka, staršev, razrednika, drugega strokovnega delavca, zdravnika ali drugega strokovnjaka, se določijo pravice in dolžnosti dijaka in šole.

Vedno bolj narašča pritisk na mlade, da si pridobijo čim višjo izobrazbo, visoko kulturno raven in nanju vezana priznanja, spričevala, nazive, ki omogočajo družbeno promocijo, kariero in privilegije. Poleg formalnih izobraževalnih institucij se širi trg neformalnih izobraževalnih ponudb in izvenšolskih učnih dejavnosti, s tem pa tudi pritisk na starše, da začnejo otroke izobraževati že v predšolskem obdobju. Ta proces ima svoje negativne učinke v preobremenjenosti otrok in prinaša veliko stresa zaradi občutkov neuspešnosti. Medtem ko se nekateri klasični kriteriji odraščanja selijo vedno bolj v zgodnjo mladost in otroštvo (npr. zaljubiti se, prvič se napiti, sam odločati o svojem izgledu), se ekonomski in družbeni kriteriji odraslosti selijo vse bolj proti tridesetim letom (zaposliti se, postati oče/mati). (CSP, 2003)

Slovenija se tako kot druge evropske države sooča z vztrajnim osipom mladih v začetnem izobraževanju in usposabljanju. Čeprav statistični podatki kažejo rahlo izboljšanje je še vedno veliko takih, ki ne zaključijo osnovnega šolanja in ne nadaljujejo šolanja na sekundarni ravni oz. predčasno prekinejo srednješolske programe. Ponavadi se osip pripisuje delovanju šolskega sistema in občutljivemu življenjskemu obdobju, v katerem se mladostniki nahajajo. (Trbanc, 2000) Različne razloge za opustitev šolanja, ki jih navajajo slovenski in tuji strokovnjaki, zaradi lažjega pregleda predstavljam v tabeli 3.

Tabela 3: Razlogi za opustitev šolanja<sup>10</sup>

<b>Razlog za nastanek osipa</b>	<b>1) Trbanc</b>	<b>2) Oregonski izobražev. oddelek</b>	<b>3) Rumberger</b>	<b>4) Barle Lakota in Svetlik</b>	<b>5) Dobrovoljc</b>
Slabo predznanje in slab šolski uspeh	X	X	X	X	X
Pomanjkanje motivacije za (nezaželen program)	X			X	X
Prezahtevni programi, njihova izvedba in nezadostna povezanost s praktičnimi predmeti	X			X	X
Neprimeren pristop učiteljev, neprimerne didaktične metode	X			X	
Nezadostno poklicno vodenje	X				
Vedenjske težave	X	X		X	
Pomanjkanje starševske podpore, z družino povezani problemi		X	X		
Želja po zaposlitvi ali zaposlitev nad 15 ur na teden, finančne težave		X	X		
Nosečnost, poroka, starševstvo		X	X		

Avtorji poročila FSD delijo razloge za opustitev šolanja na a) okoliščine, ki jih mladostniki predstavijo kot razloge za to, da je šola postala prehudo breme ali nezanimiva in b) vzvode, ki so sprožili postopek za izpis oziroma izključitev. Kot okoliščine navajajo slabše predznanje, osebne težave, izgubo interesa, finance, zaposlitev poleg šole, družino, duševne težave, med vzvode pa štejejo neprimerno vedenje, šolski neuspeh in neopravičene ure. (FSD, 2005)

<sup>10</sup> 1) 2000, str. 24; 2) CSP, 2003, str. 48; 3) CSP, 2003, str.49; 4) 2000, str. 39 in 2000, str. 24; 5) 2003, str. 139

Tabela 4: Nastanek osipa s kombinacijo treh razsežnosti, kot ga pojasnjujejo strokovni delavci

Značilnosti mladostnikov	Ravnanja	Okoliščine
<u>Lastnosti mladostnikov</u> - uporništvu - pomanjkanje motivacije - vzkipljivost - nizka samozavest - izguba motivacije -apatija -nezanimanje <u>Motnje</u> - psihosomatske motnje - težave s koncentracijo - čustvena oškodovanost - okrnjen socialni čut	- moteče in nasilno vedenje - ukvarjanje s kriminalom - uporaba opojnih substanc - odsotnost od pouka - neuspeh v šoli	- preobremenjenost z družinskimi problemi - neuspešno soočanje s problemi - slaba družba - pomanjkanje znanja o učenju - nerealni načrti - druge obveznosti (npr. šport)

Vir: FSD, 2005, 209.

V zakonu o izobraževanju v Veliki Britaniji iz leta 1996 je zapisano: „Če otrok, ki je registriran kot šoloobvezen, ne obiskuje redno pouka, so krivi njegovi starši“. Po navedenem zakonu so starši zaradi izostanka otroka od pouka dolžni plačati kazen, ki se je marca 2001 iz 1000 funtov povišala na 2500 funtov. Novejši Zakon o kriminalu in prestopkih v Veliki Britaniji dovoljuje od trimesečno do enoletno zaporno kazen za starše, za katere sodišče presodi, da so odgovorni za otrokovo izostajanje. Taki starši morajo eno leto obiskovati predavanja za starše in se redno sestajati s svetovalcem. V povprečju obravnavajo sodišča v Veliki Britaniji 5.500 staršev, za katere smatrajo, da so odgovorni za otrokovo izostajanje od pouka (1.700 očetov, 3.800 mater). Zaradi visokega števila tovrstnih primerov so bile uvedene tudi lokalne patrulje, v katerih so sodelovali policisti in izobraževalni inšpektorji. Namenjene so bile iskanju otrok, ki izostajajo od pouka, in pregonu staršev, ki so bili s svojimi otroci v času šolskega dneva in vračanju teh otrok nazaj v šolo. Medijsko so bile patrulje obravnavane kot primer učinkovitega ukrepanja za povečanje prisotnosti pri pouku, čas pa bo pokazal njihovo dejansko učinkovitost. (CSP, 2003, str. 41)

Tabela 5: Ključni dejavniki za nastanek osipa

ŠIRŠE (Hövels, 1999, str. 29)	OŽJE (CSP, 2003, str. 47)
DIJAK: njegova motivacija, socialne veščine, socialno-ekonomsko ozadje, prihodnje možnosti in pričakovanja, vezana na šolo in trg dela	INDIVIDUALNI DEJAVNIK: osebnostne značilnosti
PONUDBA V DIJAKOVEM OKOLJU: mreža šol, vsebina izobraževanja, pedagoško-didaktični pristopi v izobraževalnih programih, svetovanje pri izobraževanju in poklicni karieri	ŠOLA
DRUŽBA: družina, družbeno in kulturno okolje, trg dela	DRUŽINA

V nadaljevanju podrobneje predstavljam ožje opredeljene ključne dejavnike nastanka osipa:

#### 2.2.4.1 Individualni dejavnik – odločilni dejavnik nastanka osipa ali doseganja šolskega uspeha

Ravno zaradi kompleksnosti problema osipa je njegovo predvidevanje in napovedovanje izredno težavno. Z nastankom osipa so povezani številni dejavniki, ki sami po sebi ne povzročajo osipa. Le-ta je odvisen od interakcije različnih, kompleksnih spremenljivk, zato je tudi težko na splošno opredeliti, kateri dejavniki so bolj relevantni. (CSP, 2003)

Na uspeh v srednji šoli pomembno vpliva predznanje, ki ga je dijak pridobil v osnovnošolskem programu, motivacija, ki velikokrat lahko celo nadomesti morebitno nezadostno znanje, učne navade in vedenje. Anketa osipa iz leta 2002 je na podlagi vzorca osipnikov podala naslednje ugotovitve (CSP, 2003, str. 71–72) :

- 60 % anketiranih osipnikov je osnovno šolo končalo z zadostnim učnim uspehom; 32 % z dobrim učnim uspehom; 8 % s prav dobrim; nihče z odliko;
- le 38 % se jih je vpisalo na lastno željo, ker jih je poklic zanimal; 28 % ni imelo druge izbire, saj so bili v programu, ki jih je zanimal, zavrženi; za 24 % anketirancev je bil to edini poklic, ki so ga dobro poznali; 8 % se jih je v ta program prepisalo iz drugega programa, katerega prav tako niso zaključili; 2 % anketirancev se je vpisalo po želji staršev;
- 50 % osipnikov se je učilo le pred testi in napovedanim spraševanjem; 28 % se jih je učilo sproti; 22 % se jih je učilo le, ko so popravljali oceno. Celotno 8 % osipnikov ni nikoli aktivno ponavljalo snov; le 12 % pa je snov vedno aktivno ponavljalo. Z razumevanjem se je učilo 62 % anketirancev, »na pamet« pa 38 %;
- celo 48 % osipnikov je izjavilo, da je bilo njihovo vedenje neprimerno, 52 % pa ga je ocenilo kot primernega. Najpogostejše vedenjske težave so bile: pretepanje sošolcev, prepiranje s sošolci, kljubovalnost, pretirana plašnost, prepiranje z učitelji, nemirnost, sanjarjenje pri pouku, raztresenost, pomanjkanje vsakega zanimanja za pouk.

Dunja Žnidarič je v magistrski nalogi »Nekatere osebnostne značilnosti učno neuspešnih mladostnikov« proučevala bistvene razlike med osipniki in njihovimi vrstniki, ki so bili v šoli uspešni. Ugotovila je, da so osipniki bolj razdražljivi, nestrpni, imajo slabšo kontrolo impulzov in so manj odprti za izkušnje. Vrednotam, kot so pomen moči, osebna izpolnitev, otroci, poklic, lepota in vera pripisujejo večji pomen v primerjavi z vrstniki, ki višje rangirajo vrednote, kot so ljubezen, starši, svoboda, ugled in prijateljstvo. (CSP, 2003)

Učenci, ki zaznavajo podporo v svojih starših, učiteljih in šolskih uslužbencih, razvijejo višjo stopnjo kompetentnosti in šolske avtonomije, to pa vodi k višji motiviranosti za učenje in manjši verjetnosti izstopa iz šole. Nizka pričakovanja, nizko samospoštovanje, težave pri identificiranju z drugimi, občutki manjvrednosti in nepripadnosti ter nezavedanje pomembnosti izobrazbe in razvoja kariere povečujejo tveganje za nastanek osipa. Vse te individualne značilnosti rizične skupine je potrebno vzeti v ozir pri pripravi preventivnih ali vsaj kurativnih programov za zmanjševanje osipa. (CSP, 2003)

#### 2.2.4.2 Šola – odločilni dejavnik nastanka osipa ali povečanja zaposlitvenih možnosti

Za izobrazbo lahko rečemo, da je v kulturah velikih tveganj eden pomembnejših kapitalov, ki odpirajo možnosti za zaposlitev. Empirični podatki, pridobljeni na vzorcu osmošolk in osmošolcev v Sloveniji<sup>11</sup> potrjujejo tezo, da ima šolski uspeh za mlade in njihove starše izjemen pomen. Le-ta je bil (skupaj z

---

<sup>11</sup> Raziskava Centra za socialno psihologijo pri IDV-FDV je bila opravljena oktobra 1998 v Sloveniji na vzorcu 1.687 osmošolk in osmošolcev.

uspehom v poklicu) na lestvici vrednot pri 77 % vprašanih označen kot zelo pomemben. Gledano iz drugega zornega kota pa ni presenetljivo, da strah pred šolskim neuspehom kot zelo velik osebni problem občuti skoraj 39 % vprašanih, kot srednje velik problem pa nadaljnjih 45,7 %. Strah pred šolskim neuspehom kot zelo obremenjujočo čutijo tisti, ki niso zadovoljni s svojim učnim uspehom zaradi pritiska staršev ali tisti, ki pričakujejo, da bodo zaradi doseženega uspeha imeli težave pri vpisu v srednjo šolo (takih je skupaj 18 % vseh vprašanih). (Ule, 2000, str. 124–125)

Dejstvo, da je šolski uspeh za mlade tako pomemben dejansko ne preseneča, saj odločilno vpliva na njihove možnosti za nadaljnje šolanje, v poznejši fazi predstavlja pogoj za pridobitev kakovostne zaposlitve in prispeva k izgradnji kakovostnejše prihodnosti. Če bi izobraževalni sistem zagotovil prehodnost med stopnjami in smermi izobraževanja, neuspeh ali slabši uspeh na začetku šolanja, ne bi bila usodna ali celo nepremostljiva ovira za doseganje višje izobrazbe. Mladi, ki bi v poznejši fazi izrazili izobrazbene in poklicne interese, bi imeli tako več možnosti, da bi pridobili izobrazbo, ki bi bila skladna z njihovimi željami in interesi. (Ule, 2000)

Strokovnjaki največkrat povezujejo z nastankom osipa šolske dejavnike kot so: delovanje samega šolskega sistema; struktura programov; učiteljev pedagoški oz. didaktični pristop in njegovo zanimanje za učence; povezovanje učenja in praktičnega usposabljanja; učiteljev odnos do učno manj uspešnih učencev; metode preverjanja in ocenjevanja znanja itn. (CSP, 2003) Celotno 56 % od 50 anketiranih osipnikov v letu 2002 meni, da so učitelji dijake z manj dobrim uspehom slabše obravnavali kot dijake z boljšim uspehom, 54 % anketirancev pa pravi, da v času rednega šolanja ni prejelo nikakršne pomoči. (CSP, 2003, str. 71)

Za pozitivno korelacijo med velikostjo srednje šole in stopnjo osipa je odločilna socialna klima (občutek kohezije, stopnja udeležnosti učencev v šolskih aktivnostih, sodelovanje s šolo, sodelovanje in povezanost med učitelji in učenci, velikost določenih problemov v šoli). Boljšo socialno klimo in posledično nižji osip imajo manjše in privatne šole ter šole v urbanih območjih, obratno pa velja za večje šole, državne šole in šole na suburbanih področjih (CSP, 2003).

Strokovnjaki ne trdijo, da bi šola morala nase prevzeti odgovornost za socialno izključevanje, vendar glede na to, da vzroki za nastanek osipa izvirajo tudi iz šolskega sistema, bi šola morala po najboljših močeh izkoristiti začetno motivacijo mladih za izobraževanje, jo ustrezno razvijati, ustvarjati zanimivo in ustvarjalno okolje ter spodbujati razvijanje interesov in vstopanje v nove socialne odnose. Šola bi se morala truditi zagotoviti čim večje število mladih, ki bi bili usposobljeni za aktivno vlogo v ekonomskem in kulturnem življenju.

#### *2.2.4.3 Družina – odločilni dejavnik nastanka osipa ali pozitivnega razvoja posameznika*

Družina postaja čedalje bolj odločilni dejavnik življenjskih možnosti otroka. Nekateri mladi tega vira nimajo, zato jih lahko uvrstimo v skupino visoko tveganih in takih je čedalje več. Demografske statistike večine evropskih držav kažejo, da naraščajo razveze zakonskih zvez (v Sloveniji se v povprečju konča vsaka četrta zakonska zveza), deleži enostarševskih družin, samskih gospodinjstev in deleži otrok, ki so rojeni izven zakonske zveze (v Sloveniji je takih tretjina otrok, rojenih po l. 1996). Raziskave kažejo, da obstaja zveza med socialno ranljivostjo in družinsko podporo ter da so najbolj ranljivi tisti mladi, ki ne živijo v družinskem okolju in tisti, ki sicer živijo v družini, vendar se v njej, zaradi občutka pomanjkanja starševske opore, ne počutijo dobro. (Ule, 2000)

Strokovnjaki velikokrat navajajo, da ima izobrazba staršev precejšen vpliv na otrokov šolski uspeh. To je največkrat pojasnjeno s tem, da imajo bolj izobraženi starši več možnosti in priložnosti, da svojim

otrokom nudijo vzpodbude (med drugim tudi materialne), ki so pomembne za uspeh v šoli. Poleg tega Ulejeva navaja ugotovitve britanskih raziskovalcev, da sodelovanje staršev pri šolskih aktivnostih, njihova izobrazba in izražanje zahtev, pričakovanj ter interesov do otrokovega dela močno in pozitivno vpliva na učiteljev odnos do učenca, na njegove vzpodbude in pozornost. Posledica je neredko ta, da učitelji naredijo še večje razlike med učenci, vpliv pa se odraža tudi na šolskem uspehu. (Ule, 2000)

Številne raziskave kažejo, da osip najbolj grozi tistim mladim, katerih starši imajo najnižje šolske kvalifikacije. V takih družinah je navadno izkazano premalo dodatne podpore pri izobraževanju, motivacija otrok za šolanje pa je posledično izredno nizka. Če gre dodatno za družine iz manj razvitih regij, je to dodaten dejavnik, ki zatira motivacijo, saj okolje ne nudi ustrezne zaposlitve. Za otroke iz revnejših družin je v povprečju značilno, da čutijo večji pritisk, saj se od njih pogosto pričakuje, da že v zgodnji fazi poiščejo ustrezno zaposlitev in tako prispevajo k družinskemu dohodku. Manjši osip je med učenci, katerih starši imajo višjo izobrazbo, višje dohodke, so zaposleni, so biološki starši, ki živijo skupaj. Bolj izobraženi starši že pred šolo navajajo otroke na delovne navade, zanimajo se za šolski uspeh svojih otrok in za njihova stališča do šole, namenijo več časa, da se skupaj z otroki posvetijo izobraževalnim dejavnostim, jim dajejo socialno in emocionalno podporo, da se lažje soočajo s šolskimi pravili in konflikti ter s spodbudami in usmerjanjem povečujejo verjetnost, da bodo otroci ostali v šoli. Taki starši tudi pozitivno vplivajo na šolski uspeh otroka, saj nanj prenašajo vrednote, aspiracije in motivacijo. (CSP, 2003)

Anketa osipa iz leta 2002 je pokazala, da so starši anketiranih osipnikov statistično bistveno nižje izobraženi od povprečja staršev vseh mladih v izobraževanju. Ob upoštevanju višje izobrazbe obeh staršev so ugotovitve ankete naslednje (CSP, 2003, str. 68):

- 60 % staršev anketiranih osipnikov ima končano poklicno šolo;
- 22 % staršev ima nedokončano ali končano osnovno šolo;
- 18 % staršev ima štiriletno srednjo šolo;
- nobeden od staršev nima višje ali visoke izobrazbe.

#### 2.2.4.4 *Dolžina obveznega šolanja*

Poleg predstavljenih treh ključnih dejavnikov na nastanek osipa pomembno vpliva tudi dolžina obveznega šolanja<sup>12</sup>. Vse evropske države poznajo obvezno šolanje kot družbeno obveznost, razlika je le v trajanju obveznega izobraževanja (Müller, 2003) Obdobje obveznega šolanja je najdaljše v Nemčiji in na Madžarskem (13 let), Slovenija pa je uvrščena med države z najkrajšo dobo obveznega šolanja. V večini evropskih držav je šola obvezna do 16. leta, v nekaterih pa celo do 18. (Belgija) ali 19. leta (Nemčija, Madžarska). (Ule, 6. 3. 2007; EC, 2006)

Za slovenski formalni izobraževalni sistem velja obvezno devetletno šolanje oz. obiskovanje šole do dopolnjenega 15. leta starosti. Tisti učenci, ki razrede ponavljajo, lahko pri 14. letu starosti prenehajo obiskovati šolo, tudi če niso dokončali vseh razredov. Po številu teh primerov ni veliko, vendar njihovo število narašča. (CSP, 2003) Na podlagi statističnih podatkov in analitičnih ugotovitev bi se morda kazalo zgledovati po evropskih državah, ki izkazujejo najnižjo stopnjo osipa in imajo obdobje obveznega šolanja opredeljeno do najvišje starosti. Aprila letos je bila na MŠŠ naslovljena pobuda za uvedbo obveznega srednješolskega izobraževanja, kar bi podaljšalo obstoječo dobo obveznega izobraževanja v slovenskem šolskem sistemu. Poslanka SNS Barbara Žgajner Tavš pravi, da je Slovenija med dvaintridesetimi evropskimi državami uvrščena med 14 držav z najkrajšo dobo obveznega šolanja. (Delo, 12. 4. 2007) Po zgledu nekaterih evropskih držav se je tudi sosednja država Hrvaška odločila za

---

<sup>12</sup> Trajanje obveznega šolanja po posameznih EU državah in Sloveniji je razvidno iz Tab. 18 na str. 10 v prilogi.



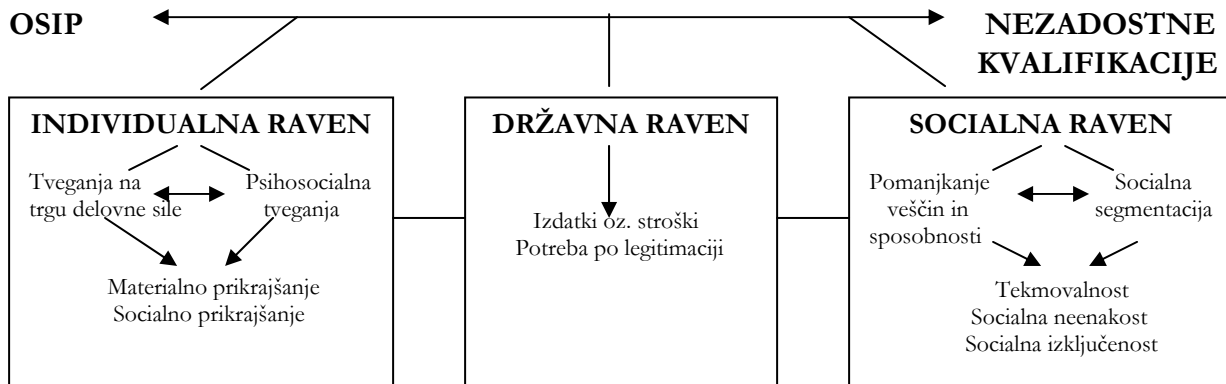
podaljšanje obdobja obveznega šolanja z uvedbo obveznega srednješolskega izobraževanja z novim šolskim letom, kar bo opredeljeno tudi v hrvaški ustavi. (Obvezna srednja šola, 27. 8. 2007)

Raziskovalci so si enotni v trditvah, da je problem osipa izredno kompleksen, da se tveganje za osip prične razvijati že v zgodnjem učenčevem življenju in da je osip kumulativen proces in ne impulzivno dejanje. Iz tega izhajajo tudi pobude, da naj bi se intervencijski in preventivni programi za zmanjševanje stopnje osipa, ki vključujejo svetovalne posvete z različnimi temami (motivacija, relevantnost šole, šolski problemi, karierni cilji, učne navede...) pričeli izvajati v zgodnji učenčevi dobi. (CSP, 2003) Madžarski strokovnjaki in avtorji raziskovalnega poročila »*Vocational training of disadvantaged students*« (*Poklicno usposabljanje deprivilegiranih učencev*) svetujejo šolam in izobraževalnim institucijam, da le-te vodijo podrobnejšo evidenco o dijakovi družini, saj lahko na podlagi tega hitro ugotovijo, kateri dijaki so najbolj potrebni pomoči in bi lahko predstavljali potencialne osipnike. Na vladne institucije, ki dodeljujejo šolam finančna sredstva, pa se obračajo s priporočilom, da šolam, ki imajo večje število deprivilegiranih dijakov, dodeljujejo višja finančna sredstva v sorazmernem delu. (Fehérvári, 1997)

## 2.2.5 Posledice šolskega osipa na ravni posameznika in države

Osip je prisoten že od nekdaj, vendar se ga je začelo izpostavljati šele v obdobju visoke brezposelnosti (od sredine 70. let dalje) in do danes je postal aktualna tema v večini evropskih držav. Vedno bolj se razpravlja o posledicah, ki jih osip povzroča in o ukrepih, ki bi se morali izvajati za njegovo uspešno preprečevanje. Povezava med ekonomskimi in socialnimi posledicami osipa na individualni, državni in družbeni ravni je razvidna spodaj:

Slika 1: Problematičnost prezgodnjega zapuščanja šole



Vir: Hövels et. al., 1999, str. 3.

Hövels opozarja na ugotovitve nemških in belgijskih raziskav, da osip v zelo visokem odstotku vodi v brezposelnost (največkrat dolgotrajno) in da med osipom, brezposelnostjo in delinkvenco obstaja določena, sicer ohlapna, vendar pozitivna korelacija. Ni jasnih statistik, ki bi kazale na to, da so kriminalna dejanja pogosto posledica osipa in dolgotrajne brezposelnosti, vendar določeni indikatorji napeljujejo na to domnevo. (Hövels, 1999)

Tabela 6: Dimenzije posledic osipa

<b>Individualne</b>	Pomanjkanje osnovne izobrazbe, manjša funkcionalna pismenost, manjše zaposlitvene in ekonomske možnosti, več frustracij, večji občutek odtujenosti
<b>Socialne</b>	Večje težave pri prilagajanju na delovno okolje in na socialni sistem; večja verjetnost izvajanja kriminalnih dejanj, zlorabe mamil in odvisnosti od državnih socialnih programov
<b>Zdravstvene</b>	Večja verjetnost za nastanek zdravstvenih težav, težave v duševnem zdravju (pogosta je raba psihofarmakov, pogoste so motnje hranjenja, samomori)
<b>Izobrazbene</b>	Pomanjkanje zadostne usposobljenosti, saj vsi poklici (tudi tehnični) postajajo vse zahtevnejši in zahtevajo dodatno in nenehno izobraževanje
<b>Ekonomske</b>	Večje težave pri iskanju zadovoljujoče, izpolnjujoče in ekonomsko nagrajujoče zaposlitve kot njihovi vrstniki s končano šolo; zaposlitev na nizko kvalificiranih in nizko plačanih delovnih mestih; manj možnosti pri iskanju zaposlitve in napredovanju; na splošno nižji socialno-ekonomski status

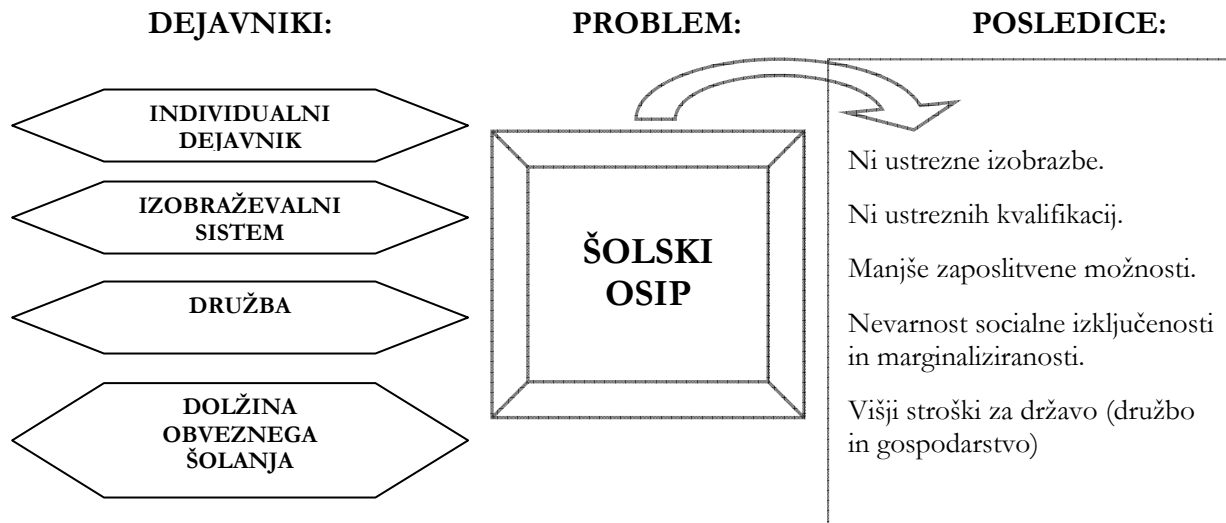
Vir: CSP, 2003, 37; FSD, 2005, str. 231.

Osip je problematičen predvsem zaradi naraščajočega povpraševanja po visoko kvalificiranem delu, kar zmanjšuje možnosti zaposlitve mladim brez poklicnih kvalifikacij. Obenem se ne dosega eksplicitnega cilja zagotavljanja začetne poklicne izobrazbe za vse mlade, ki je opredeljen v strateških dokumentih in kaže na pomanjkljivosti šolskega sistema. (Trbanc, 2000; Svetlik, 2000)

Problem osipa je postal eden izmed zelo pomembnih socialnih problemov, saj so njegove posledice drage tako za posameznika kot tudi za celotno družbo. Zaradi teže vseh negativnih posledic, ki jih osip prinaša, se z razlogi za njegov nastanek ukvarjajo številni strokovnjaki s področja sociologije, psihologije in pedagogike. (CSP, 2003) Mladostnik, ki je izpadel iz procesa srednješolskega izobraževanja, za državo velikokrat predstavlja skrite izdatke, ki niso prikazani v javnih računovodskih sistemih. Na splošno lahko zajemajo izgubo davka na dohodek, večje povpraševanje po zdravstvenem varstvu in državni podpori ter stroške višjega odstotka kriminala in prestopništva. (Komisija Evropske Skupnosti, 2006)

Osipniki, ki izstopijo iz srednje šole, lahko svojo pot nadaljujejo na različne načine: a) prepišejo se v isti program na drugi šoli; b) prepišejo se v drug program na isti ali drugi šoli; c) ne nadaljujejo izobraževanja; d) se zaposlijo. Iz ankete osipa iz leta 2002 je razvidno, da se nihče od anketiranih mladostnikov po izstopu iz šole ni redno zaposlil. Samo 8 % anketiranih osipnikov si je našlo alternativen način denarja in zaslužka, 24 % osipnikov si je našlo začasno (honorarno) delo, 26 % pa je začelo služiti denar z občasnimi deli. Najvišji delež (42 %) je opredeljenih kot brezposelnih in svoj čas preživljajo doma. Anketa ponuja tudi nekaj spodbudnih razmišljanj anketirancev: le 22 % osipnikov se ne želi vrniti v sistem izobraževanja, ampak si želijo najti ustrezno zaposlitev, največ osipnikov (74 %) si želi vrnitve v sistem izobraževanja – 60 % v izobraževanje odraslih, 14 % pa v redno izobraževanje. Razmišljanje večine je verjetno rezultat vedno večjih zavedanj, da mladi brez ustrezno zaključene izobrazbe ali pridobljenih klasifikacij nimajo veliko možnosti za zaposlitev na trgu dela, tista delovna mesta, ki pa jih lahko pridobijo so navadno slabo plačana za težko delo. (CSP, 2003, str. 74–78)

Slika 2: Povezava med dejavniki za nastanek osipa in njegovimi posledicami



Vir: lastna slika

### 2.2.6 Problematika sistema spremljanja šolskega osipa v Sloveniji in praksa mednarodnega okolja

Spremljanje osipa je pomembno iz treh osnovnih razlogov: a) predstavlja indikator uspeha oz. neuspeha izobraževalnega sistema, b) predstavlja orodje za učinkovito izvajanje ukrepov za vračanje osipnikov nazaj v izobraževalni sistem in c) predstavlja osnovo za pripravo preventivnih in kurativnih programov na podlagi informacij o značilnostih oz. profilu osipnika. (Ignjatovič, 2004, str. 90)

Zaradi velikih razlik med šolskimi sistemi in zaradi različnih metodologij merjenja v posameznih državah se osnovni indikatorji<sup>13</sup> zelo razlikujejo. (CSP, 2003) Posledično prihaja do razlik v načinu spremljanja, v pojasnjevalni moči in primerljivosti posameznih kazalnikov. V naslednjem podpoglavju povzemam Ignjatoviča (2004, str. 90–92), ki predstavlja način zbiranja podatkov o osipnikih v ZDA in v evropskih državah.

Tabela 7: Načini spremljanja osipa, ki so uveljavljeni v svetovnem merilu

<b>Registri šolajoče se mladine</b>	Zbirajo se v osrednji bazi na ravni države, vodijo pa jih različne šolske ustanove.
<b>Namenske raziskave</b>	Ugotovljajo najpomembnejše značilnosti procesa osipa in profila osipnikov. Ponavadi so zelo drage, ne dosegajo ustrezne velikosti populacije in zato ne dajejo zanesljivih podatkov.
<b>Popis prebivalstva</b>	Najbolj obsežna, vendar ne zadosti ažurna baza podatkov, saj se obnavlja na 5 ali 10 let.
<b>Anketa o delovni sili (Labour Force Survey)</b>	Ponuja mednarodno primerljive podatke, vendar primarno ni namenjena analizi izobrazbe in osipa.

Vir: Ignjatovič, 2004, str. 90.

<sup>13</sup> kurikulum; delež narodnega dohodka, ki se namenja šolstvu; način ocenjevanja in napredovanja; nacionalni standardi znanj in spretnosti; različne definicije osipa; položaj učiteljstva; začetna starost pri obveznem šolanju in starost, pri kateri je učencu dovoljeno, da konča šolanje itn.

### 2.2.6.1 Metode spremljanja osipa v ZDA

Podatki o osipnikih po zveznih državah v ZDA so vodeni v instituciji National Center for Education Statistics (NCES). Nabor teh podatkov predstavlja osnovo za pripravo baze z nazivom »The State Public Elementary/Secondary Education Dropout and Completion Data File«, v katero so vključene le tiste zvezne države, ki pri spremljanju in poročanju upoštevajo NCES standarde. Baza prikazuje letno število osipa (Event dropout number), pri tem pa so osipniki definirani kot učenci, ki a) so bili vpisani v šolo v določenem času preteklega šolskega leta; b) niso vpisani v šolo na začetku tekočega šolskega leta; c) niso zaključili srednje šole ali končali državno priznani izobraževalni program; d) niso opravili prehoda v kako drugo privatno šolo ali državno priznani izobraževalni program, niso začasno odsotni zaradi suspenzije ali bolezni, niso umrli.

Pri izboru kazalnikov sta lahko zajeti kratkoročna (letna) ali dolgoročna statistika. Prva obravnava letno stopnjo osipa, ki pomeni delež osipnikov glede na vse vpisane v istem letniku in delež posamezne podskupine osipnikov glede na vse osipnike v istem letu. Dolgoročna statistika obravnava stopnjo uspešnosti kohorte – generacije učencev skozi daljše časovno obdobje (navadno trajanje izobraževalnega programa), pri čemer ugotavlja, ali je predstavnik generacije: a) uspešno zaključil šolanje; b) je še vedno v šoli; c) se je preselil; d) je izpadel iz šolanja (osip) ali e) je prenehal s šolanjem zaradi bolezni ali smrti. Tri leta po uradno upoštevanem zaključku izobraževalnega programa se vnašajo v bazo popravki za tiste, ki so program vendarle zaključili, vendar z zamudo.

Ameriška statistika na splošno loči tri stopnje osipa:

- delež učencev, ki predčasno zapustijo izobraževalni sistem v tekočem letu (event rate);
- delež učencev znotraj določenega starostnega obdobja (navadno med 18 in 25 let), ki niso zaključili srednje šole (status rate);
- delež posamezne skupine učencev enake starosti ali istega letnika, ki v daljšem časovnem obdobju izpadejo iz izobraževalnega sistema (cohort rate).

### 2.2.6.2 Metode spremljanja osipa v evropskih državah

Spremljanje osipa v evropskih državah ni primerljivo med seboj, saj države zbirajo podatke o osipnikih na podlagi specifičnih značilnosti izobraževalnega sistema države in gospodarstva ter različnih definicij in klasifikacij osipa. Ravno zaradi neprimerljivosti obstoječega načina spremljanja osipa je Evropska komisija leta 1997 dala pobudo za izvedbo raziskave »Dropping out and secondary education«. Raziskava se je izvajala v okviru programa Socrates (DG XXII) z namenom predstavitve stanja na področju spremljanja osipa v 18 evropskih državah (poleg 15 starih držav članic EU tudi Liechtenstein, Norveška in Islandija). Pri pripravi raziskave so bile upoštevane tri definicije osipa, in sicer so osipniki a) tisti, ki ne nadaljujejo izobraževanja po sprejetju šolskega spričevala in se ne vpišejo v kateri koli tečaj poklicnega usposabljanja; b) tisti, ki prenehajo obiskovati srednješolsko izobraževanje v ali po prvem letu šolanja; c) tisti, ki ne pridobijo spričevala na koncu srednješolskega izobraževanja ali poklicnega usposabljanja.

Temeljne ugotovitve raziskave opozarjajo na precej velike razlike v določanju osipa v različnih evropskih državah. Statistične informacije se po državah razlikujejo po načinu priprave in času objave, metodologije niso homogene, ni enotnega formata zbiranja podatkov, zato tudi ne razpolagamo s primerljivimi viri, ki bi bili primerni za preprosto seznanjanje z osipom. Posledično je rekonstruiranje procesov, po katerih so narejene statistične informacije, težavno, dodatno pa je oteženo zaradi različnih definicij, ki so prilagojene specifičnim potrebam in situacijam v posamezni državi. Države pripisujejo

pojavo osipa različen pomen. Skladno s tem so tudi uradne raziskave, ki so relevantne za študijo s področja šolskega osipa, izvedene le v nekaterih državah.

### *2.2.6.3 Metode spremljanja osipa v uradnih evropskih poročilih*

Zanesljivost in primerljivost podatkov o osipu po državah ni možna brez splošno sprejetih definicij in metod spremljanja, zbiranja in predstavljanja podatkov. Zaradi ugotovitev iz zgoraj predstavljene raziskave, ki je pokazala, da spremljanje in predstavljanje podatkov po evropskih državah ni poenoteno, je v poročilih Evropske komisije uporabljen kazalnik, ki je pridobljen iz mednarodno primerljive ankete o delovni sili. Kazalnik (stopnja osipa) je definiran kot delež populacije v starosti med 18. in 24. letom, ki je dosegla izobrazbeno raven ISCED 2 ali manj in ni vključena v izobraževalni sistem ali v usposabljanje. Podoben kazalnik uporablja tudi OECD, vendar obravnava ožjo starostno skupino, med 20. in 24. letom, pri čemer upošteva delež mladih, ki niso vpisani v šolo in nimajo srednješolske izobrazbe oz. kvalifikacij. (Ignjatović, 2006)

Svet Evrope je marca 2000 v Lizboni na podlagi primerljivih podatkov o osipu, ki so pridobljeni na osnovi kriterija, uporabljenega v evropskih poročilih, določil cilj: do leta 2010 zmanjšati stopnjo osipa v Evropi za polovico oz. doseči povprečje 10 % ali manj. Stopnja osipa v EU-25 je v povprečju do leta 2006 znašala 16 %, v Sloveniji pa 5 %, vendar so podatki za Slovenijo nezanesljivi, saj ni uradnega spremljanja osipa.

### *2.2.6.4 Problematičnost spremljanja osipa v Sloveniji*

Do leta 1997 je Služba za poklicno svetovanje in štipendiranje pri Zavodu RS za zaposlovanje pripravljala podatke o osipu na srednješolski ravni vseh vpisanih v izobraževalne programe v Sloveniji, o prehodu iz osnovne v srednjo šolo in o šolskem uspehu dijakov. Podatki so služili svetovanju za vpis v srednje, višje in visoke šole, pri preusmeritvah ali izdelovanju zaposlitvenih načrtov. Metodologija spremljanja je vključevala petletno spremljanje, s čimer je bilo zagotovljeno upoštevanje vseh razlik v trajanju izobraževalnih programov (dve, tri, štiri leta) in upoštevanje dijakov, ki so ponavljali letnik ali se prepisali v drug program. Ponavljanje letnikov in prestopanje med programi ni bilo upoštevano kot osip, če je dijaku uspelo dokončati program v petih letih od vpisa v srednješolsko izobraževanje. Zadnja spremljana generacija je bila prvič vpisana v šolskem letu 1993/94, saj je bilo s črtanjem 71. člena novega Zakona o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (Ur. l. RS št. 107/2006), Zavodu preklicano pooblastilo za zbiranje navedenih podatkov. Posledično je le-to leta 1997 prevzelo MŠŠ, vendar se je sčasoma izkazalo, da so bili podatki pomanjkljivi, saj so bili zbrani v agregirani obliki in niso zagotavljali mednarodne primerljivosti podatkov. (CSP, 2003)

Spremljanje osipa in zbiranje podatkov od leta 2000 dalje ni bilo več izvajano, saj ministrstvu niso bila odobrena sredstva za tovrstno dejavnost. Čeprav se zdi neverjetno, dejstva kažejo, da smo v Sloveniji v času, ko je reševanje problema osipa v Evropski uniji postavljeno za prioriteto na področju izobraževanja, ostali brez osnovnih podatkov za analizo stanja. Avtorji Študije problema osipništva v Sloveniji menijo, da bi se o načinu, postopkih in izvajalcu zbiranja podatkov morali dogovoriti Urad za statistiko, MŠŠ in MDDSZ. Leta 1998 sta sicer ZRSZ in MŠŠ oblikovala obrazec, ki je bil namenjen spremljanju izstopajočih iz šolskega sistema. Obrazec bi morali izpolniti starši in izstopajoči učenec, šola pa naj bi ga poslala na ZRSZ. Namen obrazca je bil seznanitev svetovalcev na ZRSZ o učencih, ki so zapustili šolanje, da bi jih lahko povabili na razgovor in jim pomagali pri izbiri ustrežnejšega izobraževalnega programa, ustrežnejšega načina izobraževanja ali pri iskanju zaposlitve. Po dveh letih spremljanja se je ukrep izkazal za neučinkovitega, saj so šole posredovale podatke le v 20 % primerov,

vabilu na razgovor pa se je odzvalo le 50 % teh mladih oz. 352 v absolutnih številkah iz leta 2000. (CSP, 2003)

Mrgole meni, da kljub statistični podatkovni zalogi (podatkom, statističnim informacijam, rezultatom raziskovanj in demografski statistiki na MŠŠ, ZRSZ, Zavodu RS za statistiko, SURS-u), ki na prvi pogled daje bogat podatkovni instrumentarij, ustreznih podatkov o osipnikih ni možno dobiti. Splošna demografska statistika uporablja starostne kategorije med 15 in 19 let, ki zabrišejo dinamiko posameznih kategorij in prikazujejo dve ravnini prehoda: iz osnovne šole v srednjo šolo in iz srednje v visoko šolanje. Obdelava takšnih podatkov zajema dva različna prekrivajoča statusa, ki zameglita dinamiko prejanja – starost 15 let ne pomeni nujno zaključka osnovne šole, starost 19 let pa ne nujno zaključka srednje šole. Obstoječe statistike torej ne ponujajo natančnih podatkov, dodatne raziskave in križno branje podatkov pa kaže na 6–7 odstotni osip v osnovnih šolah v obdobju od 1991 do 1996. (Mrgole, 1997)

Sklepno lahko zaključimo, da trenutno v Sloveniji sistematičnega spremljanja mladih, potem ko izstopijo iz izobraževalnega sistema, ni. Nekateri osipniki se po izstopu iz šolanja zaposlijo, nekateri se vključijo v programe izobraževanja za odrasle ali pa poiščejo alternativne načine preživetja, največ pa se jih prijavi na uradih za delo. (CSP, 2003) Institucija, ki bo v Sloveniji določena za spremljanje osipa, bo pri zbiranju podatkov morala upoštevati vir in metodologijo, kot jih uporablja Evropska komisija v uradnih poročilih. Poenotenje bo zahtevalo uporabo ankete o delovni sili kot vir za nabor podatkov – pri nas jo četrtletno izvaja Statistični urad RS, metodologija pa je dejansko že določena z evropskimi definicijami stopenj osipa. (Ignjatović, 2004)

V okviru programa Preprečevanje šolske neuspešnosti in blažitev njenih posledic (OPSI), ki je bil potrjen leta 2002, je bil sicer oblikovan podprojekt »Priprava metodologije spremljanja osipa v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli«. Ugotovitve članov projektne skupine kažejo na to, da so lahko natančni in kakovostni podatki pridobljeni le z individualnim spremljanjem posameznikov. Po opravljenem pregledu obstoječih elektronskih baz podatkov je projektna skupina pripravila »Izhodišča za pripravo metodologije spremljanja osipa v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli«, ki so podlaga za vnovično uvedbo spremljanja v praksi. (Gregorič Brezavšček, 2004, str. 4) Žal do danes spremljanje v prakso ni bilo uvedeno in izvajalec spremljanja še vedno ni opredeljen. Razlogi za to so predvsem v pomanjkanju finančnih sredstev, bistvene ovire pa je prinesel tudi Zakon o varovanju osebnih podatkov. (Intervju, 15. 5. 2007)

Problematiko statističnega zajetja ranljive skupine mladih nakazuje tudi informacija, da so strokovnjaki v Veliki Britaniji ustvarili poseben termin, s katerim označujejo izredno deprivilegirano skupino mladih: „Status Zero Youth“ (mladina z ničtim statusom). Termin zajema mlade med 16. in 18. letom, ki se ne izobražujejo niti ne usposablajo niti ne delajo. Sam termin, ki ga slovenski strokovnjaki prevajajo kot "status nula", opozarja, da je uradna statistika spregledala ali pa pozabila to skupino mladih. Glede na delež, ki ga ta skupina predstavlja, se to ne bi smelo zgoditi, saj le-ta zdaleč ni zanemarljiv. (CSP, 2003, str. 38)

### 3 STRATEGIJE PREPREČEVANJA IN ZMANJŠEVANJA OSIPA V SLOVENIJI

Izobrazba je izjemno pomemben dejavnik za socialno uvrščanje in kakovost življenja mladih, zato pomeni izpad iz izobraževalnega sistema eno najbolj dramatičnih in problematičnih situacij za mladega človeka. Takšna situacija je primerljiva kvečjemu z nezmožnostjo vstopa v delovno sfero oz. z nezaposlenostjo mladih. (CSP, 2003) Ravno zato predstavlja problem osipa danes eno izmed ključnih političnih vprašanj večine evropskih držav. Tudi zahteve na trgu dela po vsaj minimalno poklicno usposobljeni delovni sili vedno bolj silijo strokovnjake s področja izobraževanja in zaposlovanja, da posvetijo večjo pozornost osipu – vzrokom za njegov nastanek, ukrepom za njegovo preprečevanje in zmanjševanje. (CSP, 2003)

Razlogi za to, da so politični akterji postavili temo osipa kot prioriteto, so vsaj trije. Kot odziv na izredno hitro spreminjajoče se razmere na trgu delovne sile in v procesu zaposlovanja se izpostavlja nujna potreba po dvigu izobrazbene ravni prihodnje delovne sile in razvijanju novih veščin. Večja skrb se namenja državnim stroškom in povečevanju nadzora na izdatki za izobraževanje. V izogib nastanku nepotrebnih in odvečnih državnih stroškov se kaže potreba po preprečevanju nadaljnje marginalizacije določenih skupin v družbi. (Hövels, 1999)

Podaljšano mladost obvladujejo tri institucije: izobraževalni sistem, prostočasni kulturni sistem in sistem prehoda v zaposlitev. Uravnotežena udeležba v vseh treh sistemih prispeva k doseganju stabilne osebne in socialne identitete ter kontinuitete v življenjskem poteku. (Ule, 2000) Prvi korak v preprečevanju nastanka osipa je vsekakor zagotovitev minimalne izobrazbe za vsakega posameznika. To pomeni, da bi vsak posameznik moral priti do stopnje, na kateri bi pridobil vsaj minimalno izobrazbo, s katero bi lahko vstopil na trg dela in našel mesto v sistemu zaposlovanja ter pozneje imel možnost nadaljevati šolanje in razvijati svojo poklicno kariero. (Hövels, 1999) Zato je kot eden pomembnejših ciljev v vseh evropskih državah opredeljeno povečanje stopnje udeležbe mladih v izobraževalnih sistemih, pa tudi starejših z uvajanjem načel vseživljenjskega učenja. (Ignjatovič, 2004)

Mreža služb, ki pomagajo na različne načine slovenski mladini v težavah, je razpršena po vseh sektorjih blaginjskega trikotnika. V javnem sektorju delujejo različne svetovalne službe na srednjih šolah, centri za socialno delo, zdravstveni domovi, zavodi za zaposlovanje (center za informiranje in poklicno svetovanje – CIPS), svetovalni centri za otroke, mladostnike in starše, krizni centri za mlade, materinski domovi in Produkcijska šola. Neprofitno volonterski sektor obsega razne dobrodelne organizacije (Karitas, Rdeči križ), različne zaupne telefone za mlade ("ZA-TE", "Tom", "Mladi mladim", "Samarjan"), športna društva, Projektno učenje za mlade (PUM), Društvo za nenasilno komunikacijo, Center za pomoč mladim, Zvezo prijateljev mladine. Poleg navedenih sektorjev delujejo na trgu različne organizacije kot so: Glotta Nova (samopomoč in inštrukcije), zasebni zavodi (MISS – Alpin, SKALA, Zavod MOVIT) in različna podjetja (ponujajo kadrovske štipendije) (FSD, 2005). Nenazadnje lahko nudijo mladini v težavah podporo tudi družina in prijatelji, ki predstavljajo neformalen del civilne družbe, veliko informacij, nasvetov in napotkov pa mladi najdejo tudi na spletnih portalih kot je na primer Mladinsko Informativno Svetovalno Središče Slovenije (MISSS, <http://www.miss.org/>).

V Sloveniji je osip načeloma priznan kot socialni problem, vendar njegovo reševanje še vedno ni povsem zaživelo na politično – operativni ravni. V zadnjih letih je bilo vzpostavljenih kar nekaj

projektov in ukrepov za zmanjševanje osipa<sup>14</sup>, medtem ko je bilo v strategije za zgodnje odkrivanje in njegovo preprečevanje še vedno vložena premalo navora. Leta 2002 so udeleženci posveta na temo šolske neuspešnosti<sup>15</sup> predlagali, da se ustanovi Nacionalni program za ukvarjanje s šolsko neuspešnostjo. (CSP, 2003) Predlog do danes očitno ni bil realiziran, vsaj ne v zamišljeni obliki, saj njegov obstoj ali delovanje nisem zasledila ne v strokovni literaturi ne na slovenskih spletnih straneh s področja izobraževanja.

»Evropske in ameriške izkušnje kažejo, da programi zgodnjih intervencij, zlasti tistih, ki se osredotočajo na prikrajšane otroke, lahko proizvedejo veliko pozitivnih socio – ekonomskih donosov, ki ostanejo tudi v odrasli dobi. Učinki se kažejo v boljših učnih rezultatih, doseženi ravni znanja, stopnji zaposlenosti, preprečevanju kriminala, kakovostnih družinskih odnosih in zdravju.« (Komisija Evropske skupnosti, 2006, str. 5)

Ukrepi, ki se v Sloveniji v zadnjih letih izvajajo za zmanjševanje osipa, so predvsem v obliki širitve mrež šol in vpisnih mest, uvajanja poklicnega svetovanja za mlade, dualnega sistema v srednješolskem izobraževanju in stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, svetovanja osipnikov za vključitev v primernejše vzgojno-izobraževalne programe in različne programe politike trga delovne sile, katerih cilji so motivacija, pomoč pri iskanju zaposlitve, načrtovanje kariere in funkcionalno usposabljanje. (MDDSZ, 2003a; Trbanc, 2000; Svetlik 2000; Drofienik, 2000)

Slovenski strokovnjaki s področja šolskega osipa so preko projekta DIPISAN<sup>16</sup> (Dropouts in Poland, Italy, Slovenia and Norway), ki se je leta 2002 izvajal v okviru programa Socrates – Comenius, spoznali ukrep »follow up«, ki ga izvajajo vse norveške šole pri reševanju vprašanja osipa. Ukrep izvajajo učitelji na šolah, ki takoj po izpisu dijakov iz šole prevzamejo odgovornost zanje, jih spremljajo, usmerjajo in jim pomagajo pri vpisu na enako ali drugo srednjo šolo. Ure za delo z ospiniki se učitelju štejejo in vrednotijo enako kot učne ure. (Kahvedžić Tintor, 2004, str. 11) Strokovnjaki v omenjenem projektu iz vse sodelujočih držav so posebno poudarjali potrebo po boljšem sodelovanju šol z družinami dijakov. Šole naj bi bile organizirane tako, da bi dijake pritegnile, jim dajale občutek pripadnosti družbi, jim ponujale možnost, da pokažejo odgovornost in sposobnost načrtovanja lastne prihodnosti. Poudarili so, da bi bilo potrebno večjo pozornost nameniti mednarodnim projektom in sodelovanju med šolami, ustanovitvi centrov za osipnike, ki bi bili namenjeni organiziranju sestankov z osipniki in kjer bi spodbujali izboljšanje njihove komunikacije. Pri tem ne gre pozabiti na dejstvo, da je osip zapleten socialni problem, za katerega ni enostavnih enostranskih rešitev.

Avtorji končnega poročila FSD ugotavljajo, da imajo šole do osipa različna stališča. Na nekaterih šolah pojav osipa minimalizirajo in se z njim posebno ne ukvarjajo, na drugih šolah ga poudarjajo in izvajajo različne ukrepe za pomoč učencu ali dijaku, da bi šolanje uspešno zaključil. Na nekaterih šolah, kjer je zabeležen visok osip, ukrepajo predvsem v birokratskem »duhu« in postanejo aktivni šele pri urejanju papirjev za izpis, ravno obratno od šol z visokim osipom, ki oblikujejo različne programe za zmanjševanje osipa. Splošen vtis slovenskih strokovnjakov na podlagi opazovanj je, da obstajajo jasna navodila za ukrepanje v primeru izpisa ali izključitve, kako ravnati, da bi preprečili ali omilili pojav osipa pa ostaja v popolni odvisnosti od strokovnega kadra in vodstva šole – šolske politike in klime.

---

<sup>14</sup> V prilogi 7 na str. 11 predstavljam predloge ukrepov za preprečevanje prezgodnje opustitve šolanja ali zmanjševanje obstoječega osipa, ki jih podajajo slovenski strokovnjaki.

<sup>15</sup> Šolska neuspešnost se razume širše kot osip: osip ni več edini pokazatelj šolske neuspešnosti. Za ocenjevanje šolske (ne)uspešnosti se uporabljajo tudi drugi kriteriji, npr. pismenost. (CSP, 2003, str. 36)

<sup>16</sup> Projekt si je možno ogledati na spletni strani URL: <http://liceum.kozy.com.pl/Socrates/>



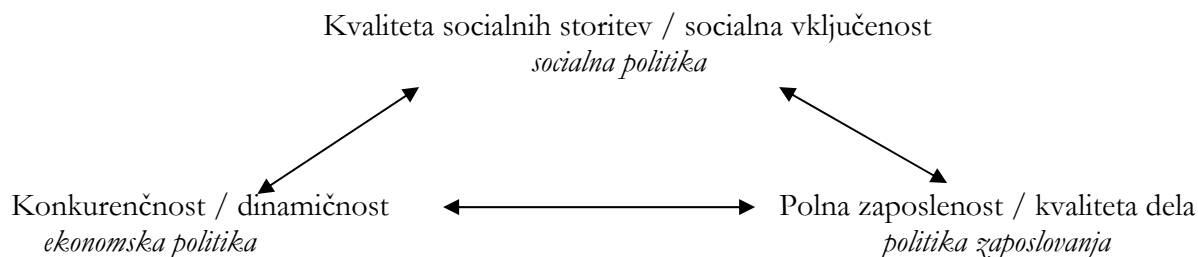
V drugi polovici leta 2003 je Center RS za poklicno izobraževanje (CPI) izvedel raziskavo »Učinkovito spremljanje in informiranje dijakov, ki so izpadli iz izobraževalnega sistema in niso vključeni na trg dela«. V raziskavi je sodelovalo 41 javnih in privatnih institucij, ki se ukvarjajo s problematiko osipnikov. Rezultati raziskave so pokazali, da omenjene institucije pri delu z mladimi najbolj pogrešajo motivacijske delavnice, preventivne programe za delo z mladimi, pomanjkanje kvalitetnega terenskega dela in celostni kvalitetni pristop pri informiranju in svetovanju mladih. Kot najpogostejše razloge za opustitev šolanja navajajo prezahteven šolski program, osebne probleme in težave v družini, kot najpogostejše oblike pomoči za ciljno populacijo pa navajajo osebno svetovanje (individualni pogovori), delavnice, igre vlog in skupinsko delo. V raziskavo zajete institucije za izboljšanje problemskega stanja predlagajo jasno opredelitev pristojnosti in dolžnosti med institucijami, oblikovanje strokovnih timov na lokalnem nivoju in spodbujanje boljše povezanosti med vladnimi in nevladnimi institucijami, saj ocenjujejo, da (Vukovič, 2004):

- obstaja med pristojnimi institucijami prenizka stopnja sodelovanja;
- manjka krovna organizacija za koordinacijo in načrtovanje aktivnosti za to ciljno skupino;
- primanjkuje specifičnih institucij oziroma povezav na področju, kamor bi se mladi lahko vključili.

### 3.1 STRATEŠKI DOKUMENTI KOT SMERNICE ZA IZVAJANJE UKREPOV

Lizbonski Evropski svet je marca 2000 sklenil, da mora Evropska unija v desetih letih postati »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo.« (Zorman, 2006, str.9; Grootings 2004, str. 96) Skladno s tem je ES razvil evropski socialni model, ki združuje ekonomsko, zaposlitveno in socialno politiko. Največji poudarek je dan vlaganju v človeški kapital in vseživljenjskem učenju, kar je tudi pogoj za spodbujanje konkurenčnosti, visoke rasti in visoke stopnje zaposlenosti. (Baloh Plahutnik, 5. 7. 2007) Memorandum Komisije Evropske skupnosti o vseživljenjskem učenju predstavlja prvi strateški dokument na poti oblikovanja celovitejše strategije Evropske unije pri povezovanju in povečevanju učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja.

Slika 3: Evropski socialni model: dinamično razmerje soodvisnosti med tremi politikami



Vir: Baloh Plahutnik, 5. 7. 2007, str. 3.

Evropska komisija je v sodelovanju z Evropskim svetom na temelju strateških ciljev, opredeljenih leta 2000 v Lizboni pripravila dokument, v katerem je opredelila cilje evropskega sistema izobraževanja. Kot prvi strateški cilj je opredeljeno izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU, v luči novih zahtev, ki jih narekujejo družba znanja ter spremenjeni modeli poučevanja in učenja. Drugi strateški cilj narekuje olajšanje in zagotavljanje dostopa do sistemov izobraževanja in usposabljanja za vse, upoštevajoč vodilna načela vseživljenjskega učenja, pospeševanje

zaposljivosti ter razvoja poklicne poti kot tudi aktivno državljanstvo, enake priložnosti in socialno kohezijo. Slednji strateški cilj spodbuja odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje, v luči temeljne potrebe, da se spodbuja pomembnost dela in družbe ter spoprime z izzivi, ki izhajajo iz globalizacije. (Zorman, 2006)

Komisija OECD za preprečevanje in zmanjševanje osipa priporoča ukrepe na kurikularni ravni (sistemski ukrepi), ki naj bi prispevali k preprečevanju socialne izključenosti; prehode med programi (horizontalna in vertikalna prehodnost med programi in šolami) in izobraževalno ter poklicno usmerjanje (poklicna orientacija). Poleg navedenih temeljnih ukrepov priporoča tudi nekatere konkretne ukrepe kot so: uvajanje predšolskega izobraževanja in daljšanje obveznega šolanja celo do 18. leta; povečanje avtonomnosti posameznih šol in jasno določitev odgovornosti šolskih uslužbencev in učencev; ozaveščanje javnosti o problematiki šolskega osipa; uvajanje ustreznega podpornega sistema za rizične in neuspešne učence; zagotavljanje večje kakovosti poučevanja, ustrezne razredne klime in ustreznega odnosa med učitelji in učenci; spodbujanje subvencioniranja inštrukcij s strani države in zagotavljanje finančne podpore projektom za zmanjšanje deleža neuspešnih dijakov; uvajanje nižjih normativov za oblikovanje oddelkov (manjše število vpisanih); izvajanje programov za socialno in osebno rast ter razvijanje občutka osebne vrednosti. (OECD, 1998; CSP, 2003)

Evropska strategija zaposlovanja se osredotoča na zaposlovanje in ne le na težave brezposelnosti ter poudarja pomembnost aktivne v nasprotju s pasivno politiko in še posebej vseživljenjskega učenja<sup>17</sup>, ki je ena izmed njenih pomembnejših politik. Poleg tega izpostavlja pomembnost visoke kakovosti izobraževanja in poklicnega usposabljanja, ki mora biti dostopno vsem. Za cilj postavlja izkoreninjenje števila osipnikov, saj s tem želi preprečiti neizogiben padec v izključenost zaradi opustitve šolanja pred pridobitvijo potrebnih kvalifikacij. Od sistemov izobraževanja in zaposlovanja zahteva upoštevanje socialnih, tehnoloških in ekonomskih sprememb in ustrezno odzivanje na potrebe posameznikov. (André, 2002)

Prioriteta slovenske politike zaposlovanja je sledenje vodilu evropske strategije zaposlovanja ter uresničevanju strateških ciljev lizbonskega Evropskega sveta (polna zaposlenost, izboljšanje kvalitete in produktivnosti dela ter utrditev socialne povezanosti in vključenosti). (MDDSZ, 2003) Ključna vodila na trgu dela, ki so usklajena z vodili skupne evropske politike zaposlovanja, so: aktivno reševanje problemov brezposelnosti, izboljšanje položaja mladih na trgu dela in pogojev za ustvarjanje novih delovnih mest v podjetjih ter fleksibilnosti in konkurenčnosti gospodarstva, razvijanje podjetniške kulture ter zagotavljanje enakopravnega dostopa do trga dela. (Grootings, 2002)

Ob vstopu v EU se je Slovenija zavezala, da bo v okviru državnega programa pripravila dolgoročne strategije razvoja trga dela. Za doseganje fleksibilnosti trga dela, ki je pomemben dejavnik konkurenčnosti in sposobnosti prilagajanja gospodarstva, je potrebno intenzivno prestrukturiranje gospodarstva, realokacija resursov in pospeševanje razvoja človeških virov. (NPZapos) Z osamosvojitvijo države so bili izdelani številni strateški oz. programski dokumenti, ki podrobno opredeljujejo prioritete naloge in ukrepe za spodbujanje zaposlovanja, omogočanje boljših zaposlitvenih možnosti težje zaposljivi skupini brezposelnih, zmanjševanje stopnje brezposelnosti, izboljšanje informiranosti ter svetovanja za vstop na trg dela idr. (MDDSZ, 2002) Glavni instrumenti politike, ki predstavljajo podporo spodbujanju zaposlovanja in izobraževanja, so predstavljeni v strateških oz. programskih dokumentih: *Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja* (NPZapos), *Usmeritve aktivne politike zaposlovanja* (APZ), *Programi aktivne politike zaposlovanja*, *Skupna ocena prednostnih*

---

<sup>17</sup> V magistrskem delu bom uporabljala termin vseživljenjsko učenje in ne vseživljenjsko izobraževanje, saj učenje poteka vsepovsod, izobraževanje pa le znotraj institucij.

*nalog Slovenije na področju zaposlovanja (JAP), Skupno poročilo o socialnem vključevanju (JIM), Državni razvojni program (DRP), Strategije gospodarskega razvoja Slovenije (SGRS) in Enotni programski dokument (EPD), Nacionalni program izobraževanja odraslih (NPIO). V prilogi 8 na str. 12 na kratko predstavljam vlogo oziroma vsebino nekaterih pomembnejših strateških dokumentov ali programov, ki jih izvajajo različne organizacije s področja zaposlovanja in izobraževanja.*

Ukrepi na področju srednješolskega izobraževanja so usmerjeni v zmanjševanje osipa in dvig izobrazbene ravni in se uresničujejo z izboljševanjem dostopnosti do izobraževanja preko širitve mreže programov, s čimer se izboljšuje ponudba vpisnih mest na srednjih šolah. Za kvalitetno izvajanje dualnega sistema in razvoj poklicnega usposabljanja so bili v okviru projekta Phare na podlagi šolskih delavnic ustanovljeni medpodjetniški izobraževalni centri (MIC). (MDDSZ, 2002)

Ključni cilj vladnih institucij bi morala biti ponudba različnih možnosti izobraževanja, saj bi s tem brezposelnim omogočili »dvig njihove ekonomske vrednosti na trgu dela, družbeno mobilnost in vključitev v družbeno-ekonomsko realnost, s tem pa bi nenazadnje prispevali tudi k povečani splošni produktivnosti, vrednosti človeškega kapitala in dvigu izobrazbene ravni celotne populacije« (Vilič Klenovšek, 1998). Javnim institucijam bledita pomen in zanimanje zanje, saj se mlade poskuša vključiti v različne programe zaposlovanja brez posredovanja pomoči pri gradnji poklicne kariere po njihovi lastni izbiri. (Rapuš Pavel, 2005, str. 346)

Razen ukrepov za prenovu izobraževalnega programa, posodobitev vsebin, modularizacijo programov, povečevanje deleža praktičnega izobraževanja in oblikovanje certifikatnega sistema se na sistemski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju organizirajo regionalni in panožni medpodjetniški izobraževalni centri ter učne delavnice. Medpodjetniški izobraževalni centri so namenjeni kakovostnemu povezovanju teoretičnega in praktičnega izobraževanja, nudenju usposabljanja po modulih za pridobitev poklicnih kvalifikacij za odrasle ali delnih kvalifikacij v certifikatnem sistemu in izvajanju priprav na mojstrske ter zaključne izpite v dualnem sistemu. Učne delavnice so namenjene praktičnemu izobraževanju in usposabljanju ter spodbujanju zaposlovanja marginalnih skupin, težje zaposljivih oseb ter tistih, ki na trg dela vstopajo brez kvalifikacij. Ustanovitelji naj bi bile le gospodarske družbe, kar ne pomeni, da so delavnice zaprte širšemu krogu udeležencev. (Barle Lakota, 2000)

Poleg Zavoda RS Slovenije za šolstvo, ki je odgovoren za razvoj in izvajanje ukrepov na področju promocije dostopa do nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja za marginalizirane skupine, nekatere ukrepe za izboljšanje socialnega vključevanja mladih izvaja tudi Andragoški center RS (projekta PUM in UŽU). CPI se politike razvoja nacionalnih poklicnih standardov in standardov znanja ter veččin v certifikatnem sistemu udeležuje v obliki strokovne pomoči v socialnem partnerstvu. Na državni ravni oblikujeta politiko izobraževanja in izvajanja ukrepov MŠŠ in MDDSZ. Čeprav je politični okvir širše opredeljen z zakonodajo s področja izobraževanja, je politika nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja sestavni del politike zaposlovanja ter trga dela, ki temelji na štirih stebrih evropske politike zaposlovanja in upošteva koncept vseživljenjskega učenja. (Grootings, 2002) K večji učinkovitosti ukrepov bi prispevalo tesnejše sodelovanje med MDDSZ in MŠŠ pri pripravi, izvajanju in financiranju programov. (Bessenyei, 2001)

Na ukrepe ali programe obeh področij politik ne moremo gledati kot na strogo ločene aktivnosti, ki so omejene zgolj na eno samo področje. V okviru različnih prednostnih nalog v državnih strateških dokumentih se izvajajo ukrepi, ki med seboj neposredno ali posredno povezujejo politiko zaposlovanja in izobraževanja. Tako ima izvajanje ukrepov za izboljšanje izobrazbene stopnje prebivalstva za posledico izboljšanje zaposlitvenih možnosti in zmanjšanje stopnje brezposelnosti. Spodbujanje naložb v znanje in razvoj človeških virov olajšuje ter pospešuje razvoj konkurenčnosti podjetij in omogoča

odpiranje novih delovnih mest ter na tak način tudi zmanjšuje stopnjo brezposelnosti. Nova delovna mesta »kličejo« po določeni stopnji izobraženosti in stalnem usposabljanju ter na tak način motivirajo k udeleževanju v formalnih ali neformalnih programih izobraževanja in usposabljanja. Zaradi vsega navedenega je pomembno, da na modele ukrepov spodbujanja razvoja obeh področij gledamo kot na celoto. Podobno priporoča v svojem sporočilu tudi komisija evropskih skupnosti, ki pravi, da sama politika izobraževanja ne more reševati prikrajšanosti na področju izobraževanja in usposabljanja, ampak se mora povezovati s politikami v zvezi z zaposlovanjem, gospodarstvom, socialno vključenostjo, mladimi, zdravjem, sodstvom, stanovanjskimi in socialnimi storitvami. (Komisija Evropske skupnosti, 2006)

### **3.2 IZOBRAŽEVANJE – PODPORNİ STEBER POLITIKE ZAPOSLOVANJA**

Slovensko poklicno šolstvo se srečuje z resnimi težavami, kot so: vse manjša vključenost dijakov, nizka motivacija mnogih dijakov, izostajanje od pouka, neustrezna pripravljenost za vstop na trg dela, opustitev šolanja pred pridobljenim oz. želenim izbranim poklicem in ustrezno stopnjo izobrazbe. (Zevnik, 2006) Problemi, s katerimi se slovenski trg sooča na področju izobraževanja, se kažejo predvsem v nizki stopnji udeležbe odraslih v izobraževanju in usposabljanju, nizki stopnji funkcionalne pismenosti, visoki stopnji osipa in ponavljanja ter kakovostni ravni in neravnovesju med ponudbo programov izobraževanja ter usposabljanja in potrebami trga dela ter gospodarstva. (Vlada RS, 2003)

Poklicno usposabljanje v primerjavi s splošnim izobraževanjem omogoča vstop na trg dela z bolj uporabnimi veščinami in pogosto tudi z začetnimi delovnimi izkušnjami. Nadaljnje izobraževanje se najmanj pogosto pojavlja v skupini mladih z najnižjo stopnjo izobrazbe in v južnoevropskih državah, ki imajo najvišji delež mladih z najnižjo stopnjo izobrazbe. Podjetja navadno manj investirajo v usposabljanje posameznikov, ki želijo nadoknaditi v preteklosti izgubljeno priložnost za izobraževanje, ampak dajejo prednost tistim, ki se zaposlijo z višjo stopnjo izobrazbe. (Müller, 2003)

Trend dvigovanja poklicnih struktur na višjo raven zmanjšuje priložnosti za zaposlitev najbolj ranljivi skupini pri vstopu na trg dela – mladim brez dokončane izobrazbe. Kljub kurikularnim reformam v obveznem šolskem izobraževanju je opaziti, da nabor veščin in kvalifikacij v mnogih državah ne ustreza strukturnim spremembam trga dela in ne zagotavlja stabilne zaposlitve. Politika preprečevanja osipa bi morala upoštevati te trende in spodbujati udeležbo v začetnem izobraževanju kot tudi v šolah drugih priložnosti (t. i. Second Chance Schools). Že v začetnih fazah izobraževanja bi bilo potrebno zagotoviti ukrepe za preprečitev opustitve šolanja tistih, ki izkazujejo težave tekom šolanja, predvsem z nudenjem aktivne podpore in spodbud za dokončanje šolanja. (Müller, 2003)

Za kakovostno primerjavo po državah je potrebno proučiti nacionalni sistem izobraževanja in usposabljanja. Avtorja Müller in Gangl delita države po naslednjih značilnostih v tri skupine (Müller, 2003):

1) Države, v katerih je sistem poklicnega usposabljanja izrazito razširjen na ravni triletnih srednjih šol: Avstrija, Danska, Nemčija, Nizozemska, Švedska, Finska

Delež mladih, ki ne nadaljujejo izobraževanja po končani obvezni stopnji izobraževanja, je zelo nizek, navadno pod 15 % v generaciji. Istočasno velik odstotek mladih (v povprečju 25 %) nadaljuje po končani triletni srednji šoli izobraževanje na višji ali visoki šoli (izjema je Avstrija). Največja značilnost, po kateri se te države razlikujejo od drugih, je ta, da posamezniki po zaključenem triletnem šolanju pridobijo poklicne kvalifikacije preko različnih izobraževalnih programov; v Avstriji, Nemčiji in delno tudi na Danskem jih pridobijo preko ukrepov dualnega sistema; na Nizozemskem, Švedskem in v Finski jih pridobijo preko usposabljanja, organiziranega v šolah.

2) Severno- in zahodnoevropske države se od drugi evropskih držav razlikujejo predvsem po strukturi udeležbe v izobraževanju in ne toliko po stopnjah izobraževanja. V Veliki Britaniji, Franciji, Belgiji in na Irskem velik delež posameznikov, ki vstopajo na trg dela s končano triletno srednjo šolo razpolaga z dokazili o splošnem in le v manjšem deležu o poklicnem izobraževanju. V primerjavi z državami, v katerih prevladuje poklicno usmerjen sistem izobraževanja, je stopnja udeležbe na višjih stopnjah izobraževanja po končanem obveznem izobraževanju znatno nižja.

3) Južnoevropske države se od severnoevropskih držav razlikujejo predvsem po nižji stopnji udeležbe v izobraževanju (izjemi sta Španija in Portugalska, v katerih se udeležba v izobraževanju v zadnjem desetletju povečuje). Za te države je značilno, da je sistem poklicnega usposabljanja prisoten v skromnem obsegu.

Poklicno usposabljanje je zelo različno organizirano, če primerjamo evropske države. Ponekod je organizirano v splošnih šolah, centrih za usposabljanje, dualnih sistemih, drugod pa le kot preprosto usposabljanje na delovnem mestu. Na splošno lahko rečemo, da se evropske države delijo na tiste s šolskim modelom in tiste z vajeniško družbo. V prvem traja izobraževanje dalj časa, večina poklicnega usposabljanja pa se odvija v okviru splošnega izobraževalnega sistema ali posebnih poklicnih šol. V drugem poklicno usposabljanje poteka zunaj šolskega sistema, zanj pa odgovarjajo tako delodajalci kot tudi zaposleni. V Franciji se večji del poklicnega izobraževanja odvija v splošnem izobraževalnem sistemu, na Danskem, v Nemčiji in Avstriji pa je prevladujoča oblika dualni sistem vajeništva, ki postavlja jasno ločnico med splošnim izobraževanjem in poklicnim usposabljanjem. Na Nizozemskem, Švedskem, v Luksemburgu in Belgiji se poklicno usposabljanje odvija primarno v poklicnih šolah. V Italiji, Veliki Britaniji in na Irskem pa številni začetniki neposredno vstopajo na trg dela in si poklicne kvalifikacije pridobijo z usposabljanjem na delovnem mestu. (Fouquet, 2004)

Na razvoj partnerstva med vodilnimi s področja izobraževalnih sistemov, podjetij, sindikatov in lokalnih oblasti vplivajo naslednji trendi:

a) Podaljševanje izobraževanja tudi po zaključenem obveznem šolanju

V Italiji se obvezno šolanje konča s 14. letom starosti, vendar večina mladostnikov ostaja v izobraževalnem sistemu dalj časa. Celo za Veliko Britanijo je postalo značilno, da se stopnja udeležbe v izobraževanju zvišuje tudi po 16. letu predvsem zaradi vedno večjih zahtev po veščinah, s katerimi mora razpolagati vstopnik na trg dela, pa tudi zato, ker se mladi na tak način želijo izogniti obstoječi brezposelnosti in nizkem vrednotenju poklicnih certifikatov.

b) Dvigovanje vrednosti poklicnemu usposabljanju v vseh državah razen Nemčiji, kjer je le-to že od nekdaj priznано

Na Švedskem je že zdaj opazno, da so poklicni sistemi postali (in bodo v prihodnje še bolj) skoraj enakovredni splošnemu izobraževanju. V Italiji je po šolski reformi opaziti, da je celo 41 % vseh udeležencev zadnjih razredov obveznega šolanja in triletne srednje šole usmerjeno v poklicno izobraževanje.

c) V državah, za katere je značilen šolski model, se razvijajo tesnejši odnosi med podjetji in udeleženci izobraževanja

V Španiji je dogovor med sindikati in delodajalci že leta 1987 odprl vrata za praktično usposabljanje v podjetjih. V Franciji se je že od leta 1986 izmenično šolanje (alternance: del časa v šoli, del v podjetju) pričeli uvajati v poklicne srednje šole. V Italiji se je izmenično šolanje pričelo uveljavljati leta 1993, na

Švedskem pa je v letu 1991 šolski zakon zahteval, da dijaki namenijo 15 % poklicnega usposabljanja v podjetjih. (Fouquet, 2004)

Ključna vodila v Sloveniji, ki so usklajena z vodili skupne evropske politike zaposlovanja in izobraževanja, so: razvijanje kulture vseživljenjskega učenja, dvigovanje izobrazbene ravni in zmanjševanje stopnje osipa. (Grootings, 2002) Politika izobraževanja postavlja kot prednostne naloge nadaljnje zmanjševanje stopnje osipa, uvedbo certifikatnega sistema, povečevanje deleža udeležbe v visokem strokovnem in univerzitetnem izobraževanju ter uvedbo vseživljenjskega učenja kot vodilnega načela celotnega izobraževanja. (MDDSZ, 2003a)

Sprememba strukture evropskega gospodarstva v takšno, ki obsega delovna mesta in panoge, intenzivno oprte na znanje delovne sile, zahteva splošen porast ravni znanja ter veččin, da bi zadostila potrebam in ciljem politike zaposlovanja. (Bainbridge, 2003) Za izboljšanje zmogljivosti, ki bi služile kot podpora ciljem politike zaposlovanja so se v okviru nadaljnjega poklicnega izobraževanja v Sloveniji razvile naslednje ključne prioritete (Grootings, 2002):

- predstavitev ukrepov za izboljšanje transparentnosti nadaljnjega poklicnega izobraževanja, predvsem z razvojem informacijskega sistema, ki bo omogočal spremljanje in ocenjevanje tako razvoja trga dela kot tudi ukrepov in aktivnosti nadaljnjega poklicnega izobraževanja;
- okrepitev socialnega partnerstva na regionalni in lokalni ravni ter vključitev drugih sodelujočih (lokalnih skupnosti, nevladnih organizacij, strokovnih združenj itn.);
- prenova formalnega nadaljnjega poklicnega izobraževanja v sistem, ki bo bolj fleksibilen in prilagodljiv nastajajočim spremembam;
- modularizacija kurikulumov PSI in razvoj didaktike, bolj primerne za učne potrebe posameznikov;
- prilagoditev finančnega sistema, ki bi šolam omogočal večjo neodvisnost;
- pospeševanje in podpora inovativnim pristopom v razvoju takšnih izobraževalnih programov, ki bodo prebrodili vrzel med formalno in neformalno dimenzijo izobraževanja;
- uvedba javnega potrjevanja neformalnega znanja preko sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij.

Ukrepi za zmanjševanje osipa so na ravni celotnega sistema izobraževanja vpeljali določene nove oblike šolanja: vajeniško usposabljanje, poklicne tečaje, certificiranje kvalifikacij, alternativne oblike izobraževanja za mlade osipnike itn., spodbudili intenzivno svetovanje v zadnjih razredih osnovnih in srednjih poklicnih šol ter oblikovali nove rešitve šolskega programa (kurikula). (Zgaga, 3. 3. 2007)

Od državne neodvisnosti v letu 1991 je bila Slovenija podvržena številnim političnim spremembam, ki so vplivale na razvoj reforme izobraževalnega sistema. Ozadje teh reform je bilo vodilo, da je kakovost nacionalnega sistema izobraževanja in usposabljanja ključ do ekonomske blaginje. Med ukrepi, ki so se izvajali v okviru reforme, so bili v ospredju podaljšanje obveznega ovskega šolanja za eno leto – iz 14. na 15. leto starosti (osemletka preide v devetletko), izvršitev razširjene reforme poklicnega izobraževanja in usposabljanja v okviru programa Phare, razvoj novih kurikulumov na vseh ravneh izobraževanja. (Erčulj, 2002) Največji izziv reforme PSI je predstavljala modernizacija učnega načrta in sprememba didaktičnih procesov, še vedno pa ni do konca izpeljana prenova na področju usposabljanja učiteljev. (Grootings, 2004) Star problem – še vedno najvišji osip v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju – ostaja tudi v novem sistemu. (Medveš, 2000)

V okviru politike izobraževanja je treba izpostaviti dva obsežna razvoja: reformo izobraževalnega sistema in reformo kurikulumov. Prva je bila izvedena na podlagi novega zakona o izobraževanju, sprejetega leta 1996, ki temelji na principih socialnega partnerstva in raznolikosti izobraževalnih poti. Princip socialnega partnerstva je namenjen zagotavljanju ustreznosti PSI na trgu dela, ki je lahko

dosežena le z vključevanjem socialnih partnerjev v razvoj in uresničevanje politike ter z modernizacijo učnega načrta (kurikuluma) v skladu s poklicnimi standardi. Reforma kurikuluma se je izvajala v obdobju 1996–1999. (Bessenyei, 2001)

Ker se spremembe uvajajo postopno, se še danes velik del PSI izvaja po izobraževalnih programih, sprejetih na podlagi predpisov, ki so veljali še pred letom 1996. Zato še marsikje (posebno v poklicnih, tehniških ali strokovnih šolah) najdemo programe, ki bolj zastopajo strokovno teoretično znanje kot pa poklicne kompetence, še vedno beležimo visok osip in premajhno upoštevanje koncepta vseživljenjskega učenja. (Barle Lakota, 2000) Na temelju evalvacije kurikularne reforme in upoštevajoč evropske usmeritve so bili dodatno postavljeni nekateri prednostni in operativni cilji PSI v Sloveniji (glej prilogo 9 na str. 14). (Pevc Grm, 2005)

Skladno s spodbujanjem odprtosti sistema izobraževanja in usposabljanja v okolje in njegovim povezovanjem s področjem zaposlovanja in s širšim družbenim okoljem je potrebno razvijati novo kulturo partnerskega sodelovanja vseh institucij, ki so na nacionalni, regionalni in lokalni ravni dejavne pri snovanju politike in izvajanju aktivnosti na področju izobraževanja in usposabljanja, s čimer bi se okrepil dostop do kakovostnega izobraževanja. Pri načrtovanju politik je potrebno uvesti celostni pristop in spodbujati medministrska sodelovanja ter sodelovanja med šolami in podjetji, med gimnazijami in poklicnimi ter strokovnimi šolami in nenazadnje med šolami in širšo lokalno skupnostjo. (Pevc Grm, 2003) Delodajalce bi bilo treba finančno spodbuditi k dolgoročajšim ciljem in razviti oblike izobraževanja tudi za marginalizirane skupine poklicev in prebivalstva. (Medveš, 2000) Poudarek na delitvi odgovornosti med udeleženci usposabljanja na eni strani ter delodajalci na drugi bi morala biti osnova za prihodnjo politiko in prakso na področju izobraževanja ter usposabljanja. Partnerstvo in deljena odgovornost zahtevajo večjo vzajemno odprtost med različnimi interesnimi skupinami, sektorji in odgovornimi oblastmi. (Cedefop, 2004) Samo Hribar Milič, nekdanji sekretar združenja delodajalcev Slovenije in sedanji generalni direktor GZS je v intervjuju za časopis Finance dejal, da »gospodarstvo nima možnosti sooblikovanja izobraževalnih programov, kar vodi do neustreznih znanj pri mladih in strukturne brezposelnosti.« (Franca, 22. 5. 2006)

Po mnenju Evropske komisije obstaja med izobraževanjem, zaposlovanjem in socialno kohezijo določena korelacija:

- država, ki ima visoko stopnjo izobraženega prebivalstva ima tudi visoko stopnjo zaposlenosti;
- visoka stopnja izobrazbe je v visoki korelaciji z nizko stopnjo dolgotrajne brezposelnosti;
- visoki stopnji izobrazbe in zaposlenosti sta v pozitivni korelaciji z nizko stopnjo tveganja pred revščino;
- visoki stopnji izobrazbe in zaposlenosti sta v korelaciji z bolj učinkovitim sistemom socialne zaščite, vsaj kar se tiče kriterijev zmanjševanja tveganja pred revščino. (EC, 2004a, str. 67)

### **3.2.1 Mehanizmi za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja v Sloveniji**

Maastrichtski komunike je vpeljal evropski kvalifikacijski okvir, ki naj bi služil kot podlaga za določanje skupnega referenčnega okvirja za kvalifikacijske stopnje, opisane v terminih učnih izidov in izražene kot kompetence. Cilji uveljavljanja ključnih kompetenc in temeljnih veščin so: ekonomska perspektivnost, zagotavljanje možnosti posameznika za aktivno državljanstvo oz. za vključevanje v družbo in osebno izpopolnjevanje ter napredek. Kompetence so trenutno najbolj aktualne v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, kjer so nastali kompetentno zasnovani učni načrti. (Rutar Ilc, 2006) Udeleženci se v procesu izobraževanja morajo pripravljati ne le na opravljanje poklicnih nalog,

temveč tudi na obvladovanje informacijskih in komunikacijskih veščin, podjetniško ravnanje, krepitev kakovosti, varovanje zdravja in okolja itn. (Šlander, 2004)

Köbenhavnska deklaracija je postavila smernice razvoja poklicnega izobraževanja v EU, med katerimi je eden najpomembnejših zagotavljanje kakovosti izobraževanja. Skupni evropski načrt za razvoj kakovosti v poklicnem izobraževanju postavlja v ospredje: »spodbujanje sodelovanja pri zagotavljanju kakovosti s posebnim poudarkom na izmenjavi modelov in metod, kot tudi skupnih kriterijev in načel za zagotavljanje kakovosti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju.« (Vončina, 2004)

Evropska komisija utemeljuje v svojem sporočilu, da je izrednega pomena krepitev in vlaganje v zgodnje šolanje, saj udeležba v visoko kakovostnem predšolskem izobraževanju prinaša dolgoročne koristi glede doseganja in socializacije tekom šolanja in pri razvoju poklicne poti ter lajša kasnejše učenje. Premalo naložb v zgodnje učenje vodi do občutno višjih stroškov za izvajanje popravilnih ukrepov v poznejši fazi življenja. (Komisija Evropske skupnosti, 2006) Mehanizmi, ki podpirajo stalno prizadevanje za zagotavljanje kakovosti učenja, so: abiciozni cilji; čvrsta orodja zagotavljanja kakovosti za formalno in neformalno učenje; evalviranje in redno ocenjevanje oz. revizija strategij. (Zorman, 2006)

Bistvenega pomena je ustvarjanje kulture učenja. Za motiviranje učencev, dvig splošne ravni sodelovanja v izobraževanju in razvoj naporov za oblikovanje takšnega učenja, ki bi bilo bolj zaželeno v smislu aktivnega državljanstva, osebne izpolnitve in zaposljivosti, je potrebno izvajati najrazličnejše ukrepe. Več naporov je potrebno vložiti v dvigovanje zavesti o koristih, ki jih prinaša učenje, podpirati pozitivnejše dojemanje učenja ter ustrezno vrednotiti in nagrajevati predvsem neformalno in priložnostno učenje. Potrebno je izkazati podporo ponudnikom informiranja, usmerjanja in svetovanja, ki delajo neposredno s prostovoljnimi in občinskimi organizacijami, podjetjem pa pomagati pri razvoju v učečo se organizacijo. Razen tega je potrebno spodbujati ponudnike javnih storitev, prostovoljnih in občinskih skupin, delodajalcev in sindikatov k razvoju in spodbujanju učnih priložnosti, prilagojenih njihovim ciljnim odjemalcem. Nenazadnje je potrebno načrtovati in nadzorovati uporabo usmerjenega financiranja, promocijskih aktivnosti in drugih metod kot npr. iskanje poti do potencialno ogroženih učencev. (Zorman, 2006)

V primerjavi s tradicionalnimi sistemi izobraževanja Trunkova trdi, da je potrebno v razvijajoče se (ali ponekod že obstoječe) moderne sisteme izobraževanja vpeljati štiri stebre učenja:

<b>1. steber</b>	<b>2. steber</b>	<b>3. steber</b>	<b>4. steber</b>
Učiti se, da bi vedeli.	Učiti se živeti v skupnosti.	Učiti se delati.	Učiti se biti.

Vir: Trunk Širca, 2001, str. 314–315

»Opravljenе raziskave in izkušnje ob kurikularni prenovi so pokazale, da še zmeraj prevladujejo pojmovanja učenja na kvantitativni ravni (sedim, se učim, poslušam, imam čedalje več znanja ali informacij). Zato še zmeraj prevladuje frontalna učna oblika s predavanji in v praksi ta oblika še vedno velja za kraljevsko pot učenja v šolskem sistemu. Vse drugo je največkrat v podrejeni vlogi.« (Marentič-Požarnik, 1998, str. 24) V strokovni literaturi zato vse pogosteje zasledimo, da se tradicionalen, transmissijski pristop k izobraževanju (prenašanje gotovih znanj od učitelja na učence) spreminja v procesnega (kaj učenec »naredi« z znanjem, kako ga procesira). V procesnem pristopu »gradijo učenci spoznanja skozi odkrivanje in izkušanje, z vključevanjem različnih miselnih procesov. Tak pristop je povezan z aktivnim učenjem.« (Rutar, 2006, str. 57)



Svetlik trdi, da Slovenija bistveno zaostaja za razvitejšimi evropskimi državami v kakovosti delovne sile, merjene z izobrazbeno strukturo prebivalstva, kar lahko predstavlja glavno oviro za prehod v gospodarstvo in družbo znanja. Medtem ko delež prebivalstva s posekondarno izobrazbo v razvitih evropskih državah presega četrtno ali celo tretjino, beleži Slovenija manj kot petino. (Svetlik, 2004) Za zagotavljanje kakovosti sistema izobraževanja v Sloveniji se nenehno preverjajo: koncept vzgoje in izobraževanja; zakonodaja; kurikularne rešitve; metode eksternega preverjanja znanja na šolah; priložnosti za nadaljevanje šolanja (novi programi, investicije, mreža šol ipd.); obstoječi socialni popravki (učbeniški skladi, subvencija prehrane itd.); zahtevnost in trajanje študija za pedagoške poklice; vpeljava in razvoj trajnostnega izobraževanja učiteljev, šole za ravnatelje; mreža svetovalnih in razvojnih institucij; nacionalni sistem evalvacije uvajanja šolskih novosti; materialni pogoji dela na področju izobraževanja (prostori, oprema, IKT). (Šček Prebil, 2004)

Vzpostavitev večje transparentnosti na področju izobraževanja in usposabljanja bi omogočila podjetjem lažje ter boljše povezovanje specifičnih potreb delovne organizacije z ustreznim izobraževalnim programom. Sistem, ki bi reguliral in zagotavljal kakovost ponudbe takšnih certifikatov, ki bi bili brez težav in v veliki meri priznani, bi omogočil zaupanje delodajalcev v koristnost sistema certificiranja in jih spodbudil k večjemu investiranju v usposabljanje zaposlenih. (Cedefop, 2004) Razvoj sistema certificiranja, kurikularna prenova, ustrezno usposabljanje učiteljev, priznavanje neformalno ter priložnostno pridobljenega znanja in veščin ter upoštevanje koncepta vseživljenjskega učenja torej znatno prispevajo h kakovostni ponudbi PSI (podrobnejša predstavitev posameznih področij se nahaja v prilogi 10 na str. 14).

### **3.2.2 Mehanizmi za uresničevanje načel vseživljenjskega učenja**

Nenehno (strokovno) usposabljanje je eden izmed najboljših načinov preprečevanja izključenosti iz trga dela. Pomembno je, da se tako mladi kot tudi odrasli udeležujejo izobraževalnih programov z namenom doseganja višje izobrazbene ravni, saj bodo tako predstavljali fleksibilnejšo delovno silo, ki bo na trgu dela imela večje možnosti za zaposlovanje. Pomemben element izobraževanja je vsekakor koncept vseživljenjskega učenja, ki pri nas dosega še vedno nizko stopnjo udeležbe. (MDDSZ, 2003a)

Definicije vseživljenjskega učenja se razlikujejo odvisno od stališča in prioritet snovalcev politike, vendar bi v skladu s predlogom Evropske komisije, Memorandumom o vseživljenjskem učenju in politiko zaposlovanja lahko definicijo strnili v sledečo: »Vseživljenjsko učenje so vse učne aktivnosti, ki se izvajajo skozi življenje z namenom izboljšanja znanja, veščin in sposobnosti v povezavi z osebnim, družbenim in zaposlitvenim vidikom.« (EC, 2002, str. 7) V Evropski pobudi za vseživljenjsko učenje je le-to opredeljeno kot »razvoj človekovih zmožnosti ..., ki spodbuja posameznike in jim daje moč, da si pridobijo znanje, vrednote, spretnosti in razumevanje, ki jih bodo potrebovali vse življenje in jih uporabljali z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem v vseh vlogah, okoliščinah in okoljih.« (Mohorčič Špolar, 2003, str. 6) »Lizbonska strategija Evropske unije opredeljuje vseživljenjsko učenje kot enega temeljnih vzvodov preobrazbe družbe v novem tisočletju v družbo znanja, ki zahteva povsem nova znanja, veščine in stališča. To zahteva bistveno drugačno vzgojo in izobraževanje, kot ju poznajo tradicionalne družbe.« (Zorman, 2006, str. 9)

Muršak ločuje vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje na sledeč način: za prvega pravi, da je usmerjeno k cilju, da se ga pridobiva strukturirano in da je za to potrebna določena infrastruktura, kar naj bi bila odgovornost države. Za drugega pa pravi, da se nanaša na učenje skozi vse življenje vsakega posameznika, ki ga je potrebno le ozavestiti. Vseživljenjsko učenje spodbudi večjo udeležbo v vseživljenjskem izobraževanju. (Jelenc, 1998)

Filozofijo vseživljenjskega učenja z miselnostjo »izobraževanje od zibelke do groba« je že v 17. stoletju razvil in širil danski filozof in mislec Nikolaj Severin Grundtvig. Izobraževanje v skandinavski kulturi je presegalo pridobivanje znanj v okviru izobraževalnih institucij in je upoštevalo tudi neformalne načine pridobivanja znanj. (CMEPIUS, 2006, str. 20) Ugotovitev, da je izobraževanje in usposabljanje treba proučevati z vidika vseživljenjskega učenja, izhaja iz dejstva, da ima visoka udeležba v izobraževanju pozitiven učinek na stopnjo zaposlitve.

Po podatkih iz OECD-ja je za posameznike, ki nimajo primernih kvalifikacij in izobrazbe, štirikrat bolj verjetno, da bodo brezposelni. Zato se boj proti brezposelnosti in socialni izključitvi začne z izboljšanjem kakovosti ponudbe izobraževanja ter usposabljanja, ki vključuje učenje, povezano z delom. Kot dober primer držav, ki imajo relativno visok delež udeležbe odraslih v izobraževanju in relativno nizek delež osipa, kar ustvarja dobre temelje za razvoj uspešnih strategij vseživljenjskega učenja, lahko izpostavimo Finsko, Švedsko, Dansko in Švico. »Visoka stopnja osipa, ki jo spremlja nižja stopnja udeležbe<sup>18</sup> odraslih v izobraževanju in usposabljanju, predstavlja jasen signal, da je potrebno izboljšati kakovost vseživljenjskega učenja.« (EC, 2002, str. 44–46)

Čeprav zavzema vseživljenjsko učenje izredno pomembno mesto v oblikovanju politike izobraževanja in usposabljanja, je njegov razvoj, ki stremi k doseganju optimalne stopnje udeležbe v izobraževanju ter usposabljanju, po državah članicah EU zelo različen in počasen. Kljub povečanju stopnje udeležbe v vseživljenjskem učenju v EU-25 na 10,2 % v letu 2005, pri čemer se je ta znatno povečala le v petih državah, bo lizbonski cilj (12,5 % do leta 2010) težko dosežen. Zviševanje stopenj udeležbe je najbolj problematično v južnoevropskih državah (Grčija, Italija in Portugalska) in v večini držav EU-15, kjer je povprečna stopnja nižja od polovice povprečja EU, ki je 5,5 %. Nizka stopnja vseživljenjskega učenja je eden ključnih razlogov za nizko stopnjo funkcionalne pismenosti. Najvišjo stopnjo udeležbe, ki je dvakrat večja od EU povprečja, beležijo Švedska, Finska, Danska in Nizozemska. (Evropski svet, 2007, str. 15)

Mednarodne raziskave in raziskava ACS o stopnji vseživljenjskega učenja (udeležba odraslih od 25-64 v izobraževanju in usposabljanju) kažejo, da so spremembe v Sloveniji<sup>19</sup> prepočasne, zaostanek za razvitimi pa se povečuje. Ugodnejšo sliko o vključenosti prebivalstva v EU-25, starega od 25 do 64 let v vse dimenzije izobraževanja in usposabljanja v letu 2003, kažejo podatki Eurostata<sup>20</sup>, ki uvrščajo Slovenijo takoj za državami z najboljšimi rezultati (skandinavske države). Strokovnjaki Evropske komisije opozarjajo, da podatki kažejo nerealno sliko, saj je kazalnik metodološko pomanjkljiv. Poudarjajo tudi, da so za Slovenijo značilne izredno velike razlike med vključenostjo nizko in visoko izobraženih v nadaljnje (ne)formalno izobraževanje in usposabljanje. Navedeno opozarja na problem dostopa do sistemov izobraževanja in usposabljanja manj izobraženih. (UMAR, 2006)

»Živimo v času, ko vseživljenjsko učenje ni več samo priložnost, ampak postaja nuja za vse nas. Vse več ljudi se zaveda, da izobrazba ne pomeni samo boljše vključenosti v sfero dela ali lažjo pridobitev nove zaposlitve. Znanje je tudi potencial za povečanje osebne moči, za aktivno državljanstvo in soustvarjanje družbeno političnega in gospodarskega razvoja. Omogoča boljše kakovost življenja in večje osebno zadovoljstvo. Svoje znanje moramo nenehno dopolnjevati in nadgrajevati, če nočemo, da nas življenje odrine na rob.« (Znanje vir osebne moči<sup>21</sup>, 3. 11. 2006)

<sup>18</sup> Stopnje osipa in stopnje udeležbe v izobraževanju in usposabljanju po EU državah so razvidne iz grafa 3 na str. 23 v prilogi.

<sup>19</sup> 5,1 % v letu 2002 (Vlada RS, 2003, str. 270; Svetlik, 2004, str. 3)

<sup>20</sup> Razvidno iz grafa 4 na str. 24 v prilogi.

<sup>21</sup> Intervju z ga. Zdenko Nanut Planinšek

Evropska raziskava je pokazala, da se tisti, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, večkrat udeležujejo v izobraževalnih procesih, kot tisti, ki so upokojeni ali brezposelni. (Cedefop, 2003) Visoka stopnja izobrazbe prinaša koristi tako na politični ravni (demokratizacija) kot tudi na ekonomski (konkurenčnost), individualni (socialna mobilnost) in na javni ravni (kolektivna blaginja). (CSP, 2003) Za dvig motivacije za udeležbo v učenju skozi življenje bi področje izobraževanja in usposabljanja moralo postati bolj odprto, privlačno ter dostopno. Največji napor v motiviranje za udeležbo v učnem procesu bi moral biti usmerjen v deprivilegirane skupine, ki so najmanj motivirane za učenje. (Cedefop, 2004) Prve korake je potrebno narediti v smeri, da se vsakega posameznika nauči, kako se učiti, da se bo zmožen vse življenje (samostojno) izobraževati oz. se učiti. Njegova motivacija bo potem odločilni dejavnik pri tem, ali se bo izobraževal tudi takrat, ko tega nihče drug od njega ne bo zahteval in ga pri tem nadzoroval ter pri tem ali se bo sproti učil, zlasti po neformalni poti. S tem pa pridemo do bistva vseživljenjskega (permanentnega) učenja. (Jelenc, 1998)

Vseživljenjsko učenje je ponekod predstavljeno kot orodje za povečevanje zaposlitvenih možnosti (Cedefop, 2004), ki prispeva k socialni vključenosti in promociji enakih možnosti (Šlander, 2004) in je »bistveno za razvoj državljanstva, socialne kohezije in zaposlovanja.« (Memorandum, 2000, str. 6) Obenem predstavlja podporo tako ekonomiji kot tudi družbi ter prinaša koristi posameznikom in celotni skupnosti. Čeprav splošno velja, da vseživljenjsko učenje pripomore k izboljšanju zaposlitvenih možnosti, tako mnenje bolj zastopajo managerji kot brezposelni posamezniki. (Cedefop, 2003) Z vidika delodajalcev bi strategije vseživljenjskega učenja morale zagotavljati takšno ponudbo usposabljanj, ki bi ustrezala potrebam podjetij. (Cedefop, 2004)

Skladno s konceptom vseživljenjskega učenja bi izobraževalni sistem moral omogočati, da formalno izobraževanje ne bi bilo omejeno le na začetno življenjsko obdobje in na učilnico, temveč da bi preseglo čas in prostor in se razporedilo bolj široko, fleksibilno in učinkovito čez celotno življenjsko obdobje. (Bessenyei, 2001) Koncept vseživljenjskega učenja zajema sistematično transformacijo in povezavo vseh aspektov formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. (Grootings, 2004) Že samo poimenovanje vseživljenjskega učenja nas spominja na to, da koristno in zabavno učenje poteka tudi v družini, prostem času, v družabnem življenju ter pri vsakodnevnemu delu in ne samo v obveznem šolskem sistemu. (Commission of the European Communities, 2000) »Stališče učenja 'od zibelke do groba' je temeljni element vseh pristopov k vseživljenjskem učenju. V osrčju koncepta vseživljenjskega učenja se nahaja ideja o omogočanju in spodbujanju posameznikov k 'učenju, kako se učiti'.« (EC, 2002, 78)

Poročila o visoki stopnji brezposelnosti v EU so nenehno opozarjala na potrebo po zviševanju stopnje udeležbe posameznikov v izobraževanje in usposabljanje, še posebno nižje kvalificirane delovne sile, ki nosi največje tveganje brezposelnosti na trgu delovne sile. Posledično so se razvili najrazličnejši ukrepi in strategije, namenjeni izboljšavam na področju izobraževanja ter z njim povezanega zaposlovanja. Vse nastale strategije so si bile enotne, da je nujno potrebno aktivno razvijati in spodbujati vseživljenjsko učenje. Tako je leto 1996, poimenovano kot Evropsko leto vseživljenjskega učenja, veljalo za začetek<sup>22</sup> promocije vseživljenjskega učenja v EU.

Pojem vseživljenjskega učenja je postal eden večjih izzivov reforme izobraževalnega sistema po vsej Evropi. Za snovalce politike pomeni priznavanje vseživljenjskega učenja predvsem razvijanje regulacijskega sistema, ki bi zajel tako formalno kot tudi neformalno izobraževanje, prilagodil obstoječe mehanizme za kontrolo kakovosti in zagotovil prepoznavno vrednost učnih rezultatov tako v okviru

---

<sup>22</sup> Kronološko so mejniki v razvoju in priznavanju vseživljenjskega učenja v EU in Sloveniji prikazani v Tab. 21 na str. 25 v prilogi.

sistema izobraževanja kot tudi na trgu dela. (Bessenyei, 2001) Strateški del vizije 21. stoletja oz. 'dobe znanja', ki povezuje osebnostni razvoj, socialno integracijo, aktivno vključevanje celotne družbe v razvijajoče se procese in gospodarsko rast, je ustvarjanje takšnega okolja, ki bo zajelo tudi vseživljenjsko učenje. To pomeni, da bo vsak posameznik imel možnost, razviti svoje potenciale skozi življenje in na način, ki mu najbolj ustreza. (Cedefop, 2004) Vseživljenjsko učenje ima osrednje mesto pri doseganju lizbonskega strateškega cilja za naslednje desetletje v Evropi. (Grootings, 2004) Glavne cilje vključevanja vseživljenjskega učenja v prakso, strategije in prednostne naloge za uresničevanje teh ciljev ter ključna sporočila za implementacijo vseživljenjskega učenja, kot jih opredeljuje Memorandum, predstavljam v prilogi 11 na str. 26.

Slovenska prenova organizacije sistema PSI se je jasno usmerila tudi na vseživljenjsko učenje in je uresničevanje njegovih načel postavila kot enega glavnih ciljev oz. vodil prenove. (Zgonc, 2000) Pomembnost razvoja kulture vseživljenjskega učenja je bila poudarjena tudi v Nacionalnem razvojnem programu do leta 2006. (Kovač, 2002) Obdobje prenove je prineslo zahtevo po: investiranju v usposabljanje učiteljev (za pridobitev novih znanj, s katerimi bi lahko obvladovali novo vlogo v procesu izobraževanja in učenja); vodenju in svetovanju na področju izobraževanja (za izboljšanje učinkovitosti izobraževanja ter dvig motivacije prebivalstva za udeležbo v izobraževalnih procesih); koordiniranem sodelovanju različnih partnerjev (države, socialnih partnerjev, nevladnih organizacij, lokalnih skupnosti, za dvig učinkovitosti investiranja v človeške vire) in pospešenem investiranju v IKT ter ostale učne pripomočke. (Grootings, 2002)

Tudi ACS že od leta 1996 vsako leto organizira projekt TVU – Teden vseživljenjskega učenja, v katerem potekajo najrazličnejše delavnice, predavanja, predstavitvene, izobraževalne in spremljevalne prireditve, okrogle mize o temah, kot so: uveljavljanje in spodbujanje zdrave prehrane, preprečevanje nesreč in nezgod, spodbujanje fizičnih dejavnosti in nekajenja, preprečevanje okužbe z virusom HIV, različnih načini preživljanja prostega časa, izogibanje stresu, delo in življenje z invalidi itn. Dejavnosti, ki se odvijajo v okviru TVU, so namenjene vsem občanom: predšolskim in šolskim otrokom, dijakom in še posebej starejši generaciji. (Gašpersič, 2005)

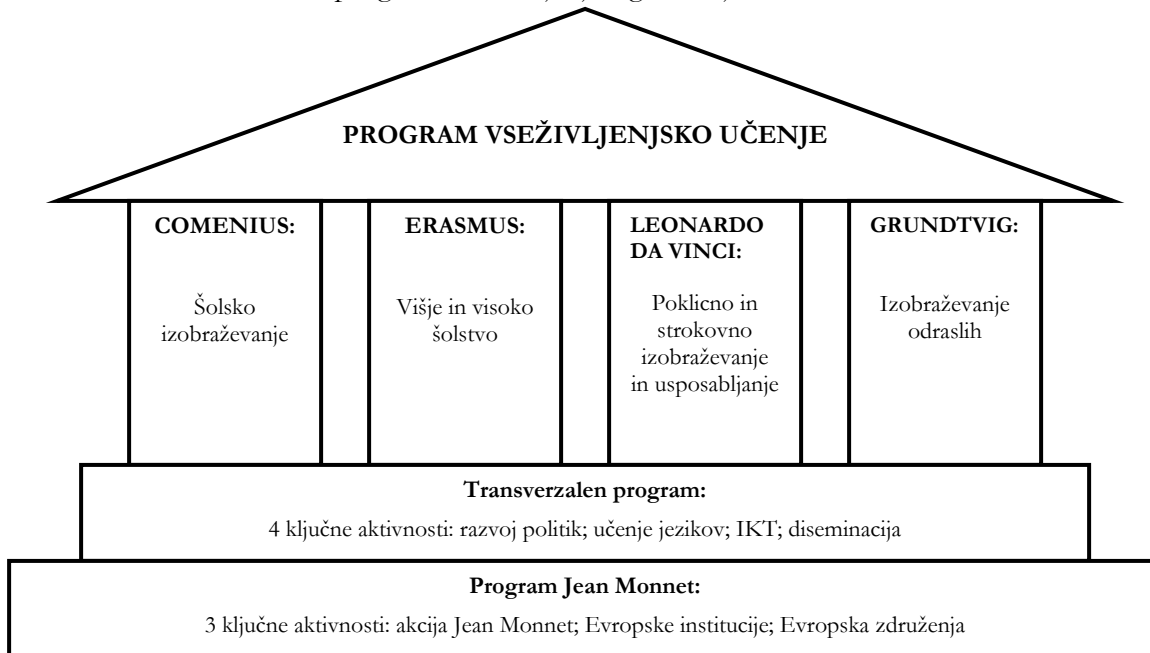
Evropska komisija je 14. julija 2004 sprejela predlog naslednje generacije programov EU s področja vseživljenjskega učenja, ki vključuje štiri vsebinsko vzporedna programska področja. Program vseživljenjskega učenja, ki združuje štiri prej ločene programe<sup>23</sup>, bo v obdobju od 2007 do 2013 skladno z imenovanjem MŠŠ koordiniral in izvajal CMEPIUS – Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Vloge in odgovornosti vseh partnerskih organizacij, vključno z vladnimi, ki ponujajo možnosti za udeležbo v izobraževalnih procesih, morajo biti jasno opredeljene, posameznike, delodajalce in ponudnike izobraževalnih programov pa je treba spodbuditi k večjemu investiranju v vseživljenjsko učenje. (Bessenyei et al., 2001) Strokovni krogi in strateški dokumenti vse bolj opozarjajo, da sta učenje in znanje temeljni podlagi in hkrati pogoja za uspešen razvoj družbe (gospodarski, kulturni, socialni razvoj itn.). Družba prihodnosti bo »učeca se družba (learning society), ki bo temeljila na učeči se organizaciji, učeči se skupnosti, učeči se skupini, šoli, univerzi itn. in seveda na vseživljenjskosti učenja.« (Jelenc, 1998, str. 50) Da bi tako družbo lahko dosegli, je potrebno razviti učečega se posameznika in povezati vse naštetje koncepte med sabo, ter v izobraževanje neizogibno vključiti strategijo vseživljenjskega učenja – šele takrat bodo doseženi pozitivni rezultati za celotno družbo.

---

<sup>23</sup> Sloveniji so za leto 2007 dodeljena sredstva po posameznih programih v višini: za Comenius 1.108.704 €, za Erasmus 2.848.571 €, za LdV 2-016.454 € in za Grundtvig 172.026 €. (Mihelič Debeljak, 2006a, str. 3)

Slika 4: Vsebinska struktura programa vseživljenjskega učenja



Vir: Mihelič Debeljak, 2006, str. 2.

### 3.3 KONCEPT INTEGRACIJE DELA IN IZOBRAŽEVANJA

Ko govorimo o integraciji dela in izobraževanja, mislimo na prehod iz šole v relativno stabilno zaposlitev in razvoj kariere. Na mikro ravni pomeni tak prehod izredno pomemben korak k razvoju posameznikove življenjske poti, pri čemer kvalifikacije, pridobljene v sistemu izobraževanja in usposabljanja prehajajo v delovne sposobnosti, obenem pa se oblikuje posameznikov položaj v delovnem okolju. Zaposlitev, strokovno znanje in sposobnosti, ki si jih posameznik v tej fazi pridobi, imajo velik pomen za razvoj njegove prihodnje poklicne kariere. (Müller, 2003)

Razlogi za povezovanje dela in izobraževanja so različni. Formalnemu izobraževanju bi morali omogočiti lažje vključevanje v poklicno življenje in odraslim vrnitev v formalno izobraževanje – torej ustvariti bolj fleksibilen prehod iz izobraževanja na delo in obratno. Potrebno je vzpostaviti sistem ocenjevanja in priznavanja izobraževanja, ki poteka zunaj učilnice (na delovnih mestih). Pedagoški razlogi postavljajo v ospredje trditev, da se je teorijo lažje naučiti in razumeti, če temelji in se dopolnjuje z izkušnjami iz prakse, pridobljene v delovnem okolju, družini ali skupnosti. Dualni sistem vajeništva (prisoten predvsem v Nemčiji, Švici in na Danskem) se je izkazal do neke mere za uspešnega. Ugotovitve različnih raziskav kažejo, da prispeva k nižji stopnji brezposelnosti mladih ter olajšuje prehod nižjega izobraževanja v poklicno življenje. (Bessenyei, 2001)

Trbančeva kot razloge za težji prehod mladih iz šol v delo navaja problematiko razdrtih družin, brezposelnost staršev, brezbriznost domačih in okolja, uživanje alkohola ali drog. (Rapuš Pavel, 2005) Na čas prehoda iz izobraževanja v zaposlitev vplivajo številni dejavniki, predvsem značilnosti nacionalne organiziranosti sistema izobraževanja in usposabljanja (obstoj različnih prehajanj med področji izobraževanja; opredelitev stopenj izobraževanja; mnoštvo priložnosti za odhod iz sistema ...oblikujejo nacionalni model zaključitve izobraževanja in usposabljanja) in organiziranost ter ukrepi trga dela (stopnja povezanosti izobraževanja in dela ter težavnost prehodov iz enega v drugo področje; avtorji

predvidevajo, da zgodnja povezanost trga dela z izobraževanjem prinese zaposlitev v zgodnji fazi in pomeni prehod brez večjih težav). (Couppié, 2003)

Müller in Gangl navajata štiri ključne dimenzije, ki vplivajo na stopnjo integracije izobraževanja z zaposlovanjem in stopnjo težavnosti prehoda med obema (Müller, 2003):

a) Stopnja udeležbe v izobraževanju:

Velja, da imajo tisti z višjo izobrazbo in usposobljenostjo več priložnosti na trgu dela, medtem ko se tisti z nižjo izobrazbo težko zaposlijo, pa tudi ko se, delajo pod slabimi pogoji in za nizko plačilo. Višja izobrazba in ustrezne kvalifikacije olajšujejo prehod iz izobraževanja v zaposlitev.

b) Vključenost poklicnega usposabljanja v sistemu splošnega izobraževanja:

Razprave strokovne javnosti so pokazale, da različne države zastopajo različne izobraževalne sisteme. V Ameriki je zastopan sistem izobraževanja, ki je strogo usmerjen v pridobitev splošnih znanj v šolah in se pri tem ne ozira zadosti na kvalifikacije, ki jih zahteva trg dela. V večini evropskih držav je sprejet sistem izobraževanja, ki vključuje programe poklicnega usposabljanja, vendar je stopnja zastopanosti le-tega različna po državah. Na Irskem je le malo programov poklicnega usposabljanja vključenih v šolski sistem (podobnost z ameriškim sistemom). Prav tako so programi poklicnega usposabljanja nezadostno razviti in premalo vključeni v šolski sistem na jugu Evrope, medtem ko so poklicno usmerjeni sistemi v Nemčiji in Avstriji tradicija, ki je močno zastopana in razširjena preko različnih oblik vajeništva. Na Nizozemskem poklicne šole vključujejo posebna strokovna izobraževanja, Anglija, Francija in Švedska pa zastopajo kombinirane programe izobraževanja in usposabljanja z redkimi oblikami vajeništva.

c) Razlikovanje organizacij, ki so usmerjene v šolanje, od tistih, ki kombinirajo usposabljanje z delom:

Primerjalne raziskave na temo prehod iz izobraževanja v zaposlitev so največjo pozornost namenjale proučevanju razlik med različnimi oblikami šolanja – primerjale so organizacije, usmerjene zgolj v izobraževanje z organizacijami, ki kombinirajo usposabljanje z delom. Ugotovitve raziskav so kazale na domnevo, da oblike vajeništva zmanjšujejo pojav brezposelnosti v zgodnjih fazah poklicne kariere in zagotavljajo ujemanje posameznikovih značilnosti z zahtevami delovnega mesta.

d) Prožnost prehodov v sistemu izobraževanja:

Programi izobraževanja so različno odprti za vrnitev šolskih osipnikov v izobraževalni sistem, ki so se zaradi prezgodnje opustitve šolanja na trgu dela soočili z negativnimi izkušnjami. Japonska in Koreja veljata za primer ekstremnega sistema, ki ponuja le eno možnost za izobraževanje in skorajda ne omogoča vrnitve v sistem osebi, ki ga je že enkrat zapustila.

Fouquet podaja štiri vrste prehodov iz izobraževanja v zaposlovanje, ki si jih izberejo posamezniki: strateški prehod (oblikovanje izrazito jasnih poklicnih izbir in ciljev); prehod po korakih (izbire so spremenljive, poklicni cilji niso jasno definirani); prehod, ki zahteva tveganje (izbire so usmerjene k zahtevnemu usposabljanju in udeležbi v izobraževanju) in prehod po principu »počakajmo, bomo že videli, kako bo« (izbire sploh niso definirane). (Fouquet, 2004)

Za uspešno integracijo izobraževanja in zaposlovanja je potrebna kombinacija treh komponent: praktičnega usposabljanja, splošnega izobraževanja in socialno-pedagoških pristopov. Prva komponenta je namenjena postopnemu uvajanju mladostnika v različna delovna področja, zagotavljanju pozitivnih prvih delovnih izkušenj in krepitvi motivacije. Druga komponenta bi morala zagotavljati dokončanje izobraževanja in krepitev posebnih veščin, slednja komponenta pa bi morala spodbujati razvoj mreže svetovalnih storitev, premagati odpor mladih do organizirane ponudbe izobraževanja in svetovanja ter vključiti v pedagoški sistem tudi doživljajsko pedagogiko. (Schierholz, 2004)

Največja ovira pri zaposlovanju mladih, ki prvič vstopajo na trg dela, je pomanjkanje delovnih izkušenj, kar jih uvršča v težje zaposljivo skupino. Posledično je pričakovati, da bodo zaposlitev dobili težje kot starejši delavci, ki imajo vrsto let delovnih izkušenj. Prehod iz izobraževanja v zaposlitev bo toliko težji za iskalce prve zaposlitve, ki niso zaključili izobraževalnega programa in pridobili potrebnih certifikatov. Delodajalci računajo, da bodo z zaposlitvijo mlade osebe brez delovnih izkušenj imeli višje stroške usposabljanja in večje tveganje zaradi zaposlitve neizkušene osebe. (Couppié, 2003)

Integracija zaposlovanja in izobraževanja spodbuja razvoj fleksibilnejšega prehoda iz šolskega sistema v delovno okolje, ki zahteva vzpostavitev intenzivnejših povezav ter aktivno sodelovanje med šolami, delodajalci, sindikati in državnimi institucijami. (Bessenyei, 2001) Za pospeševanje integracije delovnih izkušenj v formalni program izobraževanja je treba razviti takšne okvire učnih načrtov, ki bodo vključevali vertikalni (teoretičen) in horizontalni (praktičen) razvoj procesa izobraževanja. (Kämäräinen, 2002) Integracija dela in učenja ponuja dostop do sistematičnega procesa usposabljanja, ki je usmerjen v pridobivanje poklicnih kvalifikacij ter potrjevanje le-teh na izpitih pred strokovno komisijo. Z uporabo delovnega prostora kot prostora za učenje postanejo delovne izkušnje podlaga za nadgradnjo usposabljanja. (Hövels, 1999) S konceptom pridobivanja kompetenc v šoli in v neposrednem delovnem procesu pri delodajalcih se vzpostavlja socialno partnerstvo, šole pa si odpirajo svoj prostor na trgu dela, saj skupaj z delodajalci načrtujejo vsebine in izvedbo praktičnega pouka. (Zevnik, 2004)

»Ugotovitve European Youth foruma kažejo, da v zadnjih dveh desetletjih prehajanje mladih v svet dela zaznamujejo tri glavne spremembe: čas prehoda zaradi podaljševanja izobraževanja nastopi v poznejši fazi posameznikovega življenja; trajanje prehoda se podaljšuje zaradi negotovosti na trgu dela in vključevanja v občasne oblike dela; mladi pa so zaradi deregulacije trga delovne sile, sprememb v sistemu socialnega varstva in zmanjševanja povprečnih dohodkov bolj ranljivi in nezavarovani.« (Rapuš Pavel, 2005, str. 334)

Evropske države so razvile različne ukrepe za izboljšanje in olajšanje prehoda mladih s področja izobraževanja na področje zaposlovanja z namenom, da bi premostile obstoječo problematiko brezposelnosti mladih. Uporabljati so se pričele različne preventivne in kurativne strategije, s katerimi bi izboljšali tiste elemente v sistemu izobraževanja in usposabljanja, za katere velja, da olajšujejo prehod mladih iz izobraževanja v delovno okolje. (Müller, 2003) Značilnost danskega sistema izobraževanja, ki je pogosto postavljen za zgled, je tesno sodelovanje socialnih partnerjev, predvsem na lokalni ravni, ki opredelijo učne standarde in izvajajo svetovalne dejavnosti v poklicnem izobraževanju, s čimer prispevajo k uspešni delitvi odgovornosti med podjetji in šolami. Nižje poklicno izobraževanje, ki vključuje tudi učne delavnice, je tako financirano delno iz državnega proračuna, delno pa s strani podjetij. Skupni proračun, ki ga vodijo sindikati in združenja delodajalcev, zagotavlja enakomerno porazdelitev stroškov tako med izobraževalnimi kot tudi med neizobraževalnimi podjetji. Danska je bila tudi prva država EU, ki je predstavila nacionalni program kontrole kakovosti nižjega in nadaljnega izobraževanja. (Kämäräinen, 2002)

Kljub temu primerjava med evropskimi državami kaže na velike razlike v izvajanju koncepta integracije izobraževanja in zaposlovanja. Za Veliko Britanijo je značilno, da 80 % mladih vstopa v poklicno življenje med 16. in 18. letom starosti, saj na splošno velja negativno prepričanje, da so tisti, ki nadaljujejo z izobraževanjem in se obenem ne vključijo v delovno okolje, nenaklonjeni delu. Po statističnih podatkih je stopnja aktivnih v starostni skupini 16. do 18. let med evropskimi državami najvišja v Veliki Britaniji, z izvezjem Danske. (Fouquet, 2004) Prav nasprotno pa je v romanskih državah, kjer ima družinska solidarnost veliko vlogo. Skrajni primer je južna Italija, kjer dobra polovica 30-letnih moških še vedno živi pri starših. Za mlade ljudi iz teh držav je značilno, da prehajajo iz sistema izobraževanja v zaposlovanje v starosti od 18. do 30. ali celo 32. leta. Skladno s temi ugotovitvami tudi

statistični podatki za te države izkazujejo najnižjo udeležbo mladih na trgu dela, saj je mladinska brezposelnost posledica podaljšanega izobraževanja in družinske podpore. (Fouquet, 2004)

Številne primerjalne evropske študije prehodov iz šole na trg dela potrjujejo, da zgodnje delovne izkušnje med izobraževanjem (šolski sistemi, ki vključujejo usposabljanje ali pridobivanje praktičnih izkušenj so pogosto značilni za Skandinavce in Nemce) olajšujejo integracijo mladih na trg dela in prispevajo k zgodnjemu razvoju identitete v svetu dela. (CSP, 2003; Urad RS za mladino, 2005) Iz slike 14 na str. 29 v prilogi je razvidna korelacija med integracijo dela in učenja mladostnikov ter poznejšo zaposlitvijo. Čeprav korelacija ni popolna, kaže na to, da zgodnja integracija dela in učenja prinese koristi pri poznejšem zaposlovanju. Delež mladih odraslih (20–24), ki po končanem izobraževanju pridobijo zaposlitev, je relativno visok na Nizozemskem in Danskem ter v Švici in Avstraliji, kjer je visok delež mladostnikov (15–19 let) v obdobju šolanja prisoten tudi na trgu dela (skozi sistem vajeništva ali honorarne zaposlitve). Če primerjamo razmere v Grčiji, Španiji, Franciji in Italiji, kjer vajeništvo ni močno zastopano in je honorarno zaposlenih manj mladostnikov, opazimo, da je delež zaposlenih mladih po končanem izobraževanju manjši. Obširna mednarodna raziskava o vajeništvu je pokazala, da le-ta izboljšuje zaposlitvene možnosti za mlade, prav tako pa študije iz Avstralije, Švedske in ZDA poročajo, da honorarno delo značilno izboljša možnosti za pridobitev zaposlitve po končanem šolanju. (Bessenyei, 2001)

Čeprav se poročilo *»Mladi diplomanti na trgu delovne sile«* nanaša na terciarno izobrazbo, njegove ugotovitve veljajo za delodajalce v Sloveniji na splošno: največkrat pri objavljanju potreb po delavcih za nujen pogoj za zaposlitev opredeljujejo delovne izkušnje, ki pa jih mladi po končanem izobraževanju največkrat nimajo. (Urad RS za mladino, 2005) Tudi Pečarjeva navaja, da delodajalci pri več kot 60 % povpraševanja po delavcih takoj za izobrazbo kot pogoj za zaposlitev postavljajo delovne izkušnje. (Pečar, 2002) Posledično so mladi na trgu dela zato manj konkurenčni in se zaradi pomanjkanja delovnih izkušenj znajdejo v kategoriji brezposelnih. Pomen, ki ga delodajalci pripisujejo delovnim izkušnjam, je odvisen od sestave nacionalnih sistemov izobraževanj in usposabljanj (vključevanje prakse v šolski sistem) in sistemskih povezav med izobraževalnim in delovnim okoljem. V državah, v katerih so delodajalci vključeni v oblikovanje in izvajanje programov za delovno usposabljanje mladih (vajeništvo, praktično usposabljanje), se mladi lahko zaposlijo takoj po šolanju, v državah, kjer je izobraževalni sistem bolj splošen, delodajalci pa nanj nimajo vpliva, morajo imeti mladi za vključitev na trg dela delovne izkušnje. Podatki kažejo na tradicionalno nižje stopnje brezposelnosti mladih v državah, za katere je značilna visoka vpetost socialnih partnerjev (delodajalcev) v sistem izobraževanja in usposabljanja (na primer Nemčija, Avstrija, Nizozemska) v primerjavi z državami, kjer je prehod prepuščen posameznikovi iznajdljivosti. (Urad RS za mladino, 2005) Zaradi navedenega je potrebno mladim omogočiti izkušnje in usmerjeno delo, preko katerega bodo odkrivali in načrtovali svojo poklicno kariero.

Program poklicnega usposabljanja šolskih osipnikov, ki se ponovno vrnejo v sistem izobraževanja in usposabljanja (t. i. sistem »druge priložnosti«) v kombinaciji z zaposlitvijo temelji na šestih kriterijih, ki so predstavljeni v spodnji sliki. (Hövels, 1999)



Slika 5: Osnutek programa druge priložnosti poklicnega usposabljanja v kombinaciji z zaposlitvijo



Vir: Hövels, 1999, str. 133.

Tako kot v večini držav EU je tudi v Sloveniji za poklicno in strokovno izobraževanje veljala tradicionalna paradigma, da izobraževanje predstavlja učenje skozi proces teoretičnega razumevanja. Spremembe na področju izobraževanja in zaposlovanja potrjujejo, da je takšno pojmovanje izobraževanja zastarelo in neprimerno. Novi, inovativni pristopi in prenovljena pedagoška načela v PSI poudarjajo, da šola ni več edina institucija in prostor za učenje, ki je povezan z delom. Tudi podjetja so se začela zavedati potrebe po povezovanju delovnega okolja z nenehnim izobraževanjem, kar predstavlja pogoj za uspešno izpolnjevanje hitro spreminjajočih se potreb trga dela. Strokovnjaki so prepričani, da je model integracije dobra rešitev za dinamične spremembe, ki se odvijajo na trgu dela in v strukturi zaposlovanja. (Bessenyei, 2001) Še vedno pa med strokovnjaki ostaja odprto raziskovalno vprašanje, ali opravljanje začasne in nepolne (fleksibilne) zaposlitve mlade postopno vodi v polno vključenost na trg delovne sile (gre zgolj za podaljšanje prehoda iz šole v svet dela) ali pa jih potiska na rob trga dela in povzroča še večji prepad med mlajšo in starejšo generacijo (slednja zaseda bolj stabilna in zavarovana delovna mesta). Prevladuje mnenje, da je negotovost pri prehodu iz šolanja v zaposlitev povečana zaradi splošnega pomanjkanja kakovostnih in stalnih zaposlitev (Urad RS za mladino, 2005), k manjšem tveganju za brezposelnost pa pozitivno prispeva poklicno usposabljanje, pridobljeno v dualnem sistemu izobraževanja. (Müller, 2003)

### 3.3.1 Programi vajeništva kot oblika integracije

Ko govorimo o tradicionalnem načinu kombiniranja učenja z delom v dualnem sistemu, mislimo na sisteme vajeništva, ki potekajo v poklicnem izobraževanju in v katere so lahko vključeni tudi dijaki v starosti od 15. ali 16. leta dalje, ki niso zaključili nižjega poklicnega izobraževanja. Sistem je strukturiran tako, da se dijaki dnevno usposablajo v podjetju (velikokrat za polni delovni čas) in istočasno obiskujejo

poseben, fleksibilen program v poklicni šoli. Usposabljanje traja do treh let, odvisno od pridobljene izobrazbe na nižjih stopnjah izobraževanja. (Wolbers 2003) Strokovno poučevanje zajema vse tiste poklice, ki ne zahtevajo višje izobrazbe. (Fouquet, 2004)

Vajeništvo pogosto zasledimo pod pojmom dualni sistem, saj gre dejansko za povezovanje izobraževanja ob delu s poklicnim usposabljanjem v šoli. Večina mladih se ga udeleži z upanjem, da bodo po končanem vajeniškem usposabljanju dobili možnost zaposlitve v podjetju, kjer so se usposabljali ali pa vsaj v podjetju, ki je dejavno v isti panogi. (CSP, 2003) Ključna značilnost dualnega sistema je sodelovanje učiteljev, delodajalcev, sindikatov in države pri oblikovanju programa usposabljanja, učnega načrta, zahtevnosti poučevanja in preizkušanja znanja. Dijaki so obenem zaposlenci ne le po vajeniški pogodbi, temveč tudi po kolektivni pogodbi o zaposlitvi, iz katere izhajajo njihove pravice in obveznosti in ki je omejena na čas trajanja usposabljanja. (Wolbers, 2003)

Dualni sistemi so se razširili v povojnem obdobju zaradi potrebe proizvodnih podjetij po večjem številu posameznikov, ki bi se usposobili v čim krajšem času. Poleg poklicev v proizvodni panogi so dualni sistemi v večjem obsegu zajeli tudi obrtni sektor, v manjšem obsegu pa storitvenega. V zadnjih letih je število vajencev v državah, za katere so bili značilni razširjeni dualni sistemi, močno upadlo. Ključni razlog tako izrazitega upada je nefleksibilnost in neodzivnost dualnega sistema na trenutno aktualne spremembe v strukturi poklicev in preobrat v zaposlovanju iz proizvodnega v storitvene sektorje. Poleg tega je dualni sistem predstavljal alternativo prehodu iz osnovne šole v srednje in višje šole, ker pa se je ta prehod v zadnjih letih okrepljen je posledično zabeležen trend upada dualnega sistema v državah z izrazito razširjenim sistemom poklicnega izobraževanja. (Wolbers, 2001)

Ugotovitve različnih proučevanj in analiz napeljujejo na dejstvo, da je ustrezna poklicna specializacija pomembna pri vključevanju mladih na tiste trge dela, ki izkazujejo jasno mejo med različnimi poklici, ne glede na to, ali so kvalifikacije pridobljene skozi šolski ali dualni sistem izobraževanja. (Müller, 2003) Pogosto se zgodi, da večšine, pridobljene v centrih za usposabljanje ali izobraževalnih organizacijah ne ustrezajo potrebam delovnega trga. Mladi, ki dokončajo določene programe usposabljanja, najsi v obveznem šolskem sistemu ali pogodbeno s podjetjem, velikokrat ugotovijo, da na trgu dela ne morejo najti ustrezne zaposlitve. V severnoevropskih državah, ki imajo dobro razvit dualni sistem, šole prevzemajo večji del odgovornosti za usposabljanje ustreznih veščin. (Resnick, 2004)

Državni Inštitut za poklicno usposabljanje v Nemčiji na podlagi dolgoletnih opazovanj udeležencev dualnega sistema, ki končajo program, ugotavlja, da so razlogi za udeležbo v sistemu različni. Mladi si želijo čimprejšnje samostojnosti in odhoda od doma, odločitev o poklicni karieri pa ima osrednjo vlogo v procesu socializacije. Določen odstotek udeležencev upa, da jim bo dualni sistem omogočil lažji prehod na trg dela, mnogi pa skozi usposabljanje v dualnem sistemu prvič pridobivajo delovne izkušnje. (Hövels, 1999)

O pomembnosti poklicnega usposabljanja v nemškem dualnem sistemu pričajo različna dejstva. Vsako leto vstopi v dualni sistem, v katerem povprečno usposabljanje traja 2,8 let, skoraj dve tretjini osipnikov, njihova povprečna starost pa je ob vstopu 18 let. Usposabljanja se odvijajo v različnih podjetjih (od teh je v dveh tretjinah zaposlenih manj kot 50 delavcev), celotna mreža pa obsega približno 600.000 podjetij. Stroške usposabljanja prevzamejo podjetja – država sofinancira določen del za deprivilegirane skupine (nizko izobražene, manjšinske skupine, mlade ženske itn.). Po zaključenem usposabljanju nadaljuje 10-15 % udeležencev šolanje na univerzi ali visoki šoli. (Hövels, 1999) V nadaljevanju navajam prednosti in pomanjkljivosti dualnega sistema.

Vajenci preko vajeniškega sistema izbirajo usposabljanje enega izmed mnogih poklicev (v Nemčiji je na primer na razpolago okvirno 360 poklicev). Vajeniški sistem je zasnovan tako, da omogoča širši skupini mladih neposreden prehod iz srednje šole v zaposlitev. Do zdaj je bil vajeniški sistem pogosto izpostavljen kot najučinkovitejši model prehoda iz šole na delo, saj ga uspešno dokonča celo 80 % udeležencev. Mladim, ki odstopijo od tradicionalnega izobraževanja, omogoča alternativno povezovanje šole in dela na zelo praktičen način. V trenutku, ko bi zaradi predčasne opustitve šolanja ostali brez potrebne izobrazbe in socialne varnosti, ponuja vajeniški sistem jasno pot do varne ekonomske in socialne prihodnosti. Poleg osnovne zaposlitve omogoča tudi poklicno napredovanje brez večjega finančnega bremena, saj omogoča vsem udeležencem po petletni delovni dobi v določenem poklicu, da se s pomočjo državne podpore izučijo in postanejo samozaposleni mojstri. (CSP, 2003)

Sistemi vajeništva so uspešni<sup>24</sup> predvsem zato, ker zagotavljajo pogodbo za varno delovno mesto s točno določenim delodajalcem. Ta način prehoda iz izobraževanja v zaposlitev je lažji in premošča klasične ovire prehoda, saj največkrat omogoča nadaljevanje zaposlitvenega razmerja tudi po končanju usposabljanja. Verjetno ta značilnost pripomore k manjši stopnji brezposelnosti med vajenci v zgodnjih fazah poklicne kariere v primerjavi s tistimi, ki zaključijo triletno splošno ali poklicno izobraževanje. (Müller, 2003) Prednost je tudi v tem, da udeleženci v obdobju vajeništva pridobijo delovne izkušnje, kar jim daje prednost pred tistimi, ki na trg dela vstopajo prvič in so brez vsakršne delovne izkušnje. Trg dela slednje nerad zaposluje, še posebej če nimajo ustrezne ali zadostne izobrazbe. Podatki za Nemčijo, v kateri je vajeniški sistem tradicionalno zastopan, pravijo, da celo 60 % mladih Nemcev v starosti od 16. do 20. leta vstopi po končanem obveznem šolanju v sistem vajeništva. (Fouquet, 2004)

Ena izmed pomanjkljivosti vajeništva je, da še vedno usmerja dekleta v tradicionalno ženske poklice (frizerka, prodajalka, tajnica ali uradnica itn.), ki so slabo plačani. Kljub temu se je udeležba deklet konec 90. let v dualnem sistemu povečala s 30 % na 70 %. Pogosto se udeležence po končanem vajeništvu zaposlijo za določen čas ali postanejo gospodinje. (Fouquet, 2004) Čeprav so v zadnjih letih postala vajeniška mesta bolj spolno enakopravna, so ženske v enakih poklicih slabše plačane kot njihovi moški kolegi. (CSP, 2003)

Dualni sistem olajšuje poklicno kariero v velikih in srednjih podjetjih udeležencem, ki so vanj vključeni, vendar po drugi strani izključuje tiste, ki niso imeli priložnosti vstopiti vanj. (Fouquet, 2004) Problem etičnih in rasnih predsodkov je marsikje še vedno pereč. Celo 37 % mladih Turkov, ki predstavljajo že tretjo generacijo turških priseljencev, se ne uspe udeležiti vajeniškega sistema, tistim, katerim pa to uspe, dobijo slabša delovna mesta kot Nemci. (CSP, 2003)

Največjo grožnjo vajeniškemu sistemu predstavljajo strukturne spremembe na trgu dela. Zaradi globalizacije in prehoda na bolj prožno usmerjen model z večjim številom storitvenih dejavnosti se mladim vedno bolj ponujajo službe za določen ali pa polovičen delovni čas. Poleg tega narašča tudi neskladje sistemskih razsežnosti – primanjkljaj delavcev v določenih segmentih (→ uvoz delovne sile iz tujine). Istočasno narašča število majhnih in tujih podjetij, ki niso pripravljena investirati časa in denarja v usposabljanje potencialnih kandidatov. Vajeniški sistem, ki je dolga leta utečeno deloval, ni predvidel vseh teh sprememb in potreb na trgu dela, in v kolikor se jim ne bo zmožen prilagoditi, ne bo mogel preživeti v svoji tradicionalni obliki. Iz sedanjega trenda je razvidno, da bo v prihodnosti vedno več povpraševanja po izobraženih, ne pa po poklicno izurjenih ljudeh, med slednjimi pa bodo imeli večjo prednost tisti bolj fleksibilni. (CSP, 2003)

---

<sup>24</sup> V prilogi 13 na str. 29 predstavljam uspešen primer integracije dela in izobraževanja preko sistema vajeništva v Švici.

Koncept integracije dela in učenja kot oblika vajeništva je v tranzicijskih državah naletel na skeptično obravnavo in nezaupanje, predvsem s strani učencev, učiteljev in podjetij, zaradi ne preveč uspešnega prvotnega sistema vajeništva, ki je na nek način povezoval učenje z delom. Vajeništvo je bilo široko razširjeno in je vključevalo približno polovico učencev, ki so zaključili osnovnošolsko izobrazbo. Smatrano je bilo kot del sistema zaposlovanja in ne sistema izobraževanja ter je predstavljajo močno orodje za reguliranje prehoda iz šole v delovno okolje, vendar s poudarkom na zadoščanju interesov podjetij po delovni sili in ne s poudarkom na poklicnih interesih mladih. Šole so prisilile dijake na zgodnjo poklicno specializacijo, ki je bila ozko usmerjena in je zapirala prehod v druge poklice. Praksa je potekala predvsem v smislu opravljanja enostavnejšega praktičnega dela v bodočem delovnem okolju kot praktično učenje, ki naj bi bilo povezano s teoretičnim učenjem. Sistem je vodila centralna javna uprava v sodelovanju z različnimi ministrstvi in agencijami, katerih interesi in lobiranja so močno vplivala na njegov razvoj. Sofinanciranje je potekalo iz državnega proračuna s strani različnih državnih agencij. Vsebinsko splošnega dela učnega programa je prispevalo ministrstvo za šolstvo, strokovni del pa pomembnejša tehnična (strokovna) ministrstva. Vse navedene izkušnje s sistemom vajeništva iz preteklosti so tvorile precej nezaupljiv odnos do navedenega sistema. (Bessenyei, 2001)

Prenova PSI v Sloveniji je spodbudila prenovo dualnega sistema vajeništva, ki je voden skozi sistem preverjanja znanja in certificiranja in ob podpori gospodarske ter obrtne zbornice. Tako prenovljen koncept predstavlja najboljši primer integracije dela in učenja. Prenova je namenila posebno pozornost izboljšanju povezav med izobraževanjem in zaposlovanjem, izboljšanju prehoda iz šole v delovno okolje ter ponovni vzpostavitvi odnosov med šolami in podjetji. Cilj takšne politike je omogočiti sistem, ki bo zadoščal težnjam in interesom mladih po izobraževanju in hkrati zahtevam trga dela. (Bessenyei, 2001)

### 3.3.2 Notranji ali poklicni trg dela kot dejavnik prehoda v zaposlitev

Številni avtorji dokazujejo, da struktura izobraževalnega sistema v državi vpliva na prehod iz izobraževanja v zaposlitev, ki je lahko bolj ali manj težaven. Pri tem ločujejo notranji trg dela (internal labour market - ILM) od poklicnega trga dela (occupational labour market - OCM), ki vplivata na težavnost vstopa posameznika na trg dela. (De Grip, 2006)

Gangl pojasnjuje notranji trg dela kot trg dela, ki se opira predvsem na delovne izkušnje. Novi vstopniki se na takem trgu dela soočajo s težavami pri pridobivanju zaposlitve, saj nimajo delovnih izkušenj. Njihove zaposlitvene možnosti (in napredovanje znotraj podjetja) se z leti, ko pridobivajo delovne izkušnje, povečujejo, od njih pa se pričakuje, da se bodo redno usposabljali in z leti izboljševali tudi svojo izobrazbo. Poklicni trg dela (kateremu najbolj ustreza sistem vajeništva) pa po drugi strani omogoča ujemanje posamezne zaposlitve in zanjo zahtevanih kvalifikacij, pri čemer zahteva po delovnih izkušnjah ni prevladujoča, vstopniki pa imajo že v začetni fazi potrebno izobrazbo. Novi vstopniki imajo na takem trgu dela večje možnosti, če razpolagajo z ustreznimi kvalifikacijami tudi, če še niso pridobili delovnih izkušenj. Potemtakem omogoča poklicni trg dela večjo povezavo med rezultati izobraževanja ali usposabljanja in zaposlitvijo kot notranji trg dela, pri katerem do te povezave prihaja v poznejši fazi. (Müller, 2003) Sistem notranjega trga dela omejuje tudi prednosti, ki jih sicer izkazuje sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij, saj delodajalci pri zaposlovanju na prosta delovna mesta namenijo poklicnim kvalifikacijam premalo pozornosti (Ryan, 1999).

Gangl deli evropske države v dve skupini po strukturi trga dela (Saar, 18. 2. 2007, str.17):

Sistem notranjega trga dela (ILM)	Sistem poklicnega trga dela (OLM)
Velika Britanija, Francija, Irska, Belgija	Avstrija, Danska, Nemčija, Nizozemska

Prva skupina držav se pri doseganju integracije mladih na trg dela opira na delovne izkušnje in mobilnost zaposlenih, druga skupina pa na izobrazbo. Rezultati proučevanj obeh trgov kažejo, da je za usposobljene mlade, nove vstopnike na trg dela, manj ugoden sistem notranjega trga dela. Zanj je značilna nižja stopnja integracije sistemov izobraževanja in zaposlovanja medtem, ko poklicni trg dela zaznamuje močno razširjen sistem poklicnega usposabljanja in vajeništva. (Saar, 18. 2. 2007) Vendar avtorja De Grip in Wolbers opozarjata, da postavlja nizko izobraženi mladini (pogosto brez vsakršnih kvalifikacij) poklicni trg dela nepremostljive ovire: ker tesno povezuje določen poklic s pridobljenimi uradnimi poklicnimi kvalifikacijami, nizko izobražena mladina ne dobi priložnosti za zaposlitev v poklicih, ki zahtevajo kvalifikacije. Taka mladina na omenjenem trgu opravlja najslabše plačana dela ali celo pade v kategorijo brezposelnih, na internem trgu delu pa lažje pridobi zaposlitev (posebno v obdobju, ko je na razpolago premalo delovne sile), vse potrebne veščine in kvalifikacije pa potemtakem razvije na samem delovnem mestu – pogoj je le, da se ji uspe vključiti na interni trg dela. (De Grip, 2003, str. 1; Pavlopoulos, B.I.)

Za države s poklicnim trgom dela so značilni in pomembni dualni sistemi izobraževanja in usposabljanja, ki posledično pomenijo močno integracijo dela in izobraževanja. (Wolbers, 2001) Poklicni trg dela je zaznamovan z visoko stopnjo poklicne standardizacije, ki je opredeljena s tehnologijo ter institucionalnimi pravili usposabljanja. (Pavlopoulos, B.I.) Za države z notranjim trgom dela pa je značilno nenehno usposabljanje, ki poteka vzporedno z razvojem poklicne kariere in je namenjeno premoščanju vrzeli v znanju ali veščinah, ki so potrebne za podjetje in s katerimi posameznik ne razpolaga, saj jih ni uspel pridobiti v začetnem izobraževanju. (Wolbers, 2001)

Notranji trg dela ponuja delovna mesta, ki zahtevajo urjenje v podjetju in pridobitev veščin, potrebnih za opravljanje pridobljene zaposlitve. Velja, da notranji trg dela ponuja boljše priložnosti za usposabljanje ob delu in razvoj kariere znotraj podjetja. Splošna izobrazba, ki je značilna za države notranjega trga dela, je šibko povezana s samim delovnim mestom, posameznik pridobi poklicno usposabljanje šele na delovnem mestu. Poklicni trg dela ponuja zaposlitve, ki zahtevajo specifično poklicno usposabljanje in ne usposabljanje na delovnem mestu znotraj podjetja, poleg tega pa ne omogoča internega napredovanja na višje zaposlitvene ravni. (De Grip, 2003) Podjetja na poklicnem trgu dela so zmožna obnavljati bazo znanja z zaposlovanjem ali odpuščanjem delovne sile, to pa jim omogoča fleksibilno odzivanje na tržne in tehnološke zahteve. Posamezniki na notranjem trgu dela širijo svoje znanje preko praktičnih izkušenj, ki jih pridobijo z usposabljanjem na delovnem mestu in poklicnim napredovanjem. Glede na to, da je za notranji trg dela značilno dolgoročno stabilno zaposlovanje prav stalnost kadra omogoča nabor in ohranjanje znanja v podjetju. (Lam, 2004)

Gangl opozarja, da model južnoevropskih držav (Italija, Grčija, Portugalska, Španija<sup>25</sup>) vključuje elemente obeh sistemov trga dela, poleg tega pa izkazuje tudi določene posebnosti – na primer ne beleži vpliva izobrazbe na brezposelnost in navaja nizko raven mobilnosti pri vstopu na trg dela. Dejstvo, da takega modela ne moremo preprosto vključiti v eno izmed definiranih skupin, napeljuje na domnevo, da je potrebno poleg vpliva sistema izobraževanja in usposabljanja ter izkušenj na zaposlovanje iskati tudi druge dejavnike, ki vplivajo na prehod mladih iz izobraževanja v zaposlitev. Pri tem se sklicuje na strokovno literaturo, ki poleg zgoraj proučevanih dejavnikov predlaga, da je potrebno iskati razloge v najmanj dveh dejavnikih: ureditvi trga dela in družini. (Müller, 2003)

Saar opredeljuje Slovenijo kot državo, ki izkazuje na trgu dela precejšnje razlike med novimi vstopniki na trg dela (največkrat s pogodbami za določen čas) in izkušenimi delavci. Čeprav bi bilo pričakovati, da bo imela Slovenija podoben vzorec prehoda iz šole na trg dela kot Nemčija, avtor ugotavlja, da je v

---

<sup>25</sup> Španija izkazuje nekaj več značilnosti notranjega trga dela. (de Grip, 2003; Gangl, 2000)

Sloveniji povezava med sistemom izobraževanja in trgom dela prešibka, mladinski trg dela pa je bolj fleksibilen kot v Nemčiji. Od jugovzhodnih evropskih držav se razlikuje po strožji regulativi trga dela, večji vlogi sindikatov, višji porabi sredstev za izvajanje ukrepov politike trga dela in večji učinkovitosti sistema poklicnega usposabljanja. (Saar, 18. 2. 2007) Slovenija je uvrščena v skupino zahodnoevropskih držav, vendar ne tudi držav s poklicnim trgom dela. (Kogan, 18. 2. 2007)

### 3.4 PREVENTIVNI IN KURATIVNI UKREPI

Pri oblikovanju ukrepov za zmanjšanje osipa jih je potrebno ločit na preventivne in kurativne ukrepe. Vsekakor bi bilo potrebno večji poudarek nameniti preventivnim ukrepom, pri tem pa igrajo šole pomembno vlogo. Le-te imajo namreč najboljši vpogled v to, kaj se dogaja z dijakom, kakšnih aktivnosti se (ne)udeležuje, kakšen program šolanja se mu nudi in kakšne so možnosti za razvoj programa »po meri« posameznika. Prav tako imajo šole možnost razviti sodelovanje z ostalimi organizacijami ter skupno oblikovati programe, ki bi predstavljali kombinacijo šolskih in izvenšolskih aktivnosti. V nadaljevanju navajam nekatere preventivne in kurativne ukrepe za zmanjševanje in preprečevanje šolskega osipa, ki se izvajajo v Sloveniji, v prilogi 14 na str. 32 pa jih na kratko predstavljam.

#### A) Preventivni ukrepi v Sloveniji za preprečevanje problema osipništva

V drugi polovici devetdesetih se je v Sloveniji izvajala reforma osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, ki je kot pomembnejši cilj opredeljevala zmanjšanje in preprečevanje osipa v državi s pomočjo razvoja fleksibilnejših oblik in načinov izobraževanja ter vsebinsko prenovo izobraževalnih programov in katalogov znanj. V preteklih letih je bilo veliko pobude dane izvajanju naslednjih ukrepov (CSP, 2003, str. 89–99):

- a) večja dostopnost šol;
- b) poklicno informiranje in svetovanje;
- c) poklicna orientacija na zavodu IZIDA;
- d) uvajanje dualnega sistema kot nove oblike srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja;
- e) vsebinska (kurikularna) prenova programov poklicnega in strokovnega izobraževanja;
- f) izobraževanje in strokovno usposabljanje učiteljev.

#### B) Kurativni programi v Sloveniji za zmanjševanje problema osipništva

Posledica osipa so zmanjšane možnosti vključevanja v trg dela in večje možnosti tveganja, da osipnik postane socialno izključen. V okviru aktivne politike zaposlovanja<sup>26</sup>, ki jo izvaja ZRSZ, se izvajajo različni ukrepi, programi in dejavnosti, ki so namenjeni povečevanju zaposlitvenih možnosti mladih brezposelnih v starosti do 26. leta, spodbujanju ponovnega vključevanja v izobraževalne sisteme in zmanjševanju strukturnih neskladij na trgu delovne sile. Pogoj za udeležbo v teh programih je izdelan zaposlitveni načrt, v katerem brezposelna oseba v dogovoru s strokovnimi delavci na ZRSZ opredeli prihodnje aktivnosti za iskanje ustrezne zaposlitve. Aktivna politika zaposlovanja na splošno izvaja naslednje programe (CSP, 2003, str. 82–83):

- a) program poklicne orientacije: namenjen mlajšim brezposelnim osebam, pretežno brez poklica, izobrazbe, delovnih navad in delovnih izkušenj;
- b) program odkrivanja poklicnega cilja: namenjen mladim z izobrazbo kot pomoč pri izboru področja dela;
- c) programi za iskanje zaposlitve: iskalce zaposlitve z nedokončano ali neustrezno izobrazbo seznanjajo z veščinami in znanji s področja iskanja zaposlitve;

---

<sup>26</sup> V prilogi 14 na str. 33 na kratko predstavljam vsebino nekaterih programov Aktivne politike zaposlovanja, ki so namenjeni šolskim osipnikom.

- d) programi izobraževanja: mladim brezposelnim pomagajo dokončati izobraževanje ali jih preusmeriti na ustreznejše;
- e) subvencije delodajalcem: predstavljajo stimulacijo za zaposlitev brezposelne osebe;
- f) javna dela: kot oblika zaposlitve, ki je sofinancirana s strani države, omogočajo mladim brezposelnim, da pridobijo delovne izkušnje in določena finančna sredstva.

Izobraževanje odraslih predstavlja rešitev za velik del populacije mladih, ki so izstopili iz rednega šolskega sistema in se niso uspeli zaposliti. Podatki o številu udeležencev Ljudske univerze Koper kažejo, da se izobrazbena struktura udeležencev tekom let spreminja: v osemdesetih letih se je osnovne šole za odrasle udeležilo 70 % starejših odraslih in 30 % mladostnikov, danes pa večinski delež predstavljajo mladostniki, ki so brez poklica, brez osnovne izobrazbe, imajo odpor do šole, tradicionalnega učenja in vedenjskega prilagajanja. Ustreza jim način izvajanja programa: poučevanje predmetov enega za drugim in preverjanje znanja z izpiti po koncu predavanj posameznega predmeta. Statistični podatki za obdobje od 1990 do 2000 kažejo, da je večina udeležencev osnovne šole za odrasle starih manj kot 20 let, večina udeležencev srednje šole za odrasle pa mlajših od 30 let. (CSP, 2003)

Nizozemska vlada je v prvi polovici leta 1993 pripravila akcijski načrt za preprečevanje osipa, ki daje poudarek bolj preventivnim kot kurativnim ukrepom. Cilj tega strateškega dokumenta je bil zajeti dijake, ki opustijo tako obvezno kot tudi neobvezno šolanje in prepолоviti število osipnikov. Akcijski načrt je bil razdrobljen na regionalne akcijske načrte, ki so jih pripravljali lokalni akterji in vanje vključevali posebnosti posamezne regije. Načrt je obsegal različne ukrepe in aktivnosti, ki so spodbujali sodelovanje in vlaganje skupnih naporov vseh šol na regionalni ravni (saj osip predstavlja problem vseh šol in posamezna šola se ga ne more sama uspešno lotiti) ter razvoj zanesljivega in transparentnega sistema registracije osipa, spremljanja osipa in aktivnosti, vezanih na posameznega osipnika (organizacija za regionalno evidentiranje in koordiniranje naj bi predstavljala posrednika med osipnikom in razpoložljivimi programi usposabljanja v regiji, šole pa bi morale posredovati informacije o osipniku po tem, ko zapusti obvezen šolski sistem). Priporočena je bila vpeljava sistema, v katerem bi posamezne šole in organizacije evidentirale dosežene rezultate in jih predstavljale v letnih poročilih ter skrajšanje odzivnega časa različnih institucij na nastanek osipa. Izpostavljena je bila potreba po izmenjavi in koordinaciji strokovnjakov, spodbujanju razvojnega dela in diverzifikaciji programov usposabljanja z namenom, da bi jih prilagodili različnim vrstam osipnikov (npr. osipniki, ki želijo čim prej vstopiti na trg dela; osipniki, ki imajo težave z učenjem ...) (Hövels, 1999)

### 3.4.1 Program PUPO

#### 3.4.1.1 Delovanje programa PUPO in ciljna skupina

Projekt PUPO (Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa v poklicnih in strokovnih šolah) je potekal v letih od 2002 do 2004 s pomočjo sredstev Evropskega socialnega sklada (European Social Fund – ESF) v okviru programa Preprečevanje šolske neuspešnosti in blažitev njenih posledic (OPSI). Glede na to, da v Sloveniji ni bil nihče izrecno odgovoren za vzroke in posledice šolske neuspešnosti, ki segajo prek okvirov vzgojno-izobraževalnega področja; da ustanove, ki se s problematiko osipništva ukvarjajo, niso bile usklajene, in da je primanjkovalo finančnih sredstev za reševanje problematike, je bil leta 2002 potrjen naveden program. Le-ta je bil financiran s sredstvi MŠŠ, MDSZ in Evropske komisije v okviru Leonardo da Vinci projekta *Holistični model svetovanja za mlade* (Total Counselling). V programu so sodelovali strokovnjaki z obeh ministrstev, zavoda za šolstvo, zavoda za zaposlovanje, Inštituta za družbene vede in Andragoškega centra Slovenije.

Kot glavni cilji programa so bili opredeljeni: razvoj mednarodno primerljive metodologije za spremljanje osipa; izvajanje preventivnih ukrepov za preprečevanje osipa na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja; priprava koncepta spremljanja in informiranja osipnikov, ki niso vključeni v nobeno obliko izobraževanja ali usposabljanja; sodelovanje pri oblikovanju standardov programov v okviru Aktivne politike zaposlovanja, namenjenih mladim s priznano osnovnošolsko izobrazbo ali manj. (Polak, 2004a)

Glavni namen projekta PUPO je bil uvajanje in sistematično spremljanje izvajanja ter učinkovitosti ukrepov na 20 poklicnih in strokovnih šolah v Sloveniji. Projekt je potekal na podlagi smernic Razvojnega programa za uveljavitev Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja. Projektna skupina, ki so jo sestavljali predstavniki CPI, Zavoda RS za šolstvo in ZRSZ, je pripravila nabor preventivnih ukrepov za preprečevanje pojava osipa na podlagi domačih in tujih spoznanj. Pri načrtovanju in izvajanju preventivnih ukrepov, ki izhajajo iz vzrokov osipa, so sodelovali dijaki, osnovne in srednje šole, starši, razredniki, učitelji, šolski svetovalni delavci, predstavniki obrtne in gospodarske zbornice, delodajalci, občine, Urad za delo, centri za informiranje in poklicno svetovanje ter vsi ostali zainteresirani. Preventivni ukrepi zajemajo različna področja: organizacijo dela šole; pedagoško vodenje šole; sodelovanje med strokovnimi kadri znotraj šole; sodelovanje šole z delodajalci, zbornicami, lokalnim okoljem, ZRSZ, starši; dejavnosti za uspešno socialno integracijo dijakov, za njihov osebni ter socialni razvoj, za dvig kakovosti procesov učenja, poučevanja ter upoštevanja značilnosti in potreb dijakov; dejavnosti na področju poklicne orientacije; dejavnosti namenjene rizičnim skupinam dijakov; analitično in razvojno delo šole itn. Snovalci predlogov aktivnosti menijo, da bi sinergija delovanja vseh ukrepov lahko bistveno prispevala k zmanjšanju osipa v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. (CPI, 2007).

#### 3.4.1.2 *Evalvacija učinkovitosti programa PUPO*

Kot kažejo evalvacijska poročila o uspešnosti generacij v srednjih šolah, se delež mladih, ki uspešno zaključijo izobraževanje po kurikularni prenovi, kot delu reforme sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja, ni bistveno povečal. Število mladih, ki se poskušajo integrirati v trg dela brez pridobljene poklicne izobrazbe, še vedno ni sprejemljiv. Opisano stanje se poskuša odpravljati ali vsaj zmanjševati s pomočjo različnih ukrepov (instrumentarijev), aktivnosti in programov na ravni državnih, javnih in privatnih institucij. CPI je v letu 2004 na podlagi modelov, strategij, metod in »dobrih praks« s področja problematike osipništva različnih držav članic EU razdelil ukrepe na tri ravni preventive, ki predstavlja del programa šole in je le kot taka lahko učinkovita. Preventivnim ukrepom so bili dodani tudi ukrepi pomoči, ki naj bi nujno sledili morebitni ne dovolj uspešni preventivi. Upoštevajoč sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji je ukrepe razdelil na primarne preventivne ukrepe (svetovalno delo s celotno populacijo za preprečevanje nastajanja večjih težav), sekundarne preventivne ukrepe (intervencija poklicne in/ali strokovne šole na začetni ravni težav) in terciarne preventivne ukrepe (preprečevanje širjenja obstoječih motenj in težav) (CPI, Projekt PUPO, Interno gradivo)

Da bi bili ukrepi, oblikovani v okviru projekta PUPO realizirani, so snovalci projekta pripravili naslednje predloge za spremembe v sistemski zakonodaji, ki bi jih bilo potrebno uresničiti, v kolikor bi testna faza potrdila, da so učinkoviti (CPI, Projekt PUPO, Interno gradivo):

##### a) Nivo šole

Poleg dosedanjih obveznih dokumentov, kot so *letni delovni načrt*, *poročilo o delu*, *publikacija o šoli*, bi bilo potrebno vpeljati tudi obvezno samoevalvacijsko poročilo, razvojni načrt dela šole ter akcijske načrte. Sodobna spoznanja zatrjujejo, da bi s tem povečali kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. V samoevalvacijskem poročilu bi bile zajete informacije o uspešnosti dijakov po letnikih in predmetih,



izostankih po letnikih in predmetih, kazni in pohvale, podatki o prenehanju šolanja med šolskim letom, ocene učencev in ocene delodajalcev o kompetencah učencev.

Za financiranje ciljno usmerjenih projektov za zmanjševanje učne neuspešnosti bi se lahko v proračunu MŠZŠ načrtovala posebna finančna sredstva ali pa bi šole lahko del razvojnih sredstev uporabile le v skladu s posebnim projektom. Za preprečevanje šolske neuspešnosti bi bilo učinkovito, če bi se v okviru šole izvajale svetovalne storitve tudi drugih javnih zavodov, npr. ZRSZ (CIPS), Svetovalnih središč (ACS), Centra za socialno delo, Svetovalnih centrov za otroke, mladostnike in starše. Stroške dela bi krili ustrezni zavodi, materialni stroški pa bi se opredelili s posebno pogodbo.

#### b) Status dijaka in njegove pravice ter dolžnosti

Dijakom bi bilo potrebno omogočiti napredovanje z eno negativno oceno, če ta ni pri istem predmetu kot preteklo šolsko leto, pri čemer bi moral obvezno obiskovati dopolnilni pouk tudi v naslednjem šolskem letu. Prav tako bi jim morali omogočiti pravico do pogojnega vpisa z dvema negativnima ocenama in prepis v drugi izobraževalni program brez opravljanja diferencialnih izpitov ali pa vključitev v »poklicno orientacijski program« (spoznavanje različnih strokovnih področij) po vpisu v 1. letnik srednjega izobraževanja do konca prvega ocenjevalnega obdobja.

Poleg tega bi bilo potrebno namesto takojšnje izključitve v šolski sistem uvesti ukrep začasne prepovedi obiskovanja pouka od dveh do največ štirih tednov in v tem obdobju vključiti dijaka v obiskovanje svetovalnega programa. Izostanek od pouka posameznega predmeta ne bi smel presegati 20 % ur predmeta v posameznem ocenjevalnem obdobju, v nasprotnem bi bil dijak neocenjen.

#### c) Svetovalna služba

Delo svetovalnih služb bi moralo biti v sodelovanju z razredniki zajeto v šolski program, in sicer letno vsaj štiri ure izobraževalnih in svetovalnih aktivnosti na področju poklicne orientacije, v zadnjem letniku pa 6 ur. Za zagotovitev kakovosti dela svetovalnih služb število dijakov ne bi smelo presegati 500 dijakov na svetovalnega delavca. Šola bi bivšemu dijaku morala omogočati dostop do razrednikovega svetovanja in svetovalne službe še eno leto po zaključku šolanja (uspešnem ali neuspešnem). Svetovalna služba bi morala, v sodelovanju z dijakom, sporočati ZRSZ podatke za dijaka, ki je predčasno prekinil izobraževanje in se ni vpisal v nek drug izobraževalni program.

#### d) Vzgojno–izobraževalni program

Katalogi znanj bi morali določati minimalni standard znanja (kompetenc) za pozitivno oceno, ki bi bil upoštevan tudi kot kriterij za popravne izpite. V evalvacijskem poročilu je zapisano, da se je v okviru projekta osip v večini šolskih oddelkov, ki so sodelovali v projektu, zmanjšal v primerjavi z ostalimi šolskimi oddelki in v primerjavi s preteklimi šolskimi leti. Povečalo se je zanimanje širše javnosti za problematiko šolskega osipa, sodelovanje znotraj šol, med samimi šolami in med šolami ter drugimi institucijami pa se je izboljšalo. S pomočjo razvijanja novih projektov so se porajale nove ideje za nadgradnjo projektnih dosežkov. (CPI, 2007a)

CPI je septembra 2007 izdal *Priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa*, ki je nastal kot rezultat projektne delo in v katerem so podrobneje predstavljeni nekateri najučinkovitejši preventivni ukrepi, ki so jih izmed vseh oblikovanih ukrepov izpostavile šole. V uvodnem delu vsakega posameznega ukrepa je njegova kratka predstavitev; v nadaljevanju je opisana problematika, ciljna skupina, ki ji je ukrep namenjen, izvajalci ukrepa in način poteka izvedbe ukrepa; v končnem delu pa so predstavljeni doseženi rezultati in samorefleksija. Če samo naštejemo nekaj predstavljenih ukrepov, priročnik obsega sledeče: a) poletne ter božično-novoletne delavnice in bazar; b) prvi šolski dan s starši in dijaki; c) spoznavni piknik; d) delavnica: spoznajmo se; e) diagnostični testi, f) učenje učenja; g) delavnica: odgovornost; h) delavnice za utrjevanje občutka varnosti, i) delavnica: motivacija za boljše učenje, j) razrednik:

koordinator dela oddelčnega učiteljskega zbora, k) govorilne ure za dijake; l) drugačne razredne ure; m) redni razgovori razrednika z dijakom; n) individualni učni načrt; o) individualno delo z vzgojno in učno neuspešnimi dijaki; p) individualni načrt za izboljšanje učnega uspeha; r) tutorstvo; s) izredni roditeljski sestanek. (CPI, 2007a)

Kot pomembni ukrepi za vse šole so se izkazali tisti, ki so povezani s sprejemanjem in uvajanjem novincev (interaktivne dejavnosti, s pomočjo katerih se dijaki in starši med seboj spoznavajo, dodatno pa spoznajo še program, organizacijo, hišni red šole); s pripravo individualnih izobraževalnih načrtov za izboljšanje motivacije in učnega uspeha; z določanjem nove vloge razrednika (okrepljena svetovalna vloga); s spodbujanjem sodelovanja med vrstniki (uvajanje tutorstva); s sodelovanjem s starši v začetnih letih šolanja in z dejavnostmi, ki izboljšujejo promocijo šole v okolju. (CPI, 2007a)

Projektna skupina je z evalvacijo ugotovila, da so šole kot ovire za še uspešnejše izvajanje ukrepov izpostavile predvsem a) nemotiviranost, nezainteresiranost ali apatičnost dijakov za učenje; b) nepravčasno zaznavanje težav s strani dijakov; c) nemotiviranost učiteljev za spremembe in za delo izven pouka; d) nesodelovanje staršev manj uspešnih dijakov. (CPI, 2007a)

Na uspešno izvajanje preventivnih ukrepov vplivajo najrazličnejši dejavniki, na katere šole ne morejo vplivati. Normativi niso ustrezno postavljeni (število dijakov v razredu, število dijakov na svetovalnega delavca), srednješolski programi se ne ozirajo na predhodno znanje kandidatov za vpis, so težko prehodni, šole pa omogočajo premalo izbirnih dejavnosti. Prav tako poklicni in strokovni programi ne nudijo možnosti za izbiro in ne upoštevajo razlik med dijaki. Na šolah tudi ni dovolj pobud za timsko in razvojno delo ter organizacijsko kreativnost, poklicno svetovanje je premalo karierno naravnano. Prevladuje slab ugled poklicne izobrazbe, nekateri poklici pa so neustrezno vrednoteni. Povečuje se število dijakov, ki se preživljajo s honorarnim delom, zmanjšuje pa se število dijakov, ki prejemajo štipendijo (kaže na večanje socialnih težav). Delodajalci so premalo zainteresirani za sodelovanje pri vzgoji in izobraževanju kadrov in delovno silo ponavadi iščejo na trgu. (CPI, 2007a)

V nadaljevanju navajam pomembnejše sklepe, do katerih so prišli člani projektne skupine PUPO ob zaključku projekta. V prvi fazi je potrebno zagotoviti sistematično spremljanje osipa po enotni metodologiji – v Sloveniji nujno potrebujemo sistematičen sistem zbiranja podatkov o osipnikih ter model spremljanja posameznikov, ki se znajdejo na alternativni poti – le tako bo zagotovljena kontrola nad pričakovanim izpadom iz šolskega sistema in oddan klic po potrebni pomoči. Širšo okolico je potrebno ozaveščati, da učna neuspešnost ni izključno posledica lenobe ali nesposobnosti, temveč je rezultat delovanja številnih dejavnikov, med katerimi so najpogosteje izpostavljeni osebni, družinski in širše družbeno-okoljski. Družba mora zagotoviti boljše spoznavanje poklicev in njihovo vrednotenje ter spoštovanje. Okrepiti je potrebno avtonomijo šol (uvesti fleksibilne in ne tradicionalne pristope k reševanju težav dijakov), pospešiti spreminjanje administrativne vloge razrednika v usmerjevalno in svetovalno ter spodbuditi šole, da bodo sposobne ustvariti občutek pripadnosti in varnosti vsakemu dijaku. Med poklicno šolo in gospodarstvom je potrebno izboljšati sodelovanje. Nenazadnje je potrebno model preventivnih ukrepov po zaključku projektnega obdobja razširiti iz poskusnih razredov na celotno šolo in na vse druge šole, ki v projektne obdobju niso sodelovale. (CPI, 2007a)

### **3.4.2 Program PUM**

#### *3.4.2.1 Delovanje programa PUM in ciljna skupina*

Program »Projektno učenje za mlajše odrasle« (PUM) je nastal leta 1999 v okviru nacionalnega projekta kurikularne prenove javnoveljavnega izobraževanja v Republiki Sloveniji. »Program je bil razvit kot

odziv na dolgoletne neuspešne poskuse preprečevanja šolskega osipa, zaradi česar se je zlasti v devetdesetih letih zaostri vprašanje mladih, ki jim ni uspelo, da bi si pridobili poklicno ali strokovno izobrazbo in so zato postali eden najbolj žgočih problemov na trgu delovne sile.« (Dobrovoljc, 2000, str. 7) ACS je že leta 1993 pričel razvijati eksperimentalni izobraževalni program za mlade brezposelne z nazivom »Centri za mlajše odrasle« (CMO), ki predstavlja predhodnika programu PUM. Koncept programa CMO je temeljil na izkušnjah skandinavskih (največ danskih) oblik neformalnega izobraževanja za mlade in je poudarjal vlogo mentorjev, ki naj bi bila predvsem kreativno načrtovanje učnih projektov in posameznih učnih dejavnosti. PUM se je prvič začel izvajati leta 1998 na Izobraževalnem zavodu TIN v Ljubljani, že leta 1999 pa je bil sprejet za javno veljaven program, namenjen mladim med 15. in 25. letom, ki so zaradi različnih razlogov opustili šolanje, so brez poklica in zaposlitve ter spadajo v skupino težje zaposljivih. Financiranje je razdeljeno med lokalno skupnostjo, v kateri se PUM izvaja – občine (1/3, vendar brez zakonske osnove) in MŠŠ (2/3), program pa je uvrščen v program 10.000, ki ga izvaja ZRSZ. (Orešnik, 2002)

V izobraževalnem programu PUM je uradno zapisano (Orešnik, 2002, str. 61):

Program PUM je daljša oblika izobraževalnega programa, s katerim naj bi se lotili problemov mladih osipnikov celostno. Usmerjen je v odpravljanje vzrokov, ki so pripeljali do izstopa iz sistema šolanja ali dela. Krepil naj bi pozitivne izobraževalne izkušnje, spodbujal k nadaljevanju že opuščene šolanja (omogočil podporo pri izpolnjevanju manjkajočih formalnih pogojev in pripravil za nadaljevanje izobraževalne poti), pomagal pri izdelavi celotne strategije poklicne kariere in udeležencem omogočil pridobivanje pozitivnih izkušenj delovanja v okolju.

Temeljni cilj programa je spodbuditi in usmeriti šolske osipnike k ponovni vrnitvi v sistem izobraževanja. Poleg tega so cilji še: priprava za nadaljevanje opuščene šolanja in ponovno vključevanje v kulturno okolje vrstniških skupin; pridobivanje pozitivnih izkušenj učenja, ki povečujejo motivacijo za nadaljevanje šolanja; pridobivanje funkcionalnega znanja (za razvoj splošne izobraženosti, razgledanosti in večjo prožnost mišljenja) in funkcionalnih spretnosti (za povečanje splošne praktičnosti posameznikove dejavnosti in prožnosti interesnih področij); razvijanje sposobnosti kritičnega in problemsko usmerjenega mišljenja; preprečevanje socialne osamelosti mladih in zmanjšanje socialnega problema v okolju. Udeleženci programa naj bi bili z mentorjevo pomočjo sposobni oblikovati in načrtovati izobraževalno ali zaposlitveno kariero z jasno opredeljenimi poklicnimi cilji. (Orešnik, 2002)

Najpomembnejša značilnost programa je upoštevanje interesov in sposobnosti udeležencev, ki sami izberejo temo projekta, učne vire, metode in postopke, mentorji pa jih pri tem usmerjajo in jim svetujejo. Sodelovanje pri oblikovanju in poteku programa povečuje motivacijo udeležencev za nadaljnje sodelovanje in učenje, obenem pa udeleženci pridobivajo s takim načinom dela temeljna funkcionalna znanja in spretnosti (znanje slovenskega jezika, matematike, računalništva), pozitivne izkušnje z učenjem, izdelajo zaposlitveno strategijo, jasno izrazijo poklicne želje in oblikujejo osebno identiteto (prevzemanje odgovornosti za svoje ravnanje, razvijanje sposobnosti za premagovanje manj ugodnih spodbud iz ožjega socialnega okolja, učinkovito izrabo časa, pridobivanje delovnih navad, povečanje samozavesti itn.). (Dobrovoljc, 2003a) Kurikulum, ki se v programu uporablja, je rezultat procesa kurikularne prenovе, ki je potekala od leta 1996 v Sloveniji na področju celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. (Dobrovoljc, 2003)

Program PUM traja eno šolsko leto, sedem ur na dan od ponedeljka do petka. Organizirano projektno delo se izvaja od septembra do junija, individualni učni projektni in interesne dejavnosti potekajo julija, avgust pa je namenjen počitnicam. Mladi v program vstopijo brezplačno, kadarkoli med šolskim letom, na lastno željo, na nagovor prijatelja, staršev, po priporočilu svetovalnih delavcev v šoli, centru za socialno delo, zavodu za zaposlovanje, program pa lahko tudi kadar koli zapustijo. Program se v izvajalski organizaciji začne uresničevati, ko se oblikuje skupina z 18 do 24 udeleženci. Udeleženci z

zaključenim programom ne pridobijo javno veljavne izobrazbe – program se izvaja kot neformalni izobraževalni program, ki je namenjen pridobivanju znanj in spretnosti kot orodij za lažje in bolj kakovostno odločanje o nadaljevanju šolanja ali iskanju zaposlitve. (Orešnik, 2002)

Delo v programu PUM<sup>27</sup>, ki je po svojih značilnostih projektno, se sestoji iz (Orešnik, 2002 in Dobrovoljc, 2003a):

- a) individualnih učnih projektov (načrtovanje poklicne kariere posameznika, opredelitev njegovih osebnih ciljev, npr. uspešno opravljanje manjkajočih izpitov, osebna rast in razvoj);
- b) izbirnega projektne del (udeleženci sodelujejo v enkratnih projektih od enega do treh mesecev, ki temeljijo na njihovih interesih in aktualnih učnih potrebah, npr. tiskanje časopisa, organiziranje gledališke predstave ali razstave);
- c) produkcijskega projektne del (dejavnost ni časovno omejena, usmerjena pa je v spoznavanje novih načinov ustvarjalnosti in uporabe energijsko manj zahtevnih, okolju prijaznih tehnologij, oživljanje starih in izumirajočih obrtnih tehnologij ter izdelavo različnih predmetov);
- d) interesnih dejavnosti (športne in umetniške dejavnosti, ogled tematskih filmov, tematske in ustvarjalne delavnice, kuharske dejavnosti, izleti, obiski kulturnih ustanov, krožki, tečaji, predavanja v zvezi z zdravim življenjem in prehranjevanjem, ročne spretnosti, računalništvo itn.).

Poleg vseh zgoraj naštetih dejavnosti se udeleženci vključujejo v evropske programe (npr. Mladina, Evropska prostovoljna služba), ki se izvajajo preko slovenske nacionalne agencije Movit. Ti programi jim omogočajo pridobivanje multikulturalnih izkušenj prek mladinske izmenjave, širjenje obzorij, pridobivanje novih poklicnih izkušenj v tujini itn.

#### PSIHOSOCIALNI PROFIL UDELEŽENCEV PROGRAMA

Udeleženci programa so mladostniki, ki so opustili šolanje, izgubili družbo vrstnikov, postali socialno izključeni, z nizko samopodobo in omajano samozavestjo. Šolska neuspešnost mladostnika celostno prizadene, pojavlja pa se pri tistih mladih, ki ne morejo zadostiti zahtevam šole zaradi svojih šibkih učnih sposobnosti, posebnosti v vedenju (neprilagodljivosti), problematično odzivnostjo (impulzivnost), pomanjkanja motivacije in učnih navad, čustvene občutljivosti in ranljivosti. Šolski neuspeh je velikokrat značilen za mlade, ki v družini ne dobijo spodbud, opore ali pomoči pri šolskem delu ali pa so vpeti v neurejene družinske odnose, polne nasilja, pritiskov in čustvene napetosti. Program PUM beleži šolsko zgodovino udeležencev, za katero je značilen šolski neuspeh ter njegove posledice – prekinitev šolanja, brezposelnost, socialna izključenost, poglobljanje osebnih stisk, disocialno vedenje. (Dobrovoljc, 2003)

Udeleženci programa PUM so razdeljeni v tri skupine. Prvo skupino tvorijo mladi brez jasno opredeljenega poklicnega cilja. Med njihovimi osebnimi interesi in poklicno odločitvijo ni povezave, zato niso zadostno motivirani za izobraževanje. Druga skupina obsega mlade, ki so se neustrezno odločili pri izbiri šolske usmeritve, zaradi česar so bili nezadostno motivirani in šolanja niso dokončali ali pa so ga celo dokončali, vendar jih delo v izbranem poklicu ne veseli. Za to skupino mladih je potrebno znova določiti njihovo poklicno usmeritev in izdelati strategijo za doseg bolj stvarno opredeljene poklicne identitete. V zadnjo skupino spadajo mladi, ki imajo sicer jasno opredeljeno poklicno vizijo, vendar so v obdobju šolanja izgubili motivacijo za njegovo dokončanje in so ostali brez formalno pridobljenega poklica. (Dobrovoljc, 2003)

#### VLOGA MENTORJEV V PROGRAMU

Mentor že ob vstopu v program pomaga udeležencu izdelati individualni načrt, ki ga le-ta poskuša med obiskovanjem programa uresničiti. Načrt vključuje poleg napredka na šolskem področju tudi napredek

---

<sup>27</sup> Povezava vrst projektne del s skupnimi programskimi cilji je razvidna iz Tab. 23 na str. 35 v prilogi.

na socialnem, motivacijskem in osebnostnem področju in predstavlja podlago za izbiro projektnih dejavnosti v programu. Izobrazba mentorjev je predpisana z Odredbo o smeri izobrazbe vodje mentorske skupine in mentorjev v izobraževalnem programu PUM, dodatno pa morajo opraviti tudi Študijski program za izpopolnjevanje mentorjev v PUM. Slednji obsega 200 ur in vključuje potrebno znanje: spoznavanje programa PUM in njegovo izpeljevanje, poznavanje značilnosti in potreb ciljne skupine, (samo)evalvacija in uporabo učnih metod (projektnega učenja). Mentorji ob zaključku šolskega leta ocenjujejo udeležencevo napredovanje na osebnosocialnem področju glede na dosežke<sup>28</sup>. (Dobrovoljc, 2003a)

V času izvedbe evalvacijske študije je v programu PUM delovalo 24 mentorjev (18 žensk), starih od 25 do 56 let (povprečno 32 let, večina pa 36 let in manj). Večji del mentorjev ima končano višjo ali visoko šolo (19), pet mentorjev z dokončano srednješolsko izobrazbo je v postopku pridobivanja višje izobrazbe, več kot polovica pa ima pedagoško-andragoško izobrazbo. Izobrazbena struktura mentorjev je precej heterogena, prevladujejo pa: anglistika, družboslovje, gimnazija, gradbeni tehnik, inženir tekstila, kibernetika, kulturologija, organizator dela, pedagogika, politologija, razredni pouk, socialno delo, sociologija, specialni pedagog, teologija, turistična, vzgojiteljska, živilska tehnologija. (Dobrovoljc, 2003)

#### 3.4.2.2 *Evalvacija učinkovitosti programa PUM*

V letih od 2000 do 2002 je potekala evalvacija programa PUM pod vodstvom strokovnjakov iz Filozofske fakultete, Fakultete za družbene vede in Andragoškega centra Slovenije. Za evalvacijo so bile uporabljene tako kvalitativne kot tudi kvantitativne metode, pri empirični evalvaciji programa pa je bila uporabljena longitudinalna analiza z merjenjem in primerjalno analizo ključnih spremenljivk v začetku, ob koncu in po končanem programu. V empiričnem delu študije so bili obravnavani tisti mladi, ki so bili v obdobju izvajanja študije kadarkoli zajeti v program; mentorji, ki program izpeljujejo in direktorji ustanov, izvajalk programa. (Dobrovoljc, 2003)

Na splošno je študija pokazala, da program daje zelo dobre rezultate, saj celo 60% mladih nadaljuje prekinjeno šolanje ali pa se zaposli. V nadaljevanju predstavljam povzetek ugotovitve študije. (Dobrovoljc, 2003)

- 1) Prvi pogoj za uspešno nadaljevanje izobraževanja je psihosocialna rehabilitacija. PUM s pomočjo svojega programa omili ali relativizira pomen šolskega neuspeha in izpostavlja možnost popravljanja neuspeha ob drugi priložnosti. Pripomore k odkrivanju posameznikovih močnih področij ter s tem odpira možnosti za njegovo konstruktivno uveljavitev.
- 2) Presoja programskih ciljev je pokazala, da izhajajo iz potreb ciljne skupine, so medsebojno usklajeni in omogočajo razvojno usmerjenost kurikuluma, njegovo procesnorazvojno načrtovanje in izpeljavo.
- 3) PUM je oblikovan skladno s kurikularno teorijo in temeljnimi načeli, ki so povzeta tudi v izhodiščih slovenske kurikularne preнове. Analiza učinkov je pokazala, da so v programu s področja splošnoizobraževalnih vsebin ali temeljnih kompetenc zadovoljivo pokrite vsebine s področja

---

<sup>28</sup> Kot dosežki štejejo: medsebojna solidarnost, timsko delo; samopomoč; socialna komunikacija; sprejemanje različnosti; uvid v različna možna razmišljanja in poglede na probleme; reševanje osebnih težav; izboljšanje, samopodobe; delovne in učne navade; motivacija za delo v programu in izobraževanju; strpnost, sodelovanje, sprejemanje drugačnosti, tolerantnost; nastopanje v javnosti; prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja; povečana samoiniciativnost; pozitivne izkušnje na področju multikulturalnosti; reševanje problemov na področju zasvojenosti od drog. (Dobrovoljc, 2003, str. 86)

pismenosti, računanja in računalništva. Dobri dosežki so realizirani tudi na področju oblikovanja poklicne identitete, pridobivanju nasvetov in informacij, povezanih z nadaljnjim izobraževanjem ter s poklicno kariero. Kot zelo učinkovite so bile ocenjene vse vsebine s sociokulturnega področja. Pozitivno je ocenjen poskus opredelitve evalvacije v kurikulumu kot zahteva in praksa vsakega kurikuluma, ki potrebuje še teoretsko in praktično izpopolnitev in predstavlja strokovno novost v slovenski kurikularni praksi. Pomanjkljivost je le ta, da v kurikulumu niso opredeljena merila za vrednotenje izsledkov evalvacije.

- 4) V skupini je bilo moč zaznati boljše prilagajanje udeležencev skupini, razvijanje novih prijateljstev, sposobnost zastavljanja novih ciljev in načrtovanja njihovega doseganja, večja socialna prilagojenost, večja strpnost, boljše delovne navade, višja samozavest, večja motivacija za sodelovanje, večji optimizem, večja tolerantnost.
- 5) Med pričakovanjem udeležencev glede učenja zelenih vsebin in vsebinami, ki jih določajo mentorji, obstaja delno razhajanje. Nujno je potrebno še bolj natančno odkrivati potrebe in interese vsakokratne skupine udeležencev.
- 6) Načelo svobodnega vstopa v in izstopa iz programa se je izkazalo za zelo učinkovito, saj je omogočilo marsikateremu osipniku, da se je po opustitvi formalnega izobraževalnega programa med šolskim letom lahko takoj vključil v alternativni program.
- 7) Od mentorjev se poleg temeljne izobrazbe zahteva usposabljanje za poznavanje družbenih in psihosocialnih vzrokov, značilnosti osipnikov, sodobnih kurikularnih načel, njihovo izpeljavo in praktično preizkušanje. Usposobljenost morajo dokazovati vsaka tri leta. Letno se udeležijo evalvacijske delavnice, v kateri se temeljito pogovorijo o doseženih uspehih in težavah, s katerimi se soočajo ob izpeljavi programa.
- 8) V PUM se vključujejo približno v enakem številu dekleta in fantje povprečne starosti 20 let. Med 85 % in 90 % jih živi pri starših, vendar je iz njihovih odgovorov razvidno, da je podpora v družini šibka, da vsak deseti udeleženec poskuša reševati težave sam, skoraj polovica pa podporo najde le v eni osebi. Pričakovanja udeležencev po razvijanju prijateljstva, dobrih medčloveških odnosih, sprejetju, varnosti in pripadnosti skupini so ob vstopu visoka. Podatki kažejo, da so se udeleženci v povprečju šolali devet in pol let, kar pomeni, da so šolanje prekinili v srednji šoli. O razsežnosti krize zaradi opustitve šolanja priča podatek, da od opustitve šole do vključitve v PUM v povprečju mineta dve leti. Zaradi vključitve v program se izboljša kakovost preživljanja prostega časa: več časa je namenjenega ustvarjalnim dejavnostim (računalništvo), kar dodatno prispeva h krepitvi samopodobe in položaja v družbi.
- 9) Izredno ujemanje odgovorov mentorjev z odgovori udeležencev na vseh področjih (družinsko okolje, delovne navade, druženje) priča o veljavnosti pridobljenih podatkov za potrebe evalvacije.
- 10) Po načinu dela se PUM bistveno razlikuje od tradicionalnega šolskega dela, saj v ospredje namesto storilnosti, discipline in tekmovalnosti postavlja dobre odnose v skupnosti, medsebojno spoštovanje in sodelovanje. Udeleženci pravijo, da so največje pozitivne spremembe doživeli na psihosocialnem področju, to pa nas ponovno opozarja, da je mladostnikom sprva potrebna psihosocialna integracija (razvoj notranje stabilnosti in ravnotežja). Ko je ta dosežena, lahko svojo pozornost in energijo usmerijo v uresničevanje izobraževalnih in poklicnih ciljev. Večina mentorjev meni, da udeleženci potrebujejo spretnosti nastopanja v javnosti in spretnosti reševanja konfliktov, tretjina pa poudarja potrebo po spretnostih s področja uveljavljanja pravic.

- 11) Najpogostejši motiv za vpis v PUM je želja po dokončanju šolanja in pripravljenost vključitve v drugo priložnost za šolanje ob podpori in spodbudi na psihosocialni ravni, ki jo lahko ponudi tovrstna organizacija. Animacija za vpis v program PUM poteka preko zavodov za zaposlovanje, udeležencev programa, svetovalnih služb, centrov za socialno delo, medijev (časopis, radio, televizija), mladinskih skupin, staršev in najmanj preko učiteljev v šolah. Največ udeležencev je prejelo informacijo o projektu preko zavodov za zaposlovanje (50 %), prijateljev (20 %) in staršev (11 %).
- 12) Udeleženci so bili zelo motivirani za pomoč pri oblikovanju poklicne poti, vendar mentorji nekaterih vsebin niso toliko umeščali v program, kot bi si udeleženci želeli.

Podatki v okviru evalvacijske študije kažejo tudi dolgoročne učinke programa in navajajo, da je bilo v obdobju 1998–2001 za daljši čas dejansko vpisanih 393 udeležencev. Vsem tem udeležencem je bil posredovan vprašalnik, s pomočjo katerega so avtorji študije želeli ugotoviti, kaj se je z njimi dogajalo po tem, ko so iz programa izstopili. Avtorji so dobili podatke za 80 % oz. 313 udeležencev, na podlagi katerih sta približno dve tretjini udeležencev dosegli cilje, predvidene v programu PUM: 40,6 % jih je vključenih v eno izmed oblik izobraževanja, 23,7 % pa je zaposlenih za določen ali nedoločen čas. Celo 94 % oz. 273 teh udeležencev je izjavilo, da so imeli od udeležbe v programu korist, kot razloge za svoj odgovor pa so navedli: osebnostno napredovanje (povečanje samozavesti, socializacija, spodbuda, sprostitvev, odkrivanje talentov); pridobivanje delovnih navad in znanja; pomoč pri izobraževanju in zaposlitvi; druženje in spoznavanje novih ljudi; koristno preživljanje prostega časa. (Dobrovoljc, 2003, str. 153–157)

Analiza, ki jo je opravila Orešnik za 106 udeležencev PUM-a v šolskem letu 2000/2001, kaže, da je med udeleženci z nedokončano osnovno šolo 62 % starih med 16 in 18 let ter 23 % starih med 19 in 21 let, med udeleženci z dokončano osnovno šolo pa je 42 % starih med 16 in 18 let ter ravno tak delež starih med 19 in 21 let. Najbolj zaskrbljujoč je podatek o visokem deležu udeležencev, starih od 19 do 21 let, z zaključeno zgolj osnovno šolo, saj nam govori o tem, da je preteklo precej let od zaključka osnovne šole, v tem času pa niso uspeli pridobiti nadaljnje izobrazbe. Orešnik navaja, da se dve tretjini (64 %) udeležencev po zaključku programa namerava ponovno vključiti v izobraževanje, bodisi redno (31,7 %) bodisi ob delu (32,7 %). Manj kot petina se namerava zaposliti, enak delež pa nima povsem jasnih ciljev. (Orešnik, 2002, str. 73– 86)

Glede na mnenja financerjev, da je program predrag avtorji evalvacije priporočajo izdelavo temeljitih analiz vložkov in koristi (cost benefit), pri katerih bi sredstva, vložena v program PUM, primerjali s sredstvi, potrebnimi za »reševanje« mladih osipnikov, ki bi ostali na cesti, brez možnosti za zaposlitev. Potrebno je proučiti, koliko denarja se namenja za to ciljno skupino iz socialnih skladov, sredstev za preprečevanje kriminala, narkomanije. Program PUM je poleg Produkcijske šole edini program za mlajše odrasle v Sloveniji. Danes ga poklicno izvaja 38 mentorjev v 11 izobraževalnih organizacijah, do leta 2006 pa je bilo vanj vključenih okoli 1.500 mladih. Po mnenju<sup>29</sup> celotne raziskovalne skupine ima program PUM dolgoročne socialnointegracijske učinke.

---

<sup>29</sup> V Tab. 24 na str. 35 v prilogi so predstavljena nekatera mnenja mentorjev in direktorjev izvajalskih organizacij o programu.

## 4 MODEL EDYCATE

### 4.1 MODEL UKREPOV ZA IZBOLJŠANJE ZAPOSLOTIVENIH MOŽNOSTI IN SOCIALNE INTEGRACIJE ŠOLSKIH OSIPNIKOV

Naraščajoča brezposelnost in revščina predstavljata pereč problem v mnogih državah članicah EU, v novih državah članicah pa predstavljata socialno tempirano bombo. Brezposelnost je navadno višja na podeželju, možnosti za zaposlitev pa manjše kot v urbanih predelih. Ekonomsko in socialno izboljšanje v takšnih ruralnih področjih je možno edino takrat, ko so regijske oblasti, predstavniki institucij in brezposelni zmožni izrabiti naravne in kulturne resurse ter potencialne, ki na podeželju že obstajajo. Številni programi izobraževanja in usposabljanja so največkrat vezani na točno določen prostor in čas, metode poučevanja so še vedno preveč klasične in nefleksibilne, programi pa ne ponujajo certifikatov, ki bi bili priznani na trgu dela ali na področju izobraževanja, ter tako ne prispevajo bistveno k zaposlovanju oz. socialnem vključevanju. Takšni programi zato težko pritegnejo mlade brezposelne, ki so v formalnem šolskem sistemu izgubili motivacijo za nadaljevanje izobraževanja ali pa so vpeti v družinski posel (obrt, kmetija) in potrebujejo takšne programe izobraževanja, ki bodo dovolj privlačni, da jih bodo pritegnili in jim omogočili fleksibilno udeležbo. Takšno ozadje je bilo tudi vodilo pri razvijanju projekta, ki podaja alternativno rešitev in priložnost tistim mladim s podeželja, ki se do sedaj niso uspeli integrirati v noben obstoječ sistem izobraževanja in usposabljanja.

Tradicionalna obrt in agro-turizem sta bila v goriški regiji prepoznana kot področji, ki lahko ponudita dobre zaposlitvene in razvojne možnosti ruralnemu prebivalstvu, še posebej, če ju je mogoče povezati z moderno informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT). Vendar med mladimi obstaja pomanjkanje potrebnega znanja, sposobnosti in veščin, saj so se navadno izobraževali in usposabljali za drugačne poklice, lokalni predstavniki pa niso nudili uspešne in učinkovite učne infrastrukture ter pristopov, ki bi motivirali in omogočili mladim brezposelnim, da se ustrezno pripravijo na takšne oblike (samo)zaposlovanja.

Cilj projekta Edycate je razviti model, ki bi trajno omogočal socialno in ekonomsko vključevanje brezposelnih šolskih osipnikov (živečih na ruralnih področjih), z izboljšanjem kvalitete in dostopa do nadaljnjega poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter posledično lažjim prehajanjem na trg dela in pridobitev ustrezne zaposlitve. Projekt omogoča mladim, ki so zainteresirani in motivirani za vključitev v obrtne in agro-turistične aktivnosti, usposabljanje po principu aktivnega učenja oz. učenja z delom (learning-by-doing) s pomočjo programa vodenja mini-podjetja<sup>30</sup>, podprtega z IKT, in s pomočjo specifičnih modulov za pridobitev splošnih in strokovnih znanj ter veščin, pri čemer imajo udeleženci možnost, preko sistema uradnega preverjanja in ocenjevanja, večšine s področja IKT potrditi s certifikatom, priznanim na nacionalni ravni.

Pomemben rezultat projekta so ustvarjeni in izboljšani pogoji za (samo)zaposlitev šolskega osipnika s statusom brezposelne osebe po njegovem odhodu iz mini-podjetja. Neposreden rezultat projekta je izdelan model pristopa, ki je testiran in podprt z dokumentacijo na podlagi projektних izkušenj z usposabljanjem mladih brezposelnih v štirih evropskih državah ter omogočanjem njihove aktivne udeležbe pri analiziranju učnih potreb in razvoju učnih materialov (participacijski pristop) skozi proces vodenja pilotnega mini-podjetja, podprtega z IKT (zaposlitveni pristop). Tak model pristopa, podprt z

---

<sup>30</sup>Slovenščina ne pozna rabe tega pojma. Pojem sem prevedla na podlagi nizozemskega primera učnega podjetja, ki je v angleškem jeziku poimenovan kot Mini-company.



razvitimi materiali in orodji, je lahko pozneje apliciran v kateri koli regiji, sektorju dejavnosti ali ciljni skupini. Specifični rezultati so torej:

- a) vsaj eno mini-podjetje v vsaki državi partnerici, ki ga vodijo mladi brezposelni s podeželja, brez ustrezne izobrazbe, njegovo dejavnost pa podpira lokalno partnerstvo;
- b) orodje, ki temelji na IKT in je v pomoč učencem, svetovalcem, učiteljem in mentorjem pri ocenjevanju učnih rezultatov (portfolijo);
- c) modularni paket e-materialov, ki obsega praktične izkušnje udeležencev mini-podjetja pri pridobivanju osnovnih podjetniških znanj, veščin in sposobnosti za razvoj trženja, prodaje in vodenja poslov na področju obrti in kmečkega turizma;
- d) priročniki za razvoj uspešnega lokalnega partnerstva, vodenje mini-podjetja, ocenjevanje učnih potreb, e-učečih materialov (e-learning), orodij za ocenjevanje učnih rezultatov, temelječih na IKT, ki so lahko pozneje namenjeni uporabi izkušenj v drugih sektorjih, regijah in za druge ciljne skupine. Priročniki kot del diseminacijske strategije zagotavljajo, da ima investicija v projekt širši in dolgoročnejši učinek.

Projekt se s svojimi cilji in pričakovanimi rezultati dejansko osredotoča na prioritete programa Leonardo da Vinci, ki so: pospeševanje zaposlovanja, razvoja partnerstva, socialnega vključevanja, podjetništva in novih tehnologij. Izvirnost projekta se kaže v izbiri mladih odraslih s podeželja, ki so zaradi prezgodnje opustitve šolanja v deprivilegiranim položaju, v izbiri sektorjev obrti in kmečkega turizma kot potencialnih ruralnih področij za spodbujanje samozaposlovanja in v ustanovitvi mini-podjetja, ki temelji na IKT, deluje kot učno okolje v kombinaciji z delovnimi procesi in je vodeno s strani mladih udeležencev.

Rezultat kombinacije teh elementov je pripravljena osnova za razvoj participativne analize učnih potreb, prilagodljivih učnih materialov, ocenjevanja in certificiranja, ki je pomembna tako za udeležence mini-podjetja kot tudi za trg dela. Povečanje zaposlitvenih možnosti ciljne skupine lahko izboljša proces njihovega socialnega vključevanja in hkrati prispeva k ponovnemu oživljanju podeželja.

Ciljna skupina v projektu so torej mladi brezposelni brez dokončane ustrezne izobrazbe, ki izhajajo iz neurbanih področij in imajo interes za izobraževanje in usposabljanje na področju tradicionalne obrtne dejavnosti ter agro-turizma. Zaradi neuspeha v formalnem šolskem sistemu ponavadi nimajo pridobljene srednje izobrazbe in ne razpolagajo s potrebnimi kvalifikacijami za vključitev v trg dela, razlogi za njihovo neuspešno integracijo v formalni izobraževalni sistem pa so različni (glej poglavje 2.2.4.).

Partnerstvo v projektu so predstavljali štirje mednarodni partnerji, ki so aktivno sodelovali pri izvajanju aktivnosti in nalog za doseg projektnega cilja ter si pri oblikovanju in uresničevanju projektnih produktov izmenjavali informacije in izkušnje. Eden izmed partnerjev je imel vlogo vodje, preostali partnerji pa so aktivno sodelovali pri snovanju idej ter njihovi realizaciji. Osrednja naloga vseh partnerjev v projektu Edycate je bil razvoj lastne transnacionalne mreže, ki bo predstavljala podporo pri izvajanju nalog in aktivnosti za uresničitev projektnega cilja.

Koordinator in vodja projekta je bilo slovensko podjetje Adlatusa, ki se je ukvarjalo s svetovanjem, raziskovanjem, tehnično pomočjo in projektnim managementom na področju zaposlovanja in izobraževanja v Sloveniji ter jugovzhodni Evropi. Poslanstvo podjetja je bilo predvsem oblikovanje institucionalnih in strokovnih zmogljivosti za preoblikovanje poklicnega izobraževanja in usposabljanja, promocijo zaposlitvenih ukrepov, zagotavljanje dostopa do evropskih in ostalih mednarodnih informacij za področje izobraževanja in zaposlovanja ter zagotavljanje sredstev in partnerskih organizacij.

## 4.2 NAČRTOVANI REZULTATI IN PREDLAGANE REŠITVE

### 4.2.1 Vzpostavitev mreže lokalnega partnerstva<sup>31</sup>

Prvi rezultat projekta Edycate je osnovanje mreže partnerstva, ki vključuje javne ustanove, izobraževalne centre in institucije (javne in privatne), predstavnike delodajalcev (zbornica), sindikate in podjetja iz izbrane regije. Cilj osnovanja takšne mreže je pospeševanje socialnega dialoga med prej naštetimi udeleženci mreže partnerstva na področju izobraževanja in usposabljanja. Namen partnerske mreže je, omogočiti različnim akterjem komunikacijo in sodelovanje, ki bi prispevala k oblikovanju skupnih strategij za izboljšanje dostopa do izobraževanja in zaposlovanja za mlade šolske osipnike ter spodbujala k optimalnemu izkoristku obstoječih resursov za implementacijo teh strategij.

Razvoj partnerstva med glavnimi akterji in udeleženci v projektu je potreben element, ki bi omogočil boljše pogoje za izvajanje strategij socialnega vključevanja in trajno zaposlovanje deprivilegirane skupine. Kakovostnejše sodelovanje med različnimi ponudniki izobraževanja lahko izboljša možnosti dostopa do vseživljenjskega učenja in prispeva k razvoju takšnih programov usposabljanja, ki bodo fleksibilni in usmerjeni na učne potrebe posameznika.

Vzpostavitev in vzdrževanje uspešnega partnerstva je velikokrat kompleksno in zahtevno dejanje, polno izzivov, ki nemalokrat prinaša številna zadovoljstva in nove spodbude. Partnerska mreža se neštetokrat sooča z najrazličnejšimi ovirami, zato je pri njeni gradnji dobro poznati ključne elemente oziroma napotke, ki so potrebni za uspešno osnovanje in delovanje partnerstva. Vsem partnerjem mora biti jasno, kaj se od njih pričakuje in zavedati se morajo, da je njihovo delo smiselno. Partnerji se izbirajo na podlagi obstoječih in potencialnih znanj ter sposobnosti (kot so npr. tehnična, komunikacijska znanja, sposobnost reševanja problemov itn.), ne pa na podlagi osebnosti. Večja pozornost je potrebna na začetnih srečanjih in aktivnostih, saj so partnerji navadno zelo nezaupljivi v zgodnji fazi razvijanja partnerske mreže. Že v začetni fazi je potrebno postaviti osnovna pravila glede udeležbe na sestankih, razpravah, zaupnosti, oblikovanju povratnih informacij in pričakovanih prispevkov. Projekt je treba začeti s kratkoročnimi nalogami, ki obljublajo uspeh ter z oblikovanjem vizije in jasnih ter dosegljivih ciljev. Predstavljen mora biti realno in z zmagovalnim pridihom, kar pozitivno prispeva k dvigu motiviranosti projektnih partnerjev. Partnerji bodo dodatno motivirani za učinkovito delo v partnerski mreži, če bo upoštevana njihova povratna informacija in če jim bo podeljeno priznanje ali pohvala za njihov prispevek. Posebno pozornost je potrebno nameniti geografsko oddaljenim partnerjem, ki bi jih oddaljenost lahko ovirala pri izvajanju nalog. Za uspešno partnerstvo je potrebna nenehna, odprta, iskrena, formalna in neformalna komunikacija, ki temelji na vzajemnem poslušanju in podajanju povratnih informacij.

Razlogi za neuspešno delovanje partnerske mreže so navadno v pomanjkanju občutka pripadnosti, pretirani skrbi za izgubo samostojnosti, osebnih konfliktih, preveliki tekmovalnosti, nestrinjanju glede porazdelitve vlog in odgovornosti, razlikah glede kulturnih in osebnih vrednot itn.

Vodilna vloga v projektnem partnerstvu na mednarodni ravni vedno pripada projektnemu vodji, na nacionalni ravni pa vodstvo lokalnega partnerstva prevzame nacionalni projektni partner. Bistvena naloga vodje je koordiniranje projektnih aktivnosti, usmerjanje partnerske komunikacije, delegiranje administrativnih nalog, sklicevanje in organizacija srečanj ter priprava poročil. Vodja prevzame nase odgovornost, da bo partnerski mreži pomagal pri osredotočanju na bistvene in potrebne naloge oz. aktivnosti.

---

<sup>31</sup> Povzeto po Internem gradivu projekta Edycate.

Odrpta in nenehna komunikacija je temelj uspešnega partnerstva in vzajemnega razumevanja. Komunikacija v projektnem partnerstvu predstavlja dvosmeren proces, ki vključuje pisno in ustno komunikacijo, pri slednji pa poslušanje ni nič manj pomembno od govorjenja. Poslušanje pomeni izkaz spoštovanja do sogovornikovega stališča glede obravnavane tematike. Zato je za kakovostno komunikacijo včasih treba prenehati z govorjenjem, upočasniti misli, se osredotočiti na govornika in postavljati vprašanja, ki marsikdaj preprečijo morebitne nesporazume. Vodja bo prispeval k učinkoviti komunikaciji tudi z omogočanjem razprav, sprejemanjem ter upoštevanjem povratnih informacij in uporabo metode 'možganske nevihte' (brainstorming).

Ena izmed glavnih vlog vodje projektnega partnerstva je usmerjanje komunikacije in nadzor nad njo. Vodja je lahko še tako več komunikacije, vendar se bo občasno soočil s težavami pri komuniciranju. Do teh pride zato, ker so v proces komunikacije vključene različne osebe (različne ravni znanja in kulture, sposobnosti komuniciranja ...), ki so lahko včasih nepotrpežljive in prehitro sklepajo, poslušajo le tisto, kar želijo slišati, in so včasih negativno nastrojene ter nezaupljive. Zato so vodji lahko v pomoč različne strategije komuniciranja, kot so na primer:

- iskanje skupne točke z ostalimi sodelujočimi (skupne vrednote, osebne izkušnje);
- poskus poizvedbe interesov in potreb sodelujočih;
- napad na probleme in ne ljudi (brez sovražne nastrojenosti, kritiziranja, tlačenja drugih);
- izkazovanje spoštovanja za mnenje sodelujočih, zaupno vendar taktno komuniciranje;
- počasno napredovanje v komunikaciji in vnovično preverjanje, ali sodelujoči razumejo sklepe in se z njimi strinjajo;
- nedvoumnost in jasnost v komuniciranju;
- upoštevanje petih ključnih elementov komunikacije: jasnost, popolnost, jedrnatost, konkretnost in korektnost.

#### 4.2.1.1 *Mreža in vloga lokalnega partnerstva v projektu Edycate*

Za potrebe učinkovitega izvajanja aktivnosti v okviru projekta Edycate in približevanja postavljenim projektnim ciljem se je v projektu osnovalo partnerstvo lokalnih akterjev, ki je sestavljeno na eni strani iz lokalnih oblasti (občina), institucij za izvajanje usposabljanj (šola), socialnih partnerjev (ZRSZ, gospodarska in obrtna zbornica), obrtnih in turistično usmerjenih malih in srednje velikih podjetij, in tistih, ki razvijajo IKT, ter na drugi strani iz skupine mladih brezposelnih brez ustrezne izobrazbe, ki bi jih zanimalo delo v obrti ali (kmečkem) turizmu. Namen osnovanja lokalnega partnerstva v projektu Edycate je sodelovanje pri vzpostavljanju in delovanju pilotnega mini-podjetja kot učnega okolja za mlade brezposelne, katerih učni proces in izvajanje aktivnosti bo temeljilo na IKT.

Ker je Tehniški šolski center ključni slovenski lokalni partner, ki ima med drugim tudi vlogo tutorja slovenskega mini-podjetja, obstajajo številni razlogi za njegovo izbiro, ki jih predstavljam v nadaljevanju. TŠCNG se nahaja v goriški oz. severnoprimorski regiji, ki obsega ruralna področja (Kobarid, Tolmin, Brda, Vipava, Kanal ob Soči, Idrijsko-Cerkljansko področje) z manjšimi možnostmi ustreznih programov izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja za mladino. Čeprav spada regija med uspešnejše slovenske regije z najnižjo stopnjo brezposelnosti, ki se znižuje, kažejo podatki, da upada rodnost, da se zmanjšuje delež mladih in povečuje delež starejših prebivalcev, strukturno neskladje med povpraševanjem in ponudbo na trgu dela pa se krepi. Razen tega je izkoriščenost človeških potencialov v regiji nezadovoljiva, prevladujejo kmetije z neugodno velikostno in posestno strukturo, izobrazbena struktura gospodarjev kmetij pa je nizka (Ščančar, 2003, 4–8). TŠCNG pozna dijake, ki so bili neuspešni v formalnem sistemu, in jih lahko preusmeri v alternativno obliko izobraževanja ter tako ponudi možnost pridobitve certifikata, ki bi jim lahko izboljšal zaposlitvene možnosti. Poleg tega je TŠCNG

uvrščen na seznam uradno priznanih izvajalcev programov za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) in je bil v projektu Edycate upravičen izvajati pripravo programa, izobraževanje in preverjanje znanja za pridobitev NPK. Zaradi pogostega vključevanja v različne projekte, ki se izvajajo v okviru evropskih programov, pozna principe izvajanja projektov in ima že izoblikovano mrežo partnerstev v svoji regiji z različnimi institucijami, ki so bile zanimive tudi za projekt Edycate. Nenazadnje je bil visoko motiviran za sodelovanje v projektu, saj je s tem pridobil nove izkušnje in reference ter razširil področje svojega delovanja.

Tabela 8: Ključna vloga slovenskih lokalnih partnerjev v projektu Edycate

<b>Slovenski lokalni partner</b>	<b>Ključna vloga</b>
Tehniški šolski center Nova Gorica (TŠCNG)	Zagotavljal je prostor za lociranje mini-podjetja in strokovnjake za usposabljanje mladih brezposelnih med njihovim delom v mini-podjetju ter nadziral razvoj mini-podjetja; razvijal je sodelovanje z lokalnimi partnerji <sup>32</sup> in jih poskušal povezati z udeleženci mini-podjetja; služil naj bi kot zgled drugim šolam pri razvijanju tovrstnih učno-podjetnih enot in tudi po končanju projekta nadaljeval z razvijanjem mini-podjetij ob prostovoljni podpori sodelujočih v prvem mini-podjetju.
Zavod RS za zaposlovanje na področju Nove Gorice	Pomagal naj bi pri posredovanju ustreznih potencialnih kandidatov, ki spadajo v ciljno skupino projekta, nudil morebitno finančno pomoč za aktivnosti, namenjene zmanjševanju brezposelnosti v regiji, in se vključil v program usposabljanja s svetovanjem mladim glede načinov pridobivanja zaposlitve in priprave na zaposlitveni razgovor.
Območna gospodarska in obrtna zbornica	Kot socialna partnerja naj bi nudili podporo izvajanju aktivnosti v mini-podjetju in mreženju (pridobivanju kontaktov z delodajalci).
Pospeševalni center za malo gospodarstvo; Agencija za regionalni razvoj; regionalno Združenje za turizem; Združenje za pospeševanje turističnih destinacij	Ponujali naj bi strokovno pomoč pri mreženju in morda z lastnimi strokovnjaki sodelovali pri predavanjih v okviru programa usposabljanja udeležencev mini-podjetja.
Posamezna podjetja s področja IKT	Sodelovala naj bi bodisi kot naročnik posameznih storitev mini-podjetja bodisi kot predavatelj pri usposabljanju mladih kadrov v mini-podjetju (s prenosom lastnih izkušenj in znanj) ali kot potencialni delodajalec, ki bi bil pripravljen zaposliti usposobljene mlade iz mini-podjetja po poteku dobe usposabljanja.
Zavod IPAK	Projektne vodji naj bi nudil strokovno pomoč pri razvijanju e-učnih materialov, pretvarjanju programov usposabljanja v take, ki bodo temeljili na IKT, e-učenju in razvijanju portfolijev, strokovnjaku iz šolskega centra pa naj bi po potrebi nudil tudi podporo pri izvajanju programa usposabljanja v okviru modula 'IKT'.

Vir: lastna tabela

<sup>32</sup> Mreža lokalnih partnerjev tutorja mini-podjetja EdyŠola je razvidna iz slike 15 na str. 36 v prilogi.

## 4.2.2 Ustanovitev pilotnega mini-podjetja

### 4.2.2.1 *Mini-podjetje kot nova oblika povezovanja učnega in delovnega okolja*

Prve spodbude za ustanovitev posebne organizacije, ki bo gradila most med izobraževanjem in zaposlovanjem, segajo v leto 1977. Desetletje pozneje so začele nastajati organizacije, ki so ponujale programe za ustanavljanje mini-podjetij. Sprva so bile spodbude sprejete v Združenih državah Amerike, Veliki Britaniji in na Irskem, v 80. in 90. letih pa so se, pod okriljem evropskih pilotnih projektov (TRANSITION I in II, PETRA), prenesle tudi na območje Evropske Unije. V Veliki Britaniji je do leta 1991 približno 80 % ciljnih šol razvilo in vodilo obliko, podobno projektom mini-podjetij. Na Irskem se je v letu 1991 pričela izvajati *Shema mladih podjetnikov* (Young Entrepreneurs Scheme – YES) z namenom spodbuditi in pospešiti nastajanje podjetij in inovativnih aktivnosti med srednješolci ter razvijati podjetniške veščine z omogočanjem ustanavljanja in vodenja resničnega poslovanja. Podobni koncepti in sheme so se postopoma razvijale tudi v Nemčiji, Italiji, Belgiji, na Nizozemskem in nekaterih drugih EU državah.

Najbolj razširjena in najmočnejša organizacija na tem področju je neprofitno združenje z nazivom Young Enterprise Europe, ustanovljeno v Belgiji leta 1993. Člani združenja po vsej Evropi ponujajo programe, ki temeljijo na konceptu učenja ob praktičnem delu (learning-by-doing) in omogočajo mladim ustanovitev mini-podjetja kot učno-delovnega okolja. Konec leta 2002 je prišlo do združenja Junior Achievement – Young Enterprise Europe pod akronimom Ja-Ye Europe z namenom širjenja programov za ustanavljanje mini-podjetij po vsej Evropi. Združenje in njegove člane financirajo podjetja, skladi, razvojne agencije in posamezniki. Programi so namenjeni posameznikom v starosti od 6 do 25 let, izvajajo pa se v sodelovanju med podjetji in šolami. (Young Enterprise Europe; Ja-Ye, 5. 4. 2007).

Namen mini-podjetja je, omogočiti mladim, da z vodenjem lastnega mini-podjetja v določenem obdobju (ponavadi eno leto) spoznajo resnični poslovni svet, vseživljenjsko učenje in zaposlitvene možnosti ter razvijejo pristop in veščine, potrebne za poslovno uspešnost. Vodilo delovanju mini-podjetja je spodbujanje razumevanja poslovnega okolja in krepitev podjetniškega duha, spodbujanje mladih, da v svoje poslovanje vključijo mednarodno dimenzijo, organiziranje aktivnosti, ki bodo spodbudile in razvile medkulturno evropsko dimenzijo mini-podjetja, razvijanje ustreznih programov, »krojenih« glede na potrebe posameznikov ali ciljne skupine, ter vzdrževanje njihove kakovosti z nenehnimi izboljšavami in prilagoditvami. Udeležencem mini-podjetja je na razpolago mentor, ki opazuje njihov razvoj, jim pomaga v kritičnih situacijah in jih usmerja z nasveti ali namigi, vendar udeleženci večino časa sami razvijajo poslovanje mini-podjetja in so zanj tudi odgovorni. Izkušnje dobrih praks s področja ustanavljanja in vodenja konceptov mini-podjetij kažejo, da se mladi veliko naučijo o poslovnem svetu na podlagi lastne izkušnje, ki lahko pomeni uspešno ali neuspešno poslovanje, da razvijejo občutek za lastništvo in spoznajo občutek ponosa ob razvoju določenega poslovanja ali produktov. Naučijo se samostojnega in timskega dela, sprejemanja odločitev, pridobivajo komunikacijske veščine in se preizkusijo pri nastopanju pred javnostjo. Koristi takšnega koncepta ima tudi regija, v kateri mini-podjetje deluje, saj udeleženci prispevajo k splošnemu razvoju celotne regije z razvojem produktov in storitev ter z raziskavami in objavami v medijih.

Pojem mini-podjetje je v svetu znan kot alternativni model poklicnega izobraževanja in usposabljanja socialno izključenih posameznikov, ki le-tem ponuja razvoj poklicnih kvalifikacij, pridobitev skorajda realnih podjetniških izkušenj in preizkus svojih sposobnosti, spretnosti, veščin in znanja. »Mini-podjetja so v svetu registrirana oz. organizirana v različnih oblikah gospodarskih družb in so lahko ustanovljena za omejen ali neomejen čas (zadnja delujejo kot institucija, ki služi usposabljanju več generacijam

posameznikov). Mini-podjetja gospodarski subjekti ne obravnavajo kot nelojalno konkurenco v primerih, ko tržijo neinovativne storitve ali produkte, ki so zaradi primarnega cilja mini-podjetij praviloma cenejši od ostalih ponudnikov na trgu.« (Cvetek, 2005, str. 7)

V letih 1997–1998 je v okviru programa Ja-Ye 88.215 udeležencev ustanovilo 4.452 mini-podjetij s pomočjo podjetij različnih velikosti in iz različnih panog. Uspeh programa mini-podjetja temelji na principu učenja na podlagi praktičnega dela in sodelovanja učiteljev z lokalnimi podjetniki. Udeleženci prodajajo delnice, pripravljajo tržne raziskave, razvijajo produkte in jih prodajajo tako, kot to počnejo prava podjetja. Podporne organizacije organizirajo številne dogodke, prireditve, udeležbe na sejmih in obiske mini-podjetij v tujini ter na tak način širijo učne priložnosti za udeležence mini-podjetij. Le-ti imajo ob koncu enega leta priložnost pridobiti uradno priznano kvalifikacijo, če opravijo končni izpit. (Young Enterprise Europe in Ja-Ye, 5. 4. 2007).

#### *4.2.2.2 Delovanje mini-podjetja v Sloveniji in v partnerskih državah*

Že v projektnem predlogu je bilo opredeljeno, da je potrebno v vsaki partnerski državi v projektnem obdobju ustanoviti vsaj eno mini-podjetje, kar je bilo v projektnem obdobju tudi izvedeno, in sicer na Nizozemskem, v Nemčiji, v Italiji in v Sloveniji. Mini-podjetja so si bila med seboj podobna, delovala so na podobnih principih, vendar pa so obstajale tudi razlike (časovne, v številu udeležencev, aktivnostih, vključenih lokalnih partnerjih) zaradi prilagajanja različni nacionalni in znotraj te regionalni situaciji. Za vsa mini-podjetja pa je bil značilen poudarek na usposabljanju, ki temelji na uporabi IKT. Udeleženci so sicer prihajali tudi v mini-podjetja in se udeleževali delavnic, predavanj ali pa družabnih srečanj, vendar pa so številne naloge reševali in razvijali na daljavo, z uporabo računalnika in interneta.

Namen mini-podjetja je, omogočiti deprivilegiranim, mladim osebam ponovno aktivno vključevanje v neko obliko sistema izobraževanja in usposabljanja, ki funkcionira drugače kot formalna oblika, v kateri niso imeli uspeha in so jo predčasno zapustili. Udeleženci mini-podjetja se skozi vodeno usposabljanje učijo izdelovanja najrazličnejših proizvodov ali opravljanja storitev, ki jih nato poskušajo vključiti v lastno oblikovano prodajno mrežo oziroma resnični prodajni trg. Koncept mini-podjetja temelji na pridobivanju praktičnih poklicnih, podjetniških in organizacijskih znanj ter, za trg in potrebe posameznika, primernih in potrebnih poklicnih kvalifikacij. Skozi učni proces, s poudarkom na aktivni participaciji, si udeleženci povečujejo možnosti vstopa na trg dela in splošne socialne vključitve. Udeleženci ob pomoči mentorja in z uporabo IKT oblikujejo, razvijajo in vodijo poslovanje mini-podjetja, ki sodeluje s pravnimi in fizičnimi osebami na prodajnem trgu. Po nekem dogovorjenem obdobju ga, bogatejši za nova znanja, izkušnje, kompetence in certifikate zapustijo ter se zaposlijo v podjetju, ki ga sami ustanovijo, v nekem podjetju na trgu dela ali pa pri delodajalcu, s katerim je bilo sodelovanje vzpostavljeno že v času udeležbe v mini-podjetju.

Osnovni cilj mini-podjetja je, omogočiti ciljni skupini takšno učno okolje, v katerem prepoznajo priložnosti na trgu dela, spoznajo svoje podjetniške sposobnosti in zmožnosti ter pridobijo ustrezna znanja, veščine in certifikate, s katerimi si lahko povečajo zaposlitvene možnosti po izstopu iz mini-podjetja. Delo v mini-podjetju temelji na IKT, kar pomeni, da udeleženci pri svojem usposabljanju in »poslovanju« intenzivno uporabljajo IKT kot orodje za: elektronsko trženje; izgradnjo, oblikovanje in vzdrževanje spletnih strani; predstavitve prek programov MS Publisher in MS PowerPoint; vodenje administracije s programi MS Word in MS Excel; komunikacijo s pomočjo MS Outlooka, MSN Messengerja ter programov za vodenje spletnih konferenc (kot je npr. Skype ali Gathering, ki so ga tudi projektni partnerji uporabljali za medsebojno komunikacijo).

V nadaljevanju se bom osredotočila predvsem na delovanje slovenskega mini-podjetja (predstavila bom posamezne faze dejavnosti za vzpostavitev in delovanje mini-podjetja), na kratko pa bom predstavila tudi preostala partnerska mini-podjetja. Čeprav se razvoj mini-podjetij oblikuje glede na potrebe trga dela in udeležence posamezne regije v okviru partnerske države, mora biti koncept mini-podjetja usklajen z ostalimi partnerskimi državami, med delovanjem mini-podjetij morajo obstajati sinergije in izmenjave izkušenj ter znanj, nenazadnje pa morajo vsa mini-podjetja ustvariti tudi rezultate, ki so pričakovani oziroma obljubljeni na podlagi projektnega predloga.

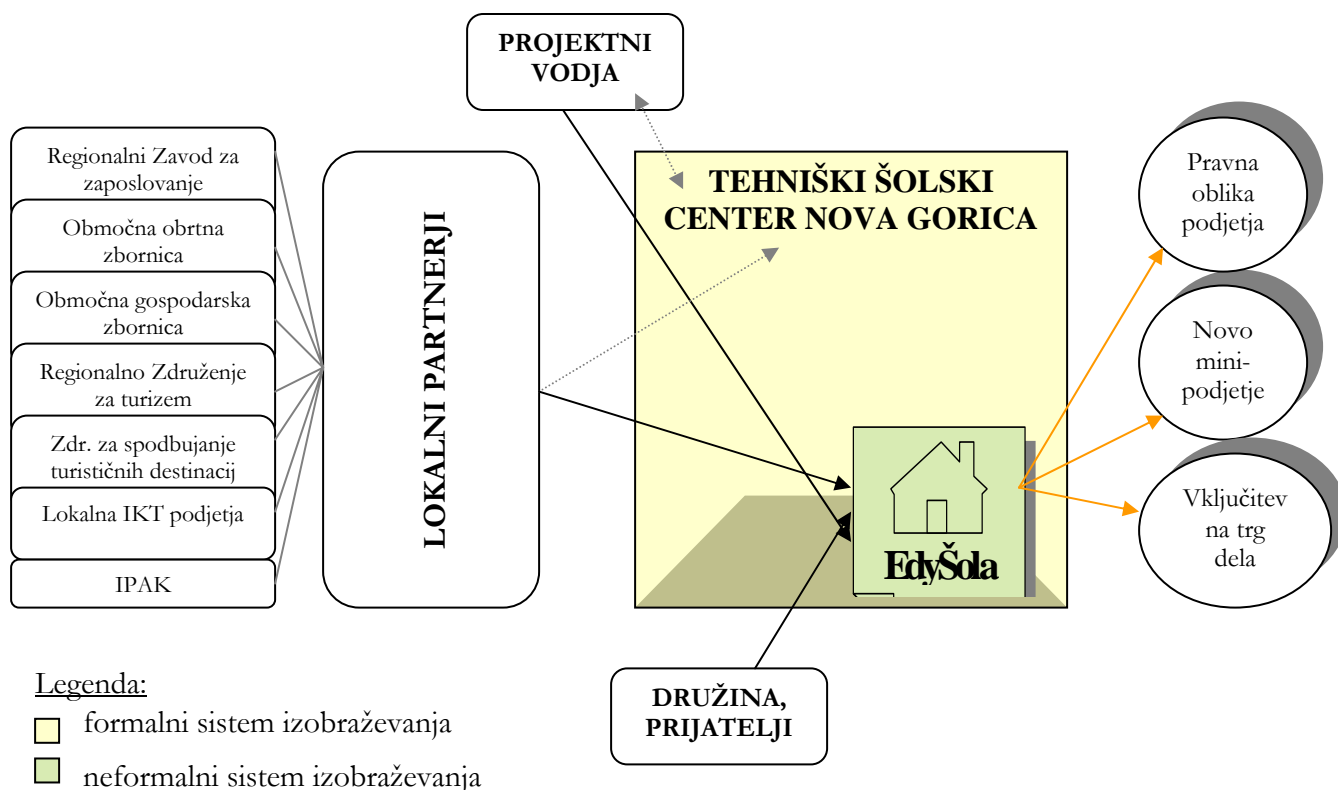
### a) Slovensko mini-podjetje »EdyŠola«

#### 1. Faza priprave koncepta delovanja mini-podjetja

Koncept slovenskega mini-podjetja predstavlja ustanovitev pilotnega mini-podjetja, ki deluje v obdobju približno petih mesecev, po katerih udeleženci a) ustanovijo lastno, pravno obliko podjetja, b) pridobijo zadostne kvalifikacije, znanja, veščine in informacije za uspešno samopredstavitev in pridobitev zaposlitve na trgu dela ali c) razvijejo novo mini-podjetje (t. i. spin-off podjetje).

Cilj pilotnega mini-podjetja je, opremiti udeležence z manjkajočimi splošnimi znanji, znanji s področja IKT in socialnimi veščinami ter jim tako omogočiti več priložnosti za zaposlitev v prihodnosti. Udeleženci imajo pravico izbirati način zaposlitve po odhodu iz mini-podjetja. Lahko ustanovijo lastno podjetje in se pri tem povežejo s sodelavci iz mini-podjetja. Zaposlitev lahko poiščejo v podjetju, s katerim so v obdobju delovanja znotraj mini-podjetja sodelovali ali pa v podjetju, ki deluje na lokalnem/regionalnem trgu dela in razpisuje potrebo po določenem kadru.

Slika 6: Koncept slovenskega mini-podjetja z mrežo lokalnih partnerjev



Vir: lastna slika

Vsi udeleženci sodelujejo v programu usposabljanja in izobraževanja, ki je prilagojen njihovim učnim potrebam ter izkazanim željam in se izvaja po principu aktivne udeležbe. Osnovni program, ki vključuje specifične module, je udeležencem predstavljen na informativnem dnevu, dodatni moduli pa se oblikujejo po principu prilagajanja učnim potrebam posameznikov (tailor-made). Udeleženci so k udeležbi v mini-podjetju zavezani z nekakšno blago obliko pogodbe. Vsebina pogodbe mora biti opredeljena tako, da jih ne prestraši in odvrne od sodelovanja, temveč jim mora vlti občutek odgovornosti. Udeleženci v sodelovanje ne smejo biti prisiljeni, pač pa se morajo v mini-podjetje vključiti z lastno voljo in z visoko motivacijo. Cilj koncepta je predstaviti udeležencem koristi, ki izhajajo iz njihovega sodelovanja v mini-podjetju. Te se nanašajo predvsem na pridobitev manjkajočih znanj, veščin in certifikatov, ki jim bodo pomagali do lažje zaposlitve, in na analizo ter razvoj njihove osebnosti, kar jim bo pomagalo pri spoznavanju samih sebe, lastnih potreb, želja in ciljev, vključevanju v družbo ter bolj samozavestnem nastopu na zaposlitvenih razgovorih.

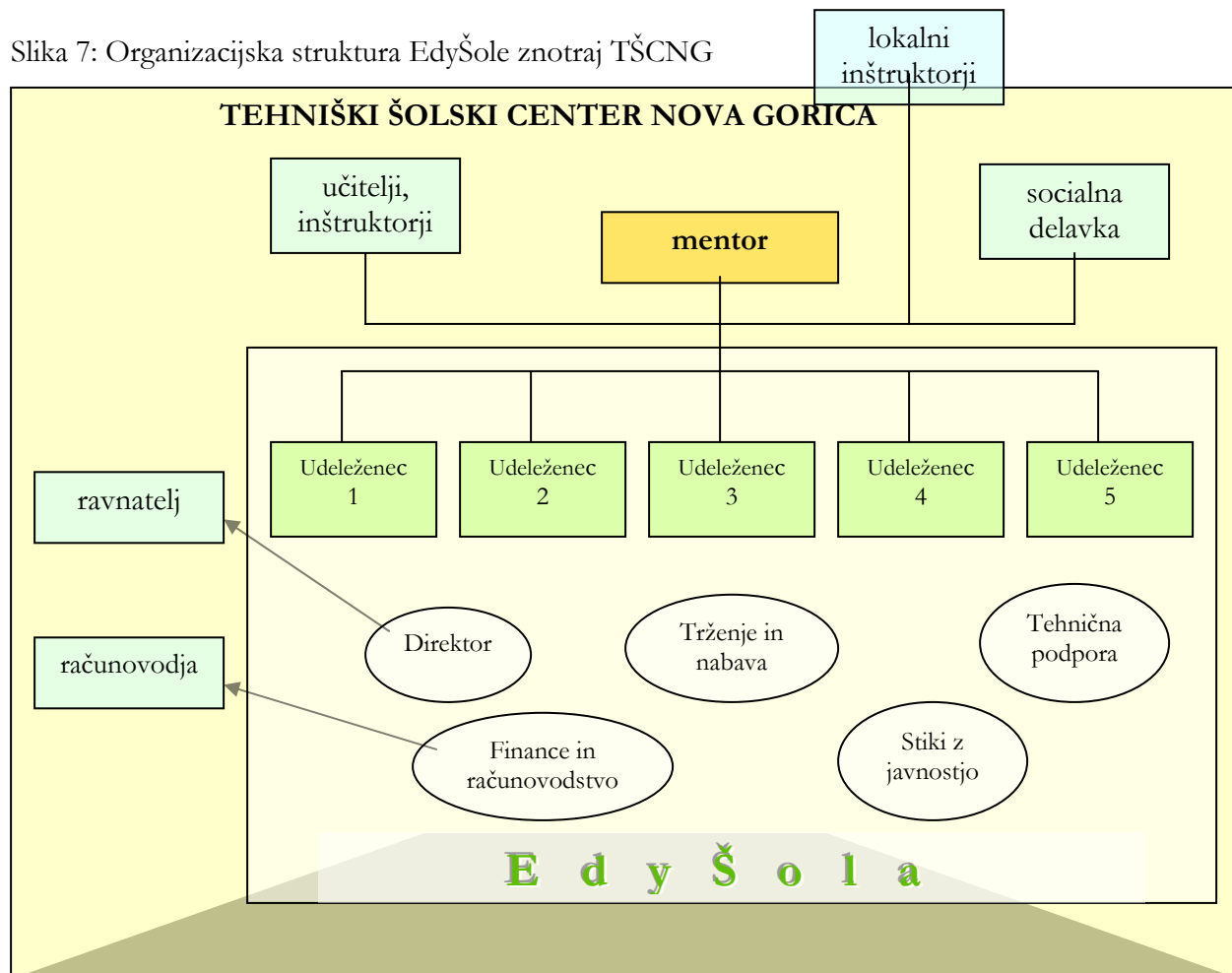
Koncept vključuje igranje različnih vlog v mini-podjetju, glede na to, kakšen profil v podjetju koga zanima. Vloge v mini-podjetju je mogoče sčasoma in po dogovoru med seboj izmenjati. V idealnih razmerah naj bi se vloge nanašale na vse pomembne funkcije poslovanja resničnega podjetja. Direktor mini-podjetja bi bil odgovoren za koordinacijo, organizacijo poslovanja znotraj mini-podjetja ter izbiro novih kandidatov. Sodeloval in poročal bi ravnatelju šole. Računovodja bi bil odgovoren za spremljanje prilivov in odlivov, knjiženje, izstavljanje računov in opominov. Sodeloval bi z računovodjo šole. Sodelavec za marketing in nabavo bi bil odgovoren za pripravo prodajnih načrtov, oblikovanje cen, iskanje potencialnih strank, oblikovanje proizvodov oziroma storitev za prodajo, nabavo potrebnih materialov itn. Sodelavec za stike z javnostjo bi skrbel za oglaševanje, komunikacijo z okolico, poslovnimi partnerji itn. Tehnični sodelavec bi izvajal tehnično-podporna dela (oblikovanje plakatov, letakov, spletnih strani, komunikacija s tiskarnami).

Seveda je težko vnaprej določiti vloge znotraj mini-podjetja, saj je predvsem odvisno od tega, kakšni udeleženci bodo v mini-podjetju sodelovali, kakšen profil dela jih bo zanimal, kakšna znanja bodo iskali in v kolikšni meri bodo želeli med seboj sodelovati. Zgodi se lahko, da bo več kandidatov želelo igrati isto vlogo. V tem primeru bi se oblikovala naravna tekmovalnost med kandidati, ki bi lahko imela pozitiven motivacijski učinek. Delo mentorja, ki predstavlja podporo pri učnem procesu udeležencev, je med drugim tudi nadzirati klimo v mini-podjetju in opozarjati na težave oziroma morebitne konflikte v odnosih udeležencev. Organizacijska struktura slovenskega mini-podjetja EdyŠola (ime izhaja iz povezave naziva projekta in šole kot glavnega lokalnega partnerja, ki je koordiniral mini-podjetje) je bila približno takšna, kot kaže slika 7 spodaj.

Koncept mini-podjetja predvideva timsko pa tudi samostojno delo, ki temelji na uporabi IKT. Udeležencem se omogoči, da prihajajo v mini-podjetje, ko jim to ustreza, saj niso omejeni s klasičnim urnikom, ki je značilen za formalni sistem izobraževanja. Kljub svobodnemu pristopu imajo občasno določene termine za individualna srečanja z mentorjem ter za delavnice oziroma predavanja. Družabna srečanja, ki so neobvezna in so organizirana na različne načine (tudi v povezavi s TŠCNG ali lokalnimi institucijami), ponujajo možnost učenja vključevanja v ožje ali širše družbeno okolje. Mini-podjetje ne omejuje vključevanja novih udeležencev po tem, ko se je prva skupina že oblikovala. V proces vključevanja novih udeležencev se aktivno vključi že obstoječe udeležence, ki pozneje lahko prevzamejo vlogo mentorjev novih kandidatov in jim poskusijo prenesti znanja, ki so jih sami v tem obdobju pridobili. To je tudi priložnost, da se preizkusijo v dodatni vlogi in okrepijo svojo samopodobo. Poleg procesov učenja prenosa znanja na druge bi dodatno spoznavali tudi procese komunikacije in socializacije ter se tako tudi osebno razvijali.



Slika 7: Organizacijska struktura EdyŠole znotraj TŠCNG



Vir: lastna slika

Tabela 9: Potek komunikacije v mini-podjetju

V različnih smereh	
Znotraj mini-podjetja	Med samimi udeleženci
Navzven v ožjem krogu	S šolskim centrom (mentorji, učitelji, ravnateljem, računovodjo, dijaki);
	S slovenskim projektnim partnerjem;
	Z družinami in prijatelji;
	Z lokalnimi podjetji in institucijami, ki sodelujejo pri usposabljanju;
Navzven v širšem krogu	Z lokalnimi podjetji in institucijami, ki predstavljajo potencialne delodajalce ali stranke;
	S kmetijami, obrtniki ali posamezniki, ki predstavljajo potencialne stranke;
	S širšim občinstvom, ki bi se zanimalo za delovanje mini-podjetja;
Na različne načine	
Ustno	Telefon, osebno
Pisno	Dopis
Z uporabo IKT	Elektronska pošta, spletna stran, spletni forum

Vir: lastna tabela

Udeleženci lahko na podlagi teoretičnih predavanj v praksi preizkusijo postopek simulacijske izdaje delnic, ki jih poskusijo prodati sprva družini, prijateljem, sorodnikom, znancem in lokalnim partnerjem. Udeležencem se poda osnutek delnice, na podlagi katerega sami poskusijo oblikovati delnico.

Tabela 10: Možen načrt aktivnosti, ki ga udeleženci sproti dopolnjujejo in razvijajo

Mesec	Aktivnost
1	Priprava načrta osebnega in poklicnega razvoja z mentorjevo pomočjo, izvajanje metode brainstorming za izbor produktov in storitev, delitev vlog med udeleženci.
2 – 3	Priprava poslovnega načrta in njegova predstavitev na prvem srečanju 'delničarjev'.
4 – 6	Razvoj produktov in storitev ter njihova predstavitev na sejmu.
7 – 8	Predstavitev produktov, storitev in prodajnih rezultatov na drugem srečanju 'delničarjev', izplačilo vrednosti delnic, priprava dokumentacije za ustanovitev pravnega subjekta.

Vir: lastna tabela

Pomemben pogoj za delovanje mini-podjetja je, da morajo vsi udeleženi (udeleženci in tisti, ki bodo z njimi sodelovali) razumeti, da v tem konceptu ne gre za ocenjevanje in vrednotenje dela v smislu dobro ali slabo. Gre za proces učenja, ki bo vsakemu udeležencu dal toliko, kolikor bo udeleženec sam želel pridobiti in si bo za to prizadeval. Izjema je le modul za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije, ki je ni možno pridobiti brez sistema preverjanja in ocenjevanja.

## 2. Faza opredelitve partnerja za vodenje mini-podjetja

Mini-podjetje, v katerem udeleženci aktivno sodelujejo pri razvijanju njegovih dejavnosti ter v programih usposabljanja, mora biti vodeno s strokovnim osebjem, ki razume težave ciljne skupine in h kateri zna tudi strokovno pristopati. Zaradi razlogov, ki so opredeljeni že v poglavju o lokalnem partnerstvu, je bil za vodenje mini-podjetja izbran TŠCNG. Razen tega, da je vodil in nadziral razvoj mini-podjetja, je udeležence oskrboval tudi z ustreznimi učitelji, inštruktorji, socialnimi delavci ter mentorji in sodeloval z lokalnimi podjetji ter institucijami pri določanju njihove vloge v procesu usposabljanja ali zaposlovanja ter v pogajanjih za dodatna sredstva sofinanciranja razvoja mini-podjetja. Skrbel naj bi tudi za poseben podračun, ki bi bil namenjen prodajnim transakcijam mini-podjetja.

## 3. Faza opremljanja prostora za delovanje mini-podjetja

V dogovoru s TŠCNG je bil v okviru šole izbran prostor, ki je opremljen s pohištvo, tablo in računalnikom, in je na razpolago udeležencem mini-podjetja (za pogovore z mentorjem, svetovalcem, za delavnice, srečanja itn.). Iz plakata na vhodnih vratih prostora je bilo razvidno, da je namenjen mini-podjetju EdyŠola. Poleg njega so imeli udeleženci pravico (omejenega) dostopa do prostorov, opremljenih z računalniško opremo, ki so bili namenjeni usposabljanju za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK), uporabljali pa so jih lahko tudi tisti udeleženci, ki v domačem okolju niso imeli možnosti uporabe računalnika ali povezave z internetom. Za nakup opreme za mini-podjetje je bila na razpolago postavka v projektnem proračunu, vsekakor pa so bila dobrodošla vsa dodatna sredstva, pridobljena v procesih pogajanja z lokalnimi partnerji.

## 4. Faza rekrutiranja

Ciljna skupina za udeležbo v EdyŠoli so mladi s podeželja, stari med 18 in 28 let, ki živijo na podeželju, nimajo pridobljene poklicne izobrazbe ali pa s pridobljeno niso zadovoljni, niso v delovnem razmerju in

izkažejo zanimanje za udeležbo v mini-podjetju. Poleg navedenih splošnih pogojev morajo izpolnjevati tudi specifične pogoje, ki se nanašajo na predznanje za pridobitev certifikatov za izdelovalca in oblikovalca spletnih strani (osnovna računalniška pismenost; poznavanje okolja Windows; že znana uporaba raziskovalca, brskalnika – Internet Explorer, urejevalnika besedil – MS Word, kopiranje datotek iz oddaljenega na lokalni računalnik, sodelovanje v forumu). Zaželeno je tudi, da ima udeleženec možnost priključka na internet od doma

Tabela 11: Možen potek faz rekrutiranja

Vrstni red faz rekrutiranja	Aktivnosti
1. Priprava vabil na informativni dan	S pomočjo podpore lokalnih partnerjev se potencialnim kandidatom odpošljejo vabila.
2. Priprava paketa informacijskih materialov	Predstavitve v programu Microsoft PowerPoint, ki vključuje splošne informacije o projektu, EdyŠoli in področjih aktivnosti, ki jih lahko podajo inštruktorji za področje IKT in podjetništvo, socialna delavka, učiteljica in mentor.
	Strokovnjak za podjetništvo kandidatom na kratko predstavi svojo podjetniško zgodbo ter načrt usposabljanja v okviru podjetniškega modula.
	Poda se informacija o potencialnih vlogah udeležencev v EdyŠoli.
3. Potek rekrutiranja	Udeležencem informativnega dne se podeli seznam prisotnih, v katerega vpišejo svoje podatke in se podpišejo.
	Govorniki sedijo na odru, podajajo informacije in predstavitev EdyŠole, predvidenega programa in dejavnosti ter pričakovanja od udeležencev in koristi, ki izhajajo iz udeležbe v mini-podjetju.
	Individualni razgovori med govorniki in udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> <li>* govorniki, ki predstavljajo različna področja programa usposabljanja v EdyŠoli, se porazdelijo po prostoru;</li> <li>* prisotni udeleženci izberejo govornika s področja, ki bi jih utegnilo zanimati, za individualni pogovor in predstavijo svojo vizijo mini-podjetja, produktov ali storitev, za katere bi bili zainteresirani, izrazijo tudi svoje želje in vprašanja;</li> <li>* na plenarnem delu vsak govornik povzame razpravo z udeleženci in njihova vprašanja, na katera poda odgovore;</li> <li>* zaključek informativnega dne: priložnost za dodatna vprašanja in razpravo ter zaključne instrukcije za nadaljnje sodelovanje.</li> </ul>
	Odločitev udeleženca informativnega dne za udeležbo v EdyŠoli temelji na prejetih informacijah, predstavitvah, paketu informacijskega materiala, razpravi in samoocenjevanju / samoanalizi. Prisotni morajo v roku dveh tednov sporočiti svojo odločitev, organizatorji informativnega dne pa jih, na temelju podanih kontaktnih podatkov, lahko v tem obdobju pokličejo in se z njimi pogovorijo, hkrati pa so na razpolago za morebitna dodatna vprašanja.

Vir: lastna tabela

## 5. Faza usposabljanja udeležencev in razvoj dejavnosti mini-podjetja po modulih

Namen ustanovitve mini-podjetja EdyŠola je opremiti ciljno skupino, ki nima le pomanjkljivih znanj, ampak ima zaradi slabe samopodobe in pomanjkanja samozavesti tudi težave z vključevanjem v družbo in s komuniciranjem. Zato so glavna vodila pri pripravi programov usposabljanja predvsem naslednja:

- omogočiti pridobitev transverzalnih (takšnih, ki se lahko prenašajo in uporabljajo na različnih področjih) in specifičnih (s področja podjetništva in IKT) znanj in kompetenc;
- omogočiti pridobitev uradnih certifikatov, ki bodo potrjevali pridobljeno znanje (NPK);
- vključiti svetovalne dejavnosti (svetovanje za osebni razvoj in razvoj poklicne orientacije);
- ponuditi pomoč na področju socialne integracije in socialnega razvoja ter omogočiti razvijanje socialnih veščin;
- ponuditi pomoč pri učenju (ugotavljanje ustreznega učnega stila, pomoč pri iskanju informacij);
- ustvariti ugodno, sproščeno, neformalno klimo v učnem prostoru;
- povezati splošno, praktično in strokovno znanje (predavanja s praktično izvedbo nalog in razvijanjem delovnega procesa, ki temelji na sodelovanju s timom, z lokalnimi podjetji ter zunanjimi strankami);
- intenzivno vključiti uporabo IKT orodij v učnih procesih;
- opraviti evalvacijo in samoevalvacijo doseženega (s pomočjo instrumenta portfolijo).

Udeleženci naj bi bili skozi program usposabljanja zmožni identificirati in opravljati dejavnosti, za katere bi se v lokalnem / regionalnem okolju izkazala potreba. Majhnim podjetjem, ki dostavljajo hrano restavracijam in hotelom, bi lahko pomagali pri oglaševanju (izdelava spletne strani, elektronsko sprejemanje naročil za hrano, obisk hotelov in restavracij ter predstavitev storitve podjetja, izdelava letakov). Prav tako bi lahko majhnim podjetjem ali posameznim obrtnikom pomagali pri prodoru tradicionalnih obrtnih izdelkov z iskanjem ustreznih partnerjev doma in v tujini, s spletnim oglaševanjem, z organiziranjem udeležbe na sejnih. Posameznim gospodinjstvom bi pomagali oblikovati, izdelati in dopolnjevati spletno stran za oglaševanje oddaje sobe v najem. Majhnim kmetijam, ki bi v svojo dejavnost želele vključiti turistične storitve, bi lahko pomagali pri oblikovanju, izdelavi in dopolnjevanju spletne strani za ponujanje nočišč in gostinskih storitev, rekreacije, turističnega materiala. Za različna podjetja iz okolice bi lahko oblikovali skupni spletni portfolijo, ki bi služil skupnemu oglaševanju. Ponujali bi lahko usposabljanja za uporabo IKT, osnovno oblikovanje in izdelovanje spletnih strani majhnim podjetjem, kmetijam ali upokojoencem, ki bi bili za tak tečaj zainteresirani.

Udeleženci EdyŠole so pripravljali katalog obrtnih izdelkov na podlagi slik, ki so jih sami posneli. Za občini Nova Gorica in Šempeter – Vrtojba ter lokalno združenje malih obrtnikov so razvili in oblikovali spletni portal. Manjšim podjetnikom in obrtnikom so ponujali tečaje računalništva. (Interno poročilo TŠCNG) Ponudba najrazličnejših dejavnosti in sodelovanje z okolico je za udeležence EdyŠole pomenila vključevanje v regionalni poslovni svet in spoznavanje različnih delodajalcev. Takšno povezovanje na splošno povečuje zaposlitvene možnosti po odhodu iz mini-podjetja.

### b) Nizozemsko mini-podjetje »EdyWeb«

Center za usposabljanje deprivilegirane brezposelne mladine Atrium je, kot lokalni partner nizozemskega projektnega partnerja Cesu, v svojih prostorih ustanovil mini-podjetje z nazivom EdyWeb, ki odraža njihovo glavno dejavnost – razvijanje, oblikovanje in vzdrževanje spletnih strani. Ciljna skupina udeležencev so nekdanji in sedanji učenci Centra v starosti 22 do 35 let, ki so brezposelni in v deprivilegiranim položaju na trgu dela (zaradi invalidnosti ali dolgotrajne brezposelnosti), prihajajo s podeželja in razpolagajo z osnovnimi znanji s področja trženja ter spletnega oblikovanja in izkazujejo potrebo po okrepitvi teh znanj z dodatnimi podjetniškimi znanji ter znanji izdelovanja spletnih strani.

Mini-podjetje so vodili udeleženci (med njimi tudi dva s težjo invalidnostno stopnjo in eden z večjimi težavami pri socialnem vključevanju), ki so v programu usposabljanja na daljavo, podprtem z IKT, pridobivali podjetniška znanja, znanja za razvoj spletnih strani in spletno trženje. Vzporedno s programom usposabljanja so razvijali mrežo strank in ponujali oblikovanje, razvijanje in vzdrževanje spletnih strani, gostovanje na spletni strani in telemarketinške storitve (elektronska pošta, elektronske novice - newsletter) za majhna in srednje velika podjetja v limburški provinci na jugu Nizozemske. V izvajanje podjetniškega modula se je z brezplačnimi predavanji vključila tudi regionalna gospodarska zbornica. Pomoč pri iskanju strank in izvajanju predavanj za pridobitev tržnih znanj je ponujal izkušen lokalni podjetnik.

### **c) Nemško mini-podjetje »Com.In«**

Com.In je bil ustanovljen v Centru za študente in mladino ob Baltiškem morju v mestecu Zingst (nemška dežela Mecklenburg-Vorpommern). Lokalni partner Deutsche Bank je pri ustanovitvi mini-podjetja sodeloval z opremljanjem prostora in nakupom računalniške opreme, gospodarska zbornica pa je v programe usposabljanja vključila svoje strokovnjake z oddelka za izobraževanje in usposabljanje.

Glavni cilj mini-podjetja je bil izboljšati možnosti za zaposlitev mladih v turistični regiji s pomočjo programov usposabljanja na področju podjetništva, IKT, socialnih kompetenc in s ponudbo praktičnih izkušenj. Udeleženci Com.In so vodili naslednje aktivnosti:

- internet café (za turiste in uporabnike iz regije je bila na voljo soba z računalniki);
- bar (namenjen neformalnemu druženju);
- delavnico za popravila računalniške opreme;
- predstavitev razvoja mini-podjetja dijakom v regionalnih šolah in na regionalnih sejmih;
- delavnico za tiskanje digitalnih fotografij (delujoča predvsem v času turistične sezone);
- izobraževalni tečajji na področju računalništva za upokojene (inštruktor za IKT je imel vlogo vodje delavnice, udeleženci mini-podjetja pa so mu bili v pomoč s ponujanjem individualne tehnične podpore učencem);
- vzpostavitev intraneta in njegovega vzdrževanja po šolah v regiji.

### **d) Italijansko mini-podjetje S.E.T. (Service for Ecological Tourism)**

Mini-podjetje S.E.T. je bilo ustanovljeno v sodelovanju in v prostorih občine Castel Ritardi v deželi Umbrija. Nekoliko drugačen koncept, ki je v postopku rekrutacije pridobil 10 brezposelnih mladih oseb v starosti 20 do 30 let z ruralnega področja Foligno in Terni se je začel s programom ocenjevanja učnih potreb, določanjem vlog v mini-podjetju in spoznavanjem turistične dejavnosti ter zgodovinskega ozadja italijanskih regij Bevagna, Castel Ritaldi in Spoleto. V naslednji fazi so udeleženci v programu usposabljanja pridobivali podjetniška znanja za ustanavljanje in vodenje podjetja, marketinška znanja in znanja s področja računalništva ter poskušali razvijati svoje ideje. Kot storitveni center so okoliškim majhnim in srednje velikim turističnim podjetjem ter turističnim kmetijam ponujali najrazličnejše storitve, kot so e-marketing, pospeševanje prodaje obrtnih izdelkov, vrtnarjenje, čiščenje, izdelava in vzdrževanje spletnih strani. Tutorstvo nad mini-podjetjem je prevzela občina Castel Ritaldi, ki je sodelovala tudi pri oblikovanju programa usposabljanja, v katerega so se kot predavatelji vključevali lokalni strokovnjaki, in pri opremljanju mini-podjetja. Turistična agencija pa je kot lokalni partner udeležence informirala o potrebah, ki so jih izkazovali turisti in ki bi jih lahko udeleženci s svojo ponudbo zadovoljevali.

Različna mini-podjetja partnerskih držav so se srečevala tudi s številnimi težavami. Tako so bila pogajanja za dodatna sredstva lokalnih institucij težja in so terjala več časa, kot je bilo pričakovano. Tudi pridobivanje ustreznih udeležencev s pomočjo evidenc regionalnih Zavodov za zaposlovanje ni

potekalo brez težav in v krajšem časovnem razdobju. Prevelika oddaljenost nemškega mini-podjetja od projektnega partnerja je otežila koordinacijo in nadzor v nemškem mini-podjetju. Nekateri udeleženci mini-podjetij so prevzeli oblastno vlogo v mini-podjetju in niso pozitivno sprejeli novo prihajajočih, kar je imelo za posledico hiter odhod novih udeležencev, kljub njihovem zanimanju za sodelovanje v mini-podjetju (prešibka kontrola mentorja). Nekateri udeleženci so pokazali bojazen pred izgubo socialne podpore, če bi pričeli delati v mini-podjetju. Ponekod je strokovnemu osebju, ki je sodelovalo pri razvijanju mini-podjetja ali v programih usposabljanja, zmanjkalo ustreznih znanj, nekateri inštruktorji pa so prevzeli preveliko vlogo pri razvoju mini-podjetja, namesto da bi udeležence spodbudili k njihovi aktivni udeležbi in samoiniciativnosti.

#### *4.2.2.3 Podporna orodja za izvajanje aktivnosti v mini-podjetju*

Različna orodja oziroma instrumenti, ki so se razvijali skupaj z razvojem mini-podjetja in predstavljali podporo izvajanju dejavnosti znotraj njega, bodo predstavljali koristen instrument za pripravo naslednjih generacij mini-podjetij. Orodja so služila tudi kot predmet učnega procesa udeležencev, saj so sodelovali pri njihovem razvoju in vanje vključili tudi svoje poglede na razvoj mini-podjetja in njegovih dejavnosti, dosežke ter izkušnje. V nadaljevanju predstavljam orodja, ki predstavljajo osnovni zbir znanj in izkušenj prvih skupin udeležencev mini-podjetij in se lahko vedno znova dopolnjujejo z novimi izkušnjami in znanji novih skupin udeležencev v novih mini-podjetjih.

##### **ORODJE 1: Priročnik za osnovanje lokalnega partnerstva**

Vloga lokalnih partnerjev in pomembnost vzpostavljanja mreže je natančneje opredeljena v poglavju 4.2.1., zato se bom v tej točki omejila zgolj na cilj in namen orodja. Na temelju izkušenj vseh partnerskih držav z vzpostavljanjem mreže lokalnih partnerjev pa tudi z vzpostavljanjem partnerskih odnosov v projektu je kot končni izdelek pripravljen priročnik. Vsebina priročnika obsega navodila za opredelitev partnerske mreže, izbiro lokalnih partnerjev, strateška pravila za vzpostavitev uspešnega partnerstva, faze razvoja partnerstva, korake v vzdrževanju vizije in smeri, nasvete za vzpostavitev konsenza (soglasnosti), elemente za povečanje učinkovitosti partnerskega sodelovanja, ključ do učinkovitega vodenja v partnerstvu ter opozorila na težave, ki se pri vzpostavljanju takšne mreže lahko pojavijo.

##### **ORODJE 2: Priročnik za vzpostavljanje in vodenje mini-podjetja**

Vsaka partnerska država je v okviru projekta ustanovila pilotno mini-podjetje, ki je za ciljno skupino kandidatov predstavljalo učno delovno okolje z IKT podlago. Priročnik predstavlja poleg primerov dobrih praks tudi vprašanja, na katera moramo odgovoriti, preden se odločimo za ustanovitev mini-podjetja. Podaja teoretične napotke za pisanje poslovnega načrta, predstavlja faze začetnega poslovanja mini-podjetja in koncept organiziranja programa v mini-podjetju.

Namenjen je institucijam, ki upravljajo z mini-podjetji in udeležencem, ki v njih sodelujejo. Vsebuje informacije in izkušnje za vodenje mini-podjetja iz vseh štirih partnerskih držav. V uvodnem delu predstavlja strategijo mini-podjetja, cilje in zahtevo po trajnosti delovanja, ki naj se ne bi končalo z zaključkom projekta. Institucija, ki bi želela voditi mini-podjetje, mora razpolagati tudi s sredstvi za realizacijo dejavnosti, saj projektni proračun ne zagotavlja dovolj sredstev, mora pa tudi oceniti, ali je sposobna voditi mini-podjetje tudi po zaključku projekta. Poleg strategije so opredeljene tudi ciljne skupine, ki naj bi se udeležile mini-podjetij. Opis ciljnih skupin predstavlja vodilo institucijam pri odločitvi o izbiri udeležencev, samim udeležencem pa je v pomoč pri razmišljanju ali ustrezajo opredeljenemu profilu.

Vodič opredeljuje tudi naslednje ključne elemente pri organiziranju mini-podjetja in nekatera vprašanja, o katerih je potrebno razmisliti pred sprejemom odločitve o vodenju mini-podjetja:

- Partnerstvo, ki ga je potrebno vzpostaviti za učinkovito delovanje mini-podjetja:
  - Katera partnerska institucija lahko prevzame vodenje mini-podjetja, ki bo pri njej locirano in kako bo zagotovila podporo izvajanju dejavnosti mini-podjetja?
  - Kateri regionalni oz. lokalni partnerji bodo vključeni v sodelovanje in kdo bo nudil administrativno podporo delovanju mini-podjetja?
  - Ali obstajajo v regiji potencialne ovire za delovanje takšnega mini-podjetja?
  
- Program usposabljanja z moduli:
  - Kateri predmeti ali področja bodo zajeti v program?
  - Koliko ur je potrebnih za izvedbo programa?
  - Kdo bo odgovoren za sestavo programa?
  - Kako se bosta teoretični in praktični del programa povezovala?
  
- Struktura strokovnega tima:
  - Koliko inštruktorjev in učiteljev bo vključenih?
  - Kakšno plačilo bi morali prejemati inštruktorji, učitelji in mentorji?
  - Katere strokovnjake iz regije bi lahko vključili kot predavatelje in svetovalce?
  - Kakšna znanja in spretnosti potrebujejo inštruktorji in učitelji za poučevanje v mini-podjetju? Ali bi se morali udeležiti specifičnih tečajev?
  
- Prostor in oprema:
  - Kje bo sedež mini-podjetja in kakšna oprema je potrebna za izvedbo programa ter poslovanje znotraj mini-podjetja?
  - Kako se bo prostor mini-podjetja povezoval z ostalimi »oddelki« v organizaciji (npr. ostale učilnice v šoli)?
  
- Finance:
  - Kakšen je predviden promet od prodaje izdelkov in storitev?
  - Kakšni so predvideni stroški za nakup opreme in materialov za delovanje mini-podjetja?
  - Koliko stroškov bodo povzročile plače tistih, ki bodo v mini-podjetju poučevali?
  - Kako se bo morebitni dobiček porazdeljeval?
  - Kolikšna so pričakovana sredstva z naslova sofinanciranja (iz projekta, lokalnih partnerjev)?
  
- Pravne zadeve:
  - Ali ustanovitev mini-podjetja znotraj izbrane organizacije zahteva posebna dovoljenja in je v skladu s pravilnikom?
  - Kdo je odgovoren za pripravo pogodb s sodelujočimi in nadzor nad opravljanjem dolžnosti, ki iz njih izhajajo?
  - Kdo je odgovoren za kakovost delovanja mini-podjetja, izdelkov in storitev, ki znotraj njega nastanejo?
  - Kako bo organizirana morebitna revizija delovanja mini-podjetja?

Vodič opredeljuje tudi vloge sodelujočih na vseh ravneh: vlogo udeležencev znotraj mini-podjetja, vloge ravnatelja šole, šolskega koordinatorja, učitelja, inštruktorja, mentorja, računovodje, vlogo projektnega partnerja in vlogo institucij, podjetij ter raznih organizacij, ki lahko z mini-podjetjem sodelujejo.

Oprelitev vlog omogoča vsem sodelujočim vpogled v pričakovanja, zahteve in odgovornosti, ki izhajajo iz teh vlog, ravno tako pa so sodelujoči na podlagi svojih izkušenj vključili napotke in opozorila tistim, ki bodo v prihodnje prevzeli opredeljene vloge. Ker se mini-podjetja partnerskih držav pri svojem pristopu nekoliko razlikujejo, so povzete izkušnje z različnimi procesi rekrutiranja udeležencev. Ravno tako so vključeni vsi pristopi izdelave poslovnega načrta, ki predstavlja izhodišče nadaljnemu razvoju poslovanja, in različni programi usposabljanja.

### ORODJE 3: Vodič za postopek rekrutiranja udeležencev

Cilj orodja je pripraviti vse zaporedne korake, ki so potrebni za postopek rekrutiranja kandidatov za mini-podjetje. Postopek rekrutiranja naj bi se izvajal po principu samoevalvacije in samoselekcije, kar pomeni, da bi kandidatom posredovali informacije o mini-podjetju, njegovem predvidenem delovanju, pričakovanjih in koristih, ki iz udeležbe izhajajo. Kandidati bi na podlagi dobljenih materialov, predstavitev in informacij imeli možnost razmisliti, ali jih tak učni proces zanima, ali se jim zdi, da jih bo približal k tistemu, kar si zastavljajo v svoji prihodnosti, k čemur težijo in ali bi predvidene koristi lahko zadovoljile njihove potrebe oziroma obogatile njihovo življenje. Ker so mini-podjetja različnih partnerskih držav na več načinov rekrutirala udeležence, je vodič zbirnik vseh izkušenj in napotkov za fazo rekrutiranja, ki bo v pomoč novim generacijam mini-podjetij. Prav tako vključuje izkušnje udeležencev, ki so prestali tak proces, njihovo analizo in kriterije, na podlagi katerih so sprejeli odločitve za sodelovanje, ter bo tako pomagal in usmerjal prihodnje kandidate pri njihovi samoanalizi in samoodločanju. Več informacij o samem postopku rekrutiranja v slovenskem mini-podjetju sem že podala v podpoglavju 4.2.2.2. pod točko, ki opisuje različne faze pri vzpostavljanju mini-podjetja.

### ORODJE 4: Vodič za pomoč pri izbiri direktorja in osebja

Vodič vsebuje teoretične predstave o optimalnem profilu direktorja in napotke za ustrezno izbiro direktorja in preostalega kadra. Ker so udeleženci mini-podjetij skozi igro različnih vlog in lastne predstavitve izbirali kadrovske postavitev, ki naj bi vodila delovanje mini-podjetja in morda naprej tudi poslovanje v lastnem podjetju, so svoje izkušnje in predstave o tem, kakšen bi direktor moral biti in kako bi tim moral funkcionirati, vključili v vodič.

### ORODJE 5: Napotki za pridobitev službe

Orodje služi kot podlaga svetovalcem, ki udeležence opremljajo z veščinami za pridobitev zaposlitve (pisanje dopisov, življenjepiso, vodenje razgovora za zaposlitev, igra vlog »delodajalec – kandidat za zaposlitev«), udeleženci pa napotke lahko dopolnjujejo s svojimi izkušnjami, ki jih pridobivajo v obdobju sodelovanja v mini-podjetju.

### ORODJE 6: Instrumenti za identifikacijo učnih potreb udeležencev

Da bi bil program usposabljanja, ki se prilagaja individualnim potrebam posameznikov, lahko čim bolj učinkovit, je treba najprej ugotoviti, kakšne so učne potrebe udeležencev, ki sodelujejo v mini-podjetju. Ponavadi imajo udeleženci neko predstavo o tem, kako bi radi živeli, kaj približno bi želeli početi, vendar pogosto ne znajo tega izraziti s cilji. Pri tem ima veliko vlogo mentor, ki vodi z udeleženci individualne razgovore, v katere lahko vključi metodo možganske nevihte (brainstorming), in jim pomaga izdelati načrt osebnega in poklicnega razvoja. Vendar mora biti tudi mentor ustrezno usposobljen, da bi svojo nalogo lahko čim bolje opravil, zato je bila v projektnem obdobju organizirana posebna delavnica za mentorje, v okviru katere je zunanji strokovnjak posredoval znanja in veščine, ki so potrebne za kvalitetno identifikacijo učnih potreb. Italijanski projektni partner, ki za ugotavljanje in ocenjevanje učnih potreb svojih udeležencev uporablja visoko strokovno specializiran center (Assessment Centre), je pripravil priročnik, ki ga je opremil s preizkušenimi instrumenti za ocenjevanje učnih potreb.



## ORODJE 7: Vodič za izdelavo osebnega digitalnega portfolija

Cilj orodja je predstaviti napotke za tehnično izdelavo digitalnega portfolija, ki udeležencu služi kot dokazilo o pridobljenih znanjih, veščinah, izkušnjah in vključuje vse izdelane produkte, mentorju in učiteljem pa služi kot instrument za spremljanje učnega procesa in ocenjevanje rezultatov učnega procesa. Celoten učni proces v mini-podjetju ne bi bil smiseln, če ne bi bil merljiv s primernim instrumentom. Glede na to, da je točkovan le modul 'IKT', je potrebno učinek usposabljanja v preostalih modulih spremljati na sprejemljiv način, brez ocenjevalne lestvice, kljub temu pa ponuja vpogled v potek učnega procesa in napredovanje udeleženca.

### 4.2.2.4 Program in rezultati usposabljanja v mini-podjetju

#### PROGRAM IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA V EDYŠOLI

V pripravi programa izobraževanja in usposabljanja so sodelovali učitelji iz TŠCNG, socialna delavka, predstavniki IKT podjetij, predavatelj za podjetništvo in projektni partner. V pripravo programa bi se lahko vključil tudi podjetnik uspešnega podjetja. Cilj programa je usposobiti udeležence mini-podjetja za (ponovno) vključitev v družbeno življenje in trg zaposlovanja; motivirati jih za nadaljevanje izobraževanja v okviru formalnega ali neformalnega sistema; pomagati jim pri prepoznavanju pomembnosti in rezultatov vseživljenjskega učenja, pri spoznavanju lastnih zmožnosti in želja ter pri oblikovanju pozitivnejše samopodobe; omogočiti jim pridobitev kvalifikacije, priznane na državni ravni.

Strukturo modulov je možno na podlagi ugotovljenih potreb in izkazanih želja udeležencev po potrebi spreminjati. V nadaljevanju podajam kratek opis vsebine posameznih modulov, v Tab. 25, 26 in 27 na str. 37 v prilogi pa podrobneje razdelano zamisel o strukturi programa za mini-podjetja vseh partnerskih držav in krajši prikaz segmenta dejanske strukture programa, ki se je postopoma razvijal v okviru posameznega modula znotraj slovenskega mini-podjetja (glej Slika 16, 17, 18 in 19 na str. 41 v prilogi).

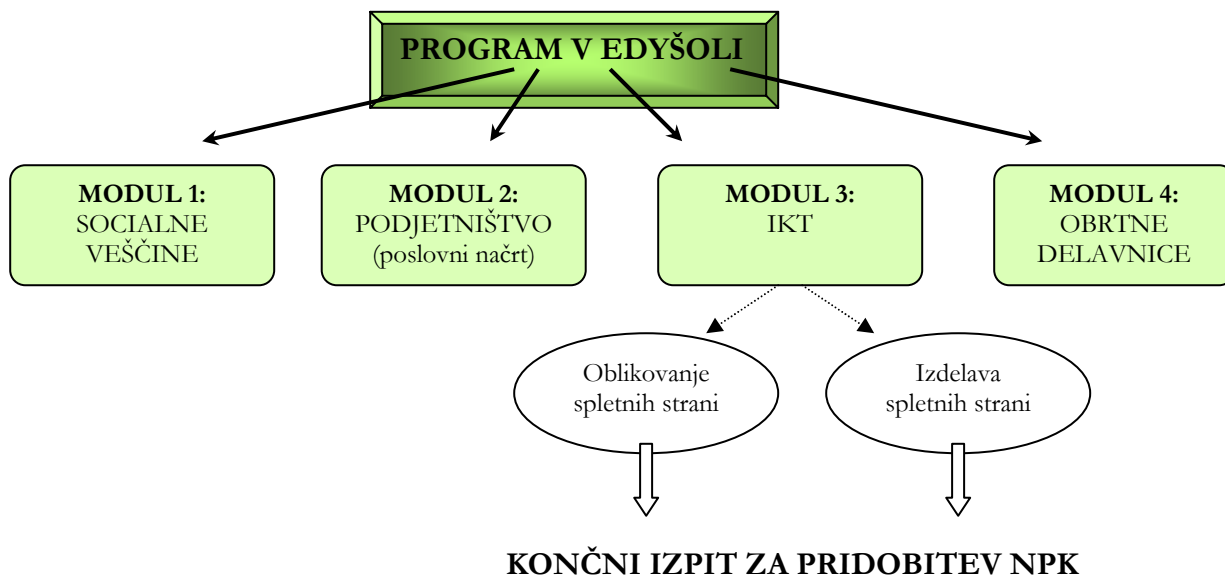
Program modula 'Socialne veščine' lahko poteka v obliki pogovorov in delavnic s socialno delavko ter mentorjem v obliki igranja različnih vlog in reševanja e-nalog. Program modula 'Podjetništvo' lahko vključuje delavnice s predavanji in ključnimi predstavitvami poslovnega načrta, ki ga pripravijo udeleženci. Kot predavatelji so lahko povabljeni uspešni podjetniki manjših ali večjih lokalnih/regionalnih podjetij, ki predstavijo svoj podjetniški razvoj in uspeh ter opozorijo na nevarnosti ali ovire, na katere bi udeleženci lahko naleteli pri razvijanju svojega poslovanja. Povabljen je lahko strokovnjak za poslovanje z vrednostnimi papirji, ki udeležencem poenostavljeno predstavi poslovanje z vrednostnimi papirji in jih pouči o pravilih izdaje delnic, saj lahko udeleženci poskusijo simulacijsko izdati vrednostne papirje EdyŠole, ki jih nato prodajajo družini, prijateljem, sorodnikom in lokalnim sodelavcem. To je lahko tudi eden izmed motivacijskih dejavnikov, saj so udeleženci prisiljeni svoje rezultate in dosežke predstavljati delničarjem na občasnih srečanjih, ob koncu projekta pa se njihov uspeh odraza tudi v vrednosti teh delnic.

Modul s področja IKT je namenjen pridobitvi nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) za spletnega oblikovalca in izdelovalca. Končni rezultat usposabljanja v submodulih je preverjanje pridobljenega znanja v obliki končnega izpita, ki poteka v skladu s predpisanim katalogom standardov. Udeleženec po uspešno opravljenem izpitu pridobi nacionalno poklicno kvalifikacijo, s katero se mu priznajo poklicne kompetence, pridobljene izven formalnega načina izobraževanja. NPK pomeni za udeleženca izboljšanje zaposlitvenih možnosti, delodajalcem pa nižje stroške izobraževanja in usposabljanja, bolj fleksibilen sistem ter hitrejši način pridobitve znanj in kompetenc. To je tudi edini program v mini-podjetju z natančno določenimi standardi, ki morajo biti izpolnjeni kot pogoj za pridobitev NPK. Prav tako je to edini program v EdyŠoli, ki se točkuje in ocenjuje. Modularni program za oblikovanje spletnih strani je vodil učitelj računalništva iz TŠCNG, ki ima tudi izkušnje kot ocenjevalec tega poklicnega

profila. Za vodenje programa spletnega izdelovalca se je v modul vključil strokovnjak iz lokalnega IKT podjetja. Ker ciljna skupina udeležencev predvidoma izhaja iz socialno šibkih družin, postavlja modul, ki se zaključi s plačljivim izpitom, za cilj pridobitev sredstev za sofinanciranje stroškov končnega izpita. Vir sofinanciranja je del projektne proračuna, ki ga je pri prvi skupini udeležencev EdyŠole pokril Zavod za zaposlovanje Nova Gorica in delno TŠCNG.

Modul Obrtne delavnice so namenjene usposabljanju udeležencev za pridobitev veščin oblikovanja tradicionalnih izdelkov, ki se jih poizkuša prodati na podlagi pridobljenih osnovnih podjetniških znanj in s pomočjo IKT.

Slika 8: Struktura modularnega programa izobraževanja in usposabljanja v mini-podjetju EdyŠola

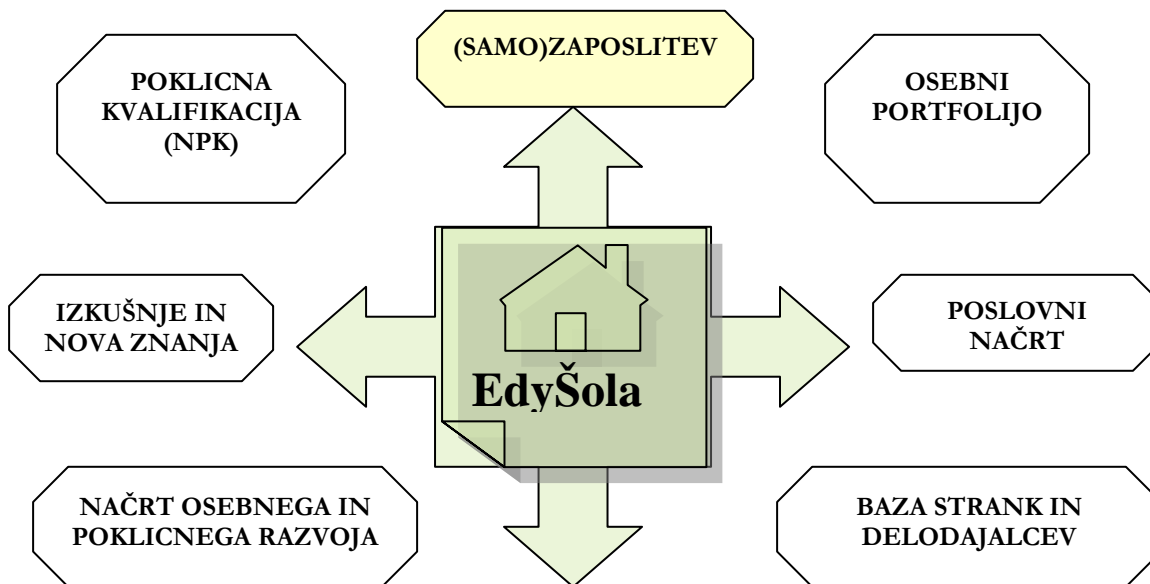


Vir: lastna slika

## REZULTATI IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA V EDYŠOLI

Vsi rezultati stremijo k istemu cilju: zaposliti mladega človeka, ki ima za seboj neuspešno izkušnjo iz formalnega sistema izobraževanja in nezadostne kvalifikacije, izhaja iz deprivilegiranega socialnega okolja in ima nizko samopodobo. Zaposlitev je možna na dva načina – kot prikazuje spodnja slika št. 6: kot zaposlitev pri že znanem ali pa povsem novem podjetju na trgu dela ali kot samozaposlitev v lastnem podjetju. Namen ostalih rezultatov usposabljanja v EdyŠoli je, približati udeleženca h ključnemu cilju celotnega projekta: povečanju zaposlitvenih možnosti mladega, deprivilegiranega posameznika s podeželja. Šolski strokovni kader, ki je sodeloval pri vzpostavljanju, vodenju in delovanju EdyŠole, pravi, da je usposabljanje v mini-podjetju tudi za šolo predstavljalo velik preskok od klasičnega šolskega poučevanja k mentorskemu poučevanju (coaching), ki pomeni usmerjanje udeležencev v procesu učenja in pri osebnostnem razvoju brez vsiljevanj odgovorov in brez reševanja problemov namesto udeležencev. Vseh 14 udeležencev je pridobilo NPK, nekateri so po izstopu iz mini-podjetja nadaljevali izobraževanje, drugi so se zaposlili pri delodajalcih na regionalnem trgu dela, le dva pa sta ustanovila lastno podjetje.

Slika 9: Rezultati programa izobraževanja in usposabljanja v mini-podjetju EdyŠola



Vir: lastna slika

#### 4.2.3 IKT: e-učenje in razvoj e-portfolija

V letu 2006 je 73 % populacije v starosti od 16 do 24 let, v državah EU-25, uporabljalo internet v povprečju vsaj enkrat na teden, v primerjavi s 47 % populacije v starosti od 16 do 74 let. Najvišji deleži mlajše populacije, ki internet pogosto uporabljajo, so zabeleženi na Nizozemskem, Danskem, Finskem in Švedskem, medtem ko najmanj pogosta uporaba velja za Malto, Bolgarijo in Grčijo. Statistični podatki kažejo tudi, da je delež mlajše populacije (16–24 let; 39 %) z višjo stopnjo računalniškega znanja<sup>33</sup>, prav tako višji od deleža celotne populacije (16–74 let; 22 %), pri čemer po najvišjem deležu mladih z največ računalniškega znanja, od vseh držav EU-25, prednjačijo Slovenija (65 %), Luksemburg (61 %), Danska (58 %) in Avstrija (58 %). Po deležu mladih, ki so v zadnjih treh mesecih letošnjega leta naročili dostop do interneta je Slovenija pod povprečjem EU-25 (13 % napram 26 %), daleč nad povprečjem pa so Danska, Nemčija, Švedska, Velika Britanija, Nizozemska in Finska. (Eurostat, 2007)

E-učenje ni omejeno na pojem digitalna pismenost, ki označuje pridobljene kompetence za področje IKT, temveč zajema tudi uporabo programov software, interneta, CD-ROM.a, spletnega učenja in kakršne koli druge oblike elektronskega oziroma interaktivnega medija. (McCullough, 2002) Strokovni krogi spoznavajo, da tradicionalni načini izobraževanja niso več primerni za zadovoljitev vseživljenjskega učenja. To še ne pomeni, da bo e-učenje nadomestilo tradicionalno razredno izobraževanje, vendar bo prispevalo k čezmejnemu širjenju trga, ki bo ponujal produkte in storitve izobraževanja. Prepričani so, da bo e-izobraževanje na daljavo postalo glavni vir prihodnjega izobraževanja v mednarodni, na znanju temelječi ekonomiji. (Hasebrook, 2003)

E-učenje se pogosto uporablja za skupino učencev, ki imajo manjše možnosti dostopa do tradicionalnih načinov izobraževanja, so nezaupljivi do izobraževalnih institucij, imajo slabe izkušnje s tradicionalnim

<sup>33</sup> Višja stopnja računalniškega znanja je opredeljena, če oseba lahko izvede 5 ali vse naslednje naloge: kopiranje ali premestitev datotek oz. map; uporaba funkcije kopiraj-prilepi v okviru dokumenta; uporaba osnovnih aritmetičnih formul (dodaj, pomnoži, deli, seštej) v tabeli; stisni datoteke; poveži in namesti novo opremo, npr. tiskalnik ali modem; napiši računalniški program z uporabo posebnega programskega jezika. (Eurostat, 2007)

načinom izobraževanja in razpolagajo z nezadostnim znanjem. (Battezzati, 2004). Če želimo vključevati nove tehnologije v sistem izobraževanja in usposabljanja, moramo najprej ustrezno usposobiti učitelje in inštruktorje za pripravo in vodenje takšnih programov, ki bodo temeljili na IKT ter e-učenju. Ponavadi e-učenje vključuje razvoj lastnega portfolija in postavlja zahtevo za sodelovanje različnih inštruktorjev – v praksi pa lahko en inštruktor igra več vlog, če je za to ustrezno usposobljen. Na primer modularni mentor skrbi za razvoj in prilagajanje učnega modula glede na povratno informacijo učencev. Pedagoški mentor nudi podporo učnemu procesu učenca in dobro pozna obravnavani predmet v okviru določenega modula. Strokovni mentor je sposoben odgovarjati na specifična vprašanja učencev, tehnični mentor pa nudi tehnično podporo. Socialni mentor se ukvarja s osebnim in čustvenim razvojem učenca, ki lahko vpliva na sposobnost vključevanja v učni program. (Battezzati, 2004)

Za institucijo, ki pripravlja e-učne programe, je pomembno, da dobro spozna ciljno skupino in njene potrebe, saj se lahko zgodi, da bo končni uporabnik ravnodušen ali celo sovražno nastrojen do uporabe takšnih manj tradicionalnih učnih programov. Velik pomen igra ustrezno uporabljen pristop k takšni ciljni skupini, ki ima za cilj spodbuditi končnega uporabnika k oblikovanju in sodelovanju v takšnih programih. (Battezzati, 2004) To je tudi eden izmed razlogov, zakaj je v projektu Edycate uporabljena participativna metoda, s katero so bili udeleženci mini-podjetja intenzivno vključeni v sam razvoj e-učnih programov na podlagi njihove izražene učne potrebe ali interesa skozi samostojno (ob nadzoru mentorja in pomoči učiteljev) razvijanje različnih nalog, ki temeljijo na uporabi IKT.

V nadaljevanju posredujem nekatere zanimive ugotovitve številnih anket, ki jih je Cedefop izvedel prek interaktivne spletne strani European Training Village v treh jezikih (angleščina, francoščina in nemščina), s ciljem ugotoviti razvoj in trende na področju uporabe IKT in e-učenja. V vseh anketah je sodelovalo skupaj 3.213 anketirancev, večinoma takih, ki so kot učitelji ali inštruktorji vključeni v sistem izobraževanja in usposabljanja. Zaključki na podlagi anket so (McCullough, 2002, str. 5–20; str. 37–43):

a) Tehnologije, ki se uporabljajo kot podpora učnemu procesu:

- za programe izobraževanja in usposabljanja se največ uporabljajo spletne strani (88 %), elektronska pošta (82 %<sup>34</sup>) in CD-ROM/DVD (80 %);
- tehnologija je bila kot orodje za učenje šele nedavno sprejeta, njena uporaba pa počasi, vendar konstantno narašča;
- večina vsebine za tehnološko podprt učni program je pridobljena od zunanjih strokovnjakov, le tretjina anketirancev jo sama pripravlja.

b) Elektronska pošta v e-učenju:

- učitelji in inštruktorji najpogosteje uporabljajo e-pošto v okviru e-učenja za svetovanje učencem (61 %), pošiljanje navodil učencem (56 %) in iskanje informacij pri drugih učiteljih (59 %).
- pri delu z ostalimi strokovnjaki večina uporablja e-pošto za iskanje novih produktov in storitev (76 %), povpraševanje po praktičnih izkušnjah (48 %) in razprave o pristopih k e-učenju (45,5 %);
- večina inštruktorjev pričakuje, da bodo učenci uporabljali e-pošto za posredovanje idej (72 %), za medsebojno podporo (64 %), za posredovanje referenc (59 %) in iskanje pomoči (55 %).

c) Strokovno znanje inštruktorjev na področju e-učenja:

- 60 % vseh anketirancev je označilo svojo sposobnost za pisanje pedagoških načrtov za e-učenje in e-vsebino kot dobro, zelo dobro ali odlično, odstotek inštruktorjev iz privatnih izobraževalnih organizacij in tistih iz privatnih podjetij, ki so označili svojo sposobnost kot nezadostno ali zadovoljivo, se giblje med 46 % in 57 %;

---

<sup>34</sup> Podatki v oklepajih pomenijo odstotek anketirancev, ki so prispevali k izoblikovanemu sklepu.

- skoraj polovica anketirancev smatra, da je nezadostno ali zadovoljivo sposobna pisati tehnične načrte za izvajanje e-učenja in e-vsebine, le 18 % pa smatra, da ima zelo dobre oziroma odlične sposobnosti. Vendar dve tretjini anketirancev menita, da je pomembno imeti te sposobnosti.
- le nekaj več kot 11 % anketirancev je sposobnosti za rabo e-učenja pridobilo skozi formalni sistem izobraževanja, skoraj polovica pa ni imela formalne podlage.

d) Uporaba e-učenja za poučevanje invalidov:

- več kot polovica anketirancev meni, da e-učenje ponuja invalidom več možnosti izobraževanja in da je primerno za vse učence, ne glede na invalidnost.

#### 4.2.3.1 Podpora posodobljenim učnim procesom v projektu Edycate

Rezultat e-učenja v projektu Edycate so učni materiali, ki so nastajali ob razvijanju projektnih nalog in so predstavljeni na zanimiv, privlačen in moderen način z uporabo CD-ROM-a, DVD-ja in morebitnih drugih elektronskih tehničnih pripomočkov. Na ta način služi e-učenje tudi kot orodje za izboljšanje diseminacije, saj lahko elektronska predstavitev projekta in njegovih rezultatov lažje doseže širši krog bralcev kot predstavitev na papirju (brošure, letaki). Oblikovan je takšen e-modul, ki vsebuje dovolj splošne informacije, da so uporabne tudi za druge projekte, ne glede na značilnosti dežele ali področje delovanja. Modul je vključen tudi na CD-ROM in zajema splošno informacijo o ustanavljanju mini-podjetja, o samozaposlovanju, o samoocenjevalnih orodjih ter video ali elektronske slike, ki predstavljajo delo v mini-podjetjih. E-učenje je v projektu Edycate oziroma mini-podjetju EdyŠola omogočilo:

- socialnim delavcem, da lahko na podlagi računalniško vodene simulacijske igre o medsebojnem vplivanju komunikacije ugotavljajo in ocenjujejo negativne in pozitivne plati obnašanja učencev;
- končnim uporabnikom (udeležencem EdyŠole) razvijanje lastne spletne strani ali dodajanje besedila na obstoječi spletni portal;
- razvijanje 'bazenov' različnega strokovnega znanja (znanje na enem mestu);
- razvijanje baz, v katerih projektni partnerji, učitelji, inštruktorji in udeleženci EdyŠole iz vseh partnerskih držav vključijo in izmenjujejo koristne informacije, primere dobrih praks in produkte učnega procesa (med drugim je to način spodbujanja socializacije med udeleženci EdyŠole);
- široko diseminacijo z doseganjem visokega števila končnih uporabnikov iz različnih sektorjev;
- uporabo številnih metod in orodij za didaktično (učiteljsko) komunikacijo (elektronski forumi in klepetalnice, videokonference, elektronska pošta);
- pripravo takšnih e-učnih programov, ki so prilagojeni posameznikovi učni potrebi (izbira med različnimi e-moduli), posredovanje lekcij in reševanje nalog;
- udeležbo v procesu učenja za tiste udeležence, ki imajo manjše možnosti za udeležbo v klasičnem razrednem pouku (mladi iz odročnih krajev in invalidi) in sodelovanje različnih učiteljev ali inštruktorjev v programih usposabljanja, ki so geografsko široko razpršeni in se težko usklajujejo za vodenje razrednega pouka;
- izgradnjo portfolija za spremljanje lastnega učnega in osebnostnega razvoja ter napredka z vidika samega udeleženca EdyŠole, učiteljev in mentorjev, arhiviranje učnih rezultatov in razvijanje, vodenje ter posredovanje življenjepisa kot ključnega elementa pri iskanju zaposlitve;
- samoučenje učiteljev in inštruktorjev;
- vsesplošno izboljšanje digitalne pismenosti.

#### 4.2.3.2 Orodje za spodbujanje trženja učnih rezultatov

Z vidika ponudnikov izobraževanja in usposabljanja je e-učenje orodje, ki omogoča izobraževalnim institucijam prodajanje e-tečajev širokemu krogu populacije tudi izven meja države.

Eden izmed ciljev projekta Edycate je bil, usposobiti ciljno skupino brezposelnih mladih oseb za učenje v elektronski obliki in uporabo IKT, s pomočjo katere bi lahko gradili svoje prednosti pred drugimi kandidati, ki iščejo zaposlitev in povečevali možnosti za pridobitev zaposlitve. Tudi projektna skupina je pri vodenju projekta vztrajala na intenzivni uporabi elektronskih orodij, zato je komunikacija med partnerji potekala a) s posredovanjem elektronske pošte prek posameznih elektronskih naslovov in skupnega, ki so ga prejeli vsi partnerji istočasno; b) s komunikacijo prek programa MSN Messenger in foruma; c) z izgradnjo interne interaktivne spletne strani Edygroup, prek katere so si partnerji izmenjavali dokumente; d) z izgradnjo javne spletne strani, ki je namenjena obveščanju javnosti o obstoju projekta in pomembnejših informacijah v njegovem razvoju; e) s komunikacijo prek spletne konference; f) s predstavitvijo informacij o razvoju projekta in pričakovanih produktov na nacionalnih ravni s pomočjo programa Microsoft PowerPoint.

Bistvena prednost, ki naj bi jo mladi v procesu usposabljanja pridobili, je pridobitev znanja in sposobnosti za izgradnjo, oblikovanje ter vzdrževanje spletne strani. To naj bi bila tudi glavna storitvena ponudba slovenskega mini-podjetja na ruralnem področju. Poleg tega bi se pri e-učenju naučili uporabe interneta, ki ga bodo potrebovali za tržne raziskave, na podlagi katerih bodo razvijali svojo ponudbo v okviru mini-podjetja. Kot del tega procesa je tudi učenje uporabe računalniških programov, kot so Word in Adobe Acrobat (priprava predstavitev v dokumentu PDF) in Excel (priprava baz podatkov o strankah in lastnih produktih). Udeleženci slovenskih mini-podjetij bi lahko na podlagi e-učenja in uporabe IKT ponujali svoje produkte oziroma storitve na trgu na različne načine. Okoliškimi podjetjem (predvsem majhnim, obrtnim, družinskim podjetjem) in majhnim kmetijam bi lahko nudili storitve izgradnje spletne strani za oglaševanje njihovih produktov in storitev ali pa bi njihovo ponudbo vključevali v skupen portal za oglaševanje. Ob izkazanem interesu bi lahko organizirali učne delavnice za predstavnike malih podjetij oziroma kmetij, na katerih bi jih poučevali, kako lahko sami vzdržujejo spletno stran ali jo dopolnjujejo z novimi informacijami in ponodbami. Za stranke iz regije bi lahko pripravili poleg predstavitev poslovanja in ponudbe v obliki brošure tudi elektronsko predstavitev na spletni strani, v računalniškem programu Microsoft PowerPoint in na CD-ROM-u ter posneli življenje in delo na kmetiji ter njihovo ponudbo za turiste na DVD-ju. Za druge mladostnike pa tudi zaposlene po podjetjih bi lahko organizirali delavnice, na katerih bi poučevali, kako se razvija portfolijo (v tujini je že precej razširjeno, da zaposleni v podjetjih razvijajo lasten portfolijo, ki je umeščen na spletno stran in ga nenehno dopolnjujejo). Za stranke iz regije bi elektronsko posredovali ponudbo njihovim potencialnim strankam v regiji, državi, pa tudi mednarodno s pomočjo udeležencev v partnerskih mini-podjetjih.

E-učenje ni le nalaganje dokumentov na spletno stran, ampak pomeni širši pojem, ki vključuje uporabo najrazličnejše elektronske tehnologije, kot so elektronska pošta, videokonference, forumi, računalniški programi itn. Kolikor več teh elementov vključuje, toliko bolj intenzivno poteka prav e-učenje, ki predstavlja močno orodje za pridobitev vseh potrebnih znanj za spletno trženje.

#### 4.2.3.3 Vloga e-portfolija v procesu učenja in zaposlovanja<sup>35</sup>

»Portfolijo je zbirnik posameznikove usposobljenosti in dosežkov, realiziranih z učenjem (formalnim ali neformalnim) ali izkušnjami (delovnimi, življenjskimi).« (Jakara et.al., 2000, 33) Na področju poklicnih kvalifikacij nam služi kot zapis razvoja posameznikovega učenja, delovnih in drugih izkušenj ter pridobljenih kompetenc in kvalifikacij. Govorimo o razvijajočem se procesu, ki ga nenehno izboljšujemo in dopolnjujemo.

Portfolijo se je prvotno uporabljal v arhitekturi in slikarstvu, ko so strokovnjaki s teh področij potencialni stranki predstavljali svoje delo, ki je bilo zbrano v mapi. Od tod tudi izhaja poimenovanje takšnega zbira na enem mestu, ki se je v 70. letih v ZDA začelo širiti tudi na področja izobraževanja in zaposlovanja. (Jakara, 2000)

Večplastnost portfolija se kaže v številnih elementih. Portfolijo beleži kandidatovo usposobljenost v obliki osebnega zapisa in ga osvesti o nenačrtovano pridobljenem znanju ter spretnostih na neformalen način. Sistematično ureja pregled kandidatovih dosežkov ter tako prispeva k oblikovanju poklicnega življenjepisa. Dodatno dviguje samozavest kandidata, ga motivira in spodbuja za nadaljnje učenje, razvoj njegove poklicne poti ter aktivno udeležbo v učnem procesu in njegovo samostojno načrtovanje. (Jakara, 2000)

Portfolijo lahko vključuje poleg znanj, spretnosti in dokazil o pridobljenih kvalifikacijah tudi vodenje dnevnika, oblikovanje delovnega ali učnega načrta ipd. Namen portfolija je torej čimbolj podrobno predstaviti kandidata, njegov osebnostni in učni razvoj ter njegove dosežke okolici, pa tudi kandidatu samemu. S portfolijem kot enim izmed rezultatov projekta Edycate oziroma rezultatov učnega procesa v EdyŠoli se želijo doseči številne koristi. Oblikovanje portfolija lahko služi kot orodje za motiviranje udeležencev mini-podjetja za intenzivnejše vključevanje v učne procese in programe usposabljanja, saj na tak način lahko spremljajo svoj napredek in razvoj. Poleg tega lahko služi tudi kot orodje za povečevanje zaposlitvenih možnosti problematične skupine mladih brezposelnih – dobro izdelan portfolijo naredi na delodajalca ob pregledu in selekciji prijavljenih kandidatov na ponujeno delovno mesto, pozitiven prvi vtis, na podlagi katerega lahko delodajalec povabi udeleženca k zaposlitvi. Udeleženci z razvijanjem portfolija izvejo tudi veliko o sebi in hkrati s tem izboljšajo svoj predstavitveni nastop na razgovoru pri delodajalcu ter povečajo možnosti za pridobitev službe. Udeleženec s pomočjo mentorja dopolnjuje portfolijo, ki temelji na IKT, ter hkrati s tem pogloblja svoja znanja s področja uporabe IKT. Portfolijo služi tudi kot ocenjevalno orodje učiteljem in mentorjem, saj je iz njega razviden učni proces udeleženca v določenem obdobju in rezultati usposabljanja.

Vložek udeleženca v portfolijo predstavlja podlago za samoocenjevanje, ocenjevanje s strani mentorjev in učiteljev ter skupno ocenjevanje učnega procesa, ki temelji na prilagojenem programu usposabljanja in njegovih zahtevah, učni dinamiki udeleženca in učnih rezultatih, ki jih je potrebno doseči. Proces ocenjevanja delimo na formativno (učni proces) in sumativno (učni rezultati) ocenjevanje. Prvo se osredotoča na postopke, napredek in osebnostni razvoj udeleženca skozi učni proces in se nanaša na tisti del portfolija, ki spominja na dnevnik učenja. Drugo sestoji iz: začetnega, vmesnega in končnega ocenjevanja učnih rezultatov v primerjavi z zastavljenimi cilji in zahtevami za pridobitev kvalifikacije. Ta oblika ocenjevanja se nanaša predvsem na tisti del portfolija, ki vključuje seznam in opis kvalifikacij ter življenjepisa. Rezultat ocenjevanja je odločitev o tem, ali je potrebno dodatno prilagoditi program

---

<sup>35</sup> Povzeto po Danielson in Abrutyn: *An introduction to using portfolios in the classroom*, 6. 7. 2007.

usposabljanja (znižati kriterije ali razširiti program) in načrt nadaljnjega usposabljanja v učnem procesu (kaj se je potrebno še naučiti).

Skupna značilnost vseh portfolijev je ta, da so namenjeni predstavitvi lastnih kompetenc, pregledu nad doseženimi in zastavljenimi cilji, načrtovanju in analiziranju oziroma presojanju realizacije načrtovanega ter delitvi znanja z drugimi (vsi imajo vpogled v učni proces, dosežke in rezultate). V nadaljevanju na kratko predstavljamo različne portfolije, ki se razlikujejo po namenu in vlogi.

## DELOVNI PORTFOLIJO

Poimenovanje portfolija izhaja iz dejstva, da gre za namerno oblikovano zbirko delovnih procesov, ki jih vodijo učni cilji. Glavni namen tega portfolija je, služiti učencu kot arhivska baza za shranjevanje različnih elementov delovnega procesa, ki se po zaključku določenega delovnega procesa predstavijo v ocenjevalni ali predstavitveni portfolijo. Poleg tega služi delovni portfolijo kot podlaga za opredelitev učnih potreb učenca in določitev prihodnjega načrta usposabljanja, saj kaže uporabnikove prednosti in pomanjkljivosti pri doseganju učnih ciljev. Primarni uporabnik portfolija je učenec, ki ob pomoči učitelja ali mentorja razvija portfolijo, sekundarni uporabniki pa so lahko tudi starši, ki skozi delovni portfolijo opazujejo napredek in težave, ki se pokažejo skozi učni proces.

## PREDSTAVITVENI PORTFOLIJO

Vsebina portfolija je razvidna že iz samega poimenovanja. Gre za portfolijo, v katerem so zbrani učenčevi najboljši rezultati in primeri dobrih praks, ki jih je učenec preizkusil, ter njegovo mnenje o učnem procesu in ustvarjenih rezultatih. Vključuje lahko tudi video posnetek, napisano zgodbo ali celo knjigo, izdelan projekt itn. Predstavitveni portfolijo lahko pomeni izredno motivacijsko orodje za učenca, saj se je ta še bolj pripravljen vključiti ali nadaljevati učni proces, ko občuti veselje, ponos in zadovoljstvo nad rezultati, ki jih je uspel doseči in so vidni na skupnem mestu, ter produkti, ki jih je razvil v programu usposabljanja. Namen tega portfolija je torej predstaviti najvišjo raven učenčevih dosežkov. Učenec lahko portfolijo dograjuje z uspešnimi izdelki in tako dopolnjuje svojo zbirko dosežkov. Uporabniki portfolija so poleg učenca, ki ga razvija in oblikuje, njegova družina, učitelji v šoli, delodajalci oziroma vsi tisti, ki bi učenca želeli bolje spoznati in razumeti v drugačni življenjski situaciji.

## OCENJEVALNI PORTFOLIJO

Primarni namen ocenjevalnega portfolija je evidentirati, kaj vse se je učenec naučil v določenem programu usposabljanja. Da bi bili rezultati ustrezno ocenjeni, je treba zelo natančno opredeliti naloge, ki jih mora učenec opraviti, in kako dobro bi jih moral izpeljati. Ocenjevalni portfolijo se lahko uporablja za nazorno predstavitev dosežene usposobljenosti na katerem koli področju učnega načrta. Primarno je namenjen učiteljem, ki želijo preveriti, katero učno raven so učenci dosegli, uporabljajo pa ga lahko tudi izobraževalne institucije, ki odločajo o (ponovnem) vključevanju učenca v višjo stopnjo izobraževanja. Sekundarno pa je seveda namenjen samim učencem, ki zbirajo dokaze o doseženi stopnji formalne ali neformalne izobrazbe.

### 4.2.3.4 *Struktura portfolija v mini-podjetju EdyŠola*

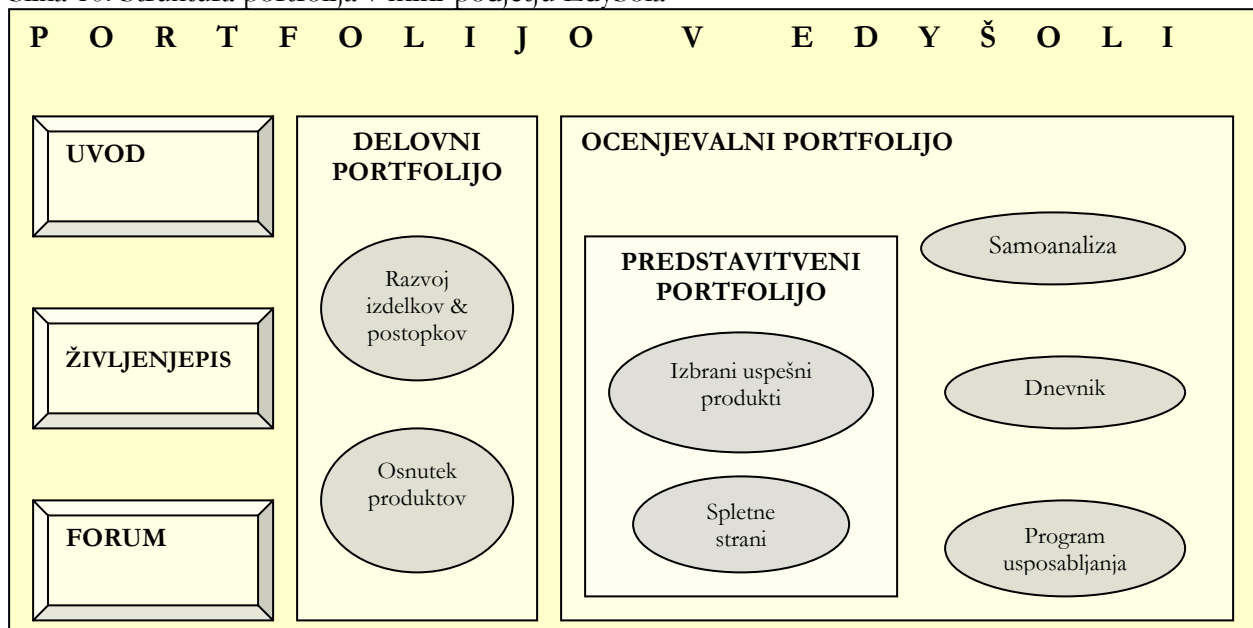
Udeleženci tako EdyŠole kot preostalih partnerskih podjetij so razvijali portfolijo v digitalni obliki, ki je vključeval potek razvoja izdelkov in storitev, opis najdbe informacije (kako, kje jo je udeleženec našel), same izdelke v obliki osnutkov in končni obliki, poročila o določenih izvedenih postopkih, rešitve nalog, osebne podatke in življenjepis, opis pridobljenih znanj, spretnosti in veščin ter osebna mnenja o lastnem razvoju (samoocenjevanje) in delovanju mini-podjetja. Mentorji in inštruktorji v EdyŠoli portfolija oziroma učnega procesa udeleženca niso ocenjevali, temveč so v portfolijo vnašali povratne informacije, nasvete in namige za izboljšanje rezultatov oziroma postopkov. Ker izdelava portfolija ni obvezna, je



njegova kvaliteta močno odvisna od motivacije in zavzetosti posameznega udeleženca za njegov razvoj. Vloga mentorjev in inštruktorjev je, nuditi podporo in nasvete pri razvoju portfolija in predstaviti koristi, ki jih imajo udeleženci z njegovo izdelavo.

Portfolijo v EdyŠoli združuje vse značilnosti delovnega, predstavitvenega in ocenjevalnega portfolija, poleg tega pa zajema nek splošni (uvodni) del, v katerem se udeleženec predstavi. Delovni portfolijo je namenjen udeležencu EdyŠole za zbiranje vseh opisov delovnih postopkov in razvoja produktov, predstavitveni portfolijo vključuje končne produkte in predstavlja del neformalnega ocenjevalnega portfolija, ki vključuje še udeleženčev samoanalizo, dnevnik in program usposabljanja. Portfolijo obsega tudi razprave in mnenja o poteku razvoja dejavnosti, produktov in osebnostnega razvoja, ki so jih soudeleženci v EdyŠoli, mentor in inštruktorji podajali v elektronskem forumu. Osnovna struktura portfolija je prikazana s sliko št. 7, udeleženci pa so svobodni pri oblikovanju in dodajanju poljubnih kategorij. Portfolijo se že zaradi nacionalnih značilnosti razlikuje po partnerskih državah, vendar je struktura v določenem obsegu usklajena – vsi portfoliji zajemajo osebne podatke in predstavitev udeleženca, življenjepis, program usposabljanja in končne produkte.

Slika 10: Struktura portfolija v mini-podjetju EdyŠola



Vir: lastna slika

Udeleženci lahko izdelujejo različne produkte, razvijajo storitve in posredujejo ideje, na podlagi izmenjave mnenj v obliki e-forumov in primerjave portfolijev pa se nato odločajo, katere izdelke in storitve bi uporabili za poslovanje v mini-podjetju. Portfolijo ni le zbirnik različnih produktov in idej, ampak predstavlja pomemben element učnega procesa in orodje za (samo)ocenjevanje učnih potreb, učnega napredka in osebnostnega razvoja.

Tabela 12: Kratka opredelitev vsebine potrfolija v slovenskem mini-podjetju

<i>UVOD</i>	Pozdravni nagovor udeleženca, kratek neformalen opis svojih lastnosti, ciljev in želja, kratka predstavitev portfolija in slika udeleženca.
<i>ŽIVLJENJEPIŠ</i>	Osebnosti podatki, dokončana izobrazba, pridobljene kvalifikacije.
<i>FORUM</i>	E-komunikacija med udeleženci, mentorjem in inštruktorji/učitelji.
<i>RAZVOJ IZDELKOV IN POSTOPKOV</i>	Udeleženec opiše, kako in kje je našel določene informacije, kako je razvijal določen produkt oz. storitev, predstavi razloge za sprejem odločitve glede določenega razvoja.
<i>OSNUTEK PRODUKTOV</i>	Udeleženec shranjuje produkte v vseh fazah razvoja.
<i>IZBRANI USPEŠNI PRODUKTI</i>	Udeleženec predstavi končne produkte z opisom in sliko, s katerimi je zadovoljen in na katere je ponosen.
<i>SPLETNE STRANI</i>	Ker program usposabljanja vključuje oblikovanje in razvoj spletnih strani, so nekateri udeleženci vključili konkretne primere izdelanih strani.
<i>SAMOANALIZA</i>	Udeleženec predstavi svoje cilje in poda svoje mnenje, kako bi jih lahko dosegel, razmišlja o tem, kaj bi se moral naučiti, kaj mu gre dobro od rok in čemu bi se moral bolj posvetiti, s katerimi svojimi postopki in odločitvami je zadovoljen in s katerimi ne, kaj misli, da se je naučil, kako si predstavlja razvoj podjetja, kako se počuti v EdyŠoli.
<i>DNEVNIK</i>	Udeleženec vodi dnevnik o napredku pri vključevanju v usposabljanje in delovanju znotraj EdyŠole, vključuje lahko tudi dogajanje izven EdyŠole, saj je vseživljenjsko učenje ravno tako del učnega procesa.
<i>PROGRAM USPOŠABLJANJA</i>	Udeleženec opiše, kako se loteva reševanja posamičnih nalog na različnih področjih programa usposabljanja in podaja rešitve nalog.

Vir: lastna tabela

## 4.3 DISEMINACIJA PROJEKTNIH REZULTATOV KOT ORODJE KREPITVE IN ŠIRJENJA POZITIVNIH UČINKOV

### 4.3.1 Strategija uspešne diseminacije projektnih rezultatov

Namen diseminacije je širiti informacije širšemu krogu pomembnih uporabnikov in akterjev o izvedbi projekta, o uresničenih rezultatih in posledičnih koristih. Z diseminacijo povečujemo možnosti, da bo projekt, tudi po svojem zaključku, še nadalje pozitivno vplival na okolje ter ciljno skupino, na katero je bil usmerjen in se bodo rezultati oz. produkti še naprej koristno uporabljali. Diseminacija je orodje, s katerim poskušamo nova, uporabna znanja in izkušnje, pridobljene z delom na projektu, posredovati ne samo ožji ciljni skupini, ampak širši družbi, ki lahko na podlagi pridobitve teh informacij in spoznanj nadgrajuje doseženi razvoj na posameznem področju. Diseminacija torej prinaša koristi a) potencialnim uporabnikom, ki določena znanja pridobijo na lažji način – na podlagi tujih izkušenj in z uporabo že obstoječih produktov – in privarčujejo veliko truda ter časa, ki bi ju drugače morali vložiti v lasten razvoj teh znanj ter b) sodelujočim v projektu, saj uspešna diseminacija spodbuja uspešnost projekta in trajnost projektnih rezultatov tudi po izteku projektnega obdobja.

Diseminacijska strategija se sestoji iz naslednjih faz (Feijen, 2003, str. 3):

- 1) načrtovanje diseminacije: pozornost ni namenjena le časovnem planiranju, temveč tudi vsebini, katero želimo diseminirati, strukturi aktivnosti, ki jih bomo izvajali, odgovornostim projektnega vodje in partnerjev ter stroškom;
- 2) opredelitev predmeta diseminacije: opisuje naravo rezultatov in projektne produkte;
- 3) opredelitev ciljne skupine: razlikovanje skupin na mikro, mezo in makro ravni;
- 4) opredelitev diseminacijskih kanalov: razmejitev kanalov za ustrezno ciljno skupino;
- 5) predvidevanje učinkov diseminacije: učinki so odmevni, če se uspemo izogniti raznim oviram;
- 6) ocenjevanje diseminacije: katerega namen je preizkusiti kakovost diseminacije in se naučiti na podlagi izkušnje.

## NAČRTOVANJE DISEMINACIJE

Da bi imela diseminacija optimalen učinek, jo je potrebno izvajati ne le ob zaključku projekta, temveč tudi med projektnim obdobjem, ko že imamo določene proizvode ali so ti v določeni fazi razvoja. Ko govorimo o diseminaciji, ne mislimo zgolj na promocijo rezultatov in produktov, temveč tudi na posredovanje informacij projektnim partnerjem o razvoju in napredku projektnih aktivnosti, za boljši vpogled nad razvojem, posledično pa so tudi njihovi vložki zato ustrežnejši in kakovostnejši.

Navadno obstaja med sodelujočimi partnerskimi državami različna potreba po diseminiranju, zato je vedno potrebno načrtovati splošno diseminacijsko strategijo za celotno partnersko skupino, poleg tega pa, v sodelovanju s partnerji, specifično diseminacijsko strategijo na nacionalni ravni, ki bo zadovoljila značilnosti posamezne partnerske države. Izbira partnerja je eden izmed ključnih elementov priprave projekta in prav tako pomemben element diseminacijskega načrta. Lahko rečemo, da je projektni partner kakovostno izbran, če veliko prispeva k učinkoviti diseminaciji, ker ima morebiti možnosti strateškega pozicioniranja ali razpolaga s specifičnim znanjem (na primer: znanje razvoja spletnih strani ali izkušnje pri organiziranju konferenc).

## CILJNA SKUPINA DISEMINACIJE

Kot že prej omenjeno, je za ustrezno in uspešno diseminacijo potrebno jasno in natančno opredeliti ciljno skupino, za katero želimo, da jo diseminacijo doseže. Pri tem moramo upoštevati interes ciljne skupine glede projektnih rezultatov in njen prispevek za nadaljnjo diseminacijo dosežkov, raven posredovanja informacije (ali gre za strokovnjake ali laike), specifične zapreke, ki bi lahko ovirale diseminacijo in njen učinek ter jezik, ki bo v uporabi za produkte in materiale (ali bodo v nacionalnem jeziku projektnih partnerjev ali v internacionalnem jeziku, ki ga skupina uporablja). (Feijen, 2003)

Pri ustrezni izbiri diseminacijskih kanalov je pomembna podrobnejša opredelitev ciljne skupine, pri čemer so nam v pomoč naslednja vprašanja (Feijen, 2003):

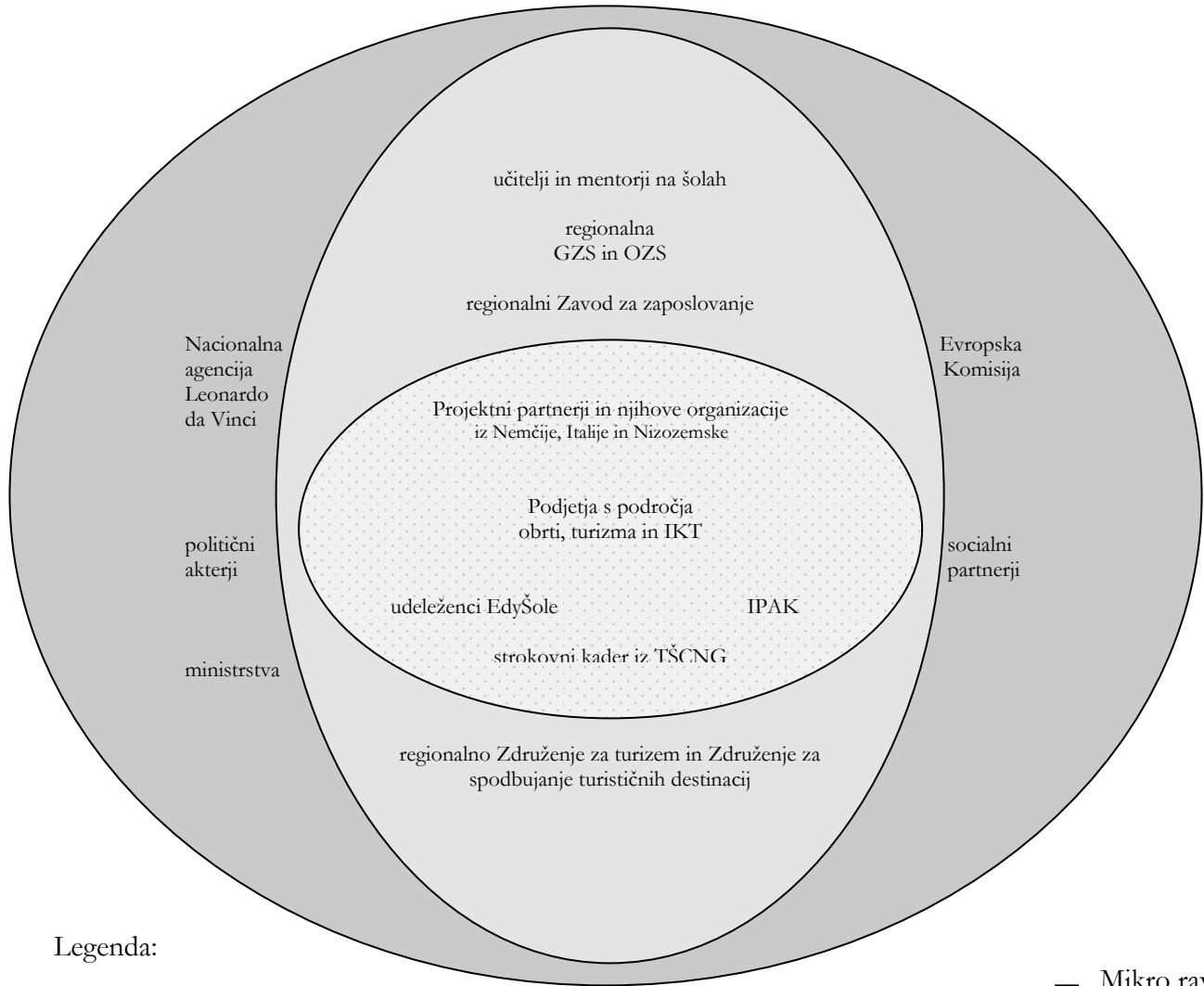
- Kako velika je potencialna ciljna skupina in koliko oseb lahko z diseminacijo dosežemo?
- Kako velik interes ciljne skupine po projektnih rezultatih je izkazan?
- Kateri so tisti diseminacijski kanali, ki se najpogosteje uporabljajo za pristop tej ciljni skupini?
- Ali so ciljne skupine pogosto preobremenjene z informacijami?
- Katere tehnične pripomočke ima skupina na razpolago (internet, moderna računalniška oprema, dostop do časopisov, razpoložljivost s časom in plačilnimi ugodnostmi za obiskovanje konferenc)?
- Kaj so glavne ovire za posredovanje informacij ciljni skupini in kako se jim je možno izogniti?

Tabela 13: Ciljne skupine in njihove vloge

<b>Ciljne skupine na MIKRO ravni</b>	
Projektni partnerji (PP)	Zaradi različnih vlog in ravni vpletenosti v projekt ne pristopajo vsi projektni partnerji k projektu istočasno. To je tudi razlog, zakaj je potrebno izvajati diseminacijo že v sami projektni skupini, saj je le tako prispevek vseh partnerjev lahko kakovosten in ustrezen. Partnerji prejmejo informacijo o razvoju projekta prek vmesnega in končnega poročila, ki sta nepogrešljiva dela projektnega managementa, prek internih glasil in obvestil ter na rednih projektnih srečanjih.
Organizacije, v katerih so PP zaposleni	Pomembne so iz dveh vidikov: kot močna podpora razvoju produktov in kot podlaga za širjenje informacij vsem zaposlenim sodelavcem, študentom in navsezadnje vodstvu podjetja.
Podjetja in druge izobraževalne institucije	V projekt so lahko vključeni kot dobavitelji informacij ali koristniki projektnih rezultatov.
Končni uporabniki inovacijskih produktov	Zadnjo skupino na tej ravni lahko razdelimo v podskupino študentov, delavcev in brezposelnih.
<b>Ciljne skupine na MEZO ravni</b>	
Učitelji in trenerji	Tudi če niso vključeni v projekt, so lahko zainteresirani za projektne rezultate.
Nacionalne izobraževalne institucije	Velikokrat same sodelujejo v projektih in razvoju projektnih produktov.
Agencije in uradi za zaposlovanje	Uvrščamo jih lahko na mikro ali mezo raven. Prva pride v poštev, če se za te agencije v projektu razvijajo orodja, slednja pa velja, če se v projektu razvijajo postopki rekrutiranja, ocenjevalna orodja in orodja za ocenjevanje potreb po znanju in sposobnostih, ki so lahko zanimiva in pomembna tudi za omenjene agencije.
Strokovna združenja	Lahko imajo pomembno vlogo v poklicnem izobraževanju, saj lahko posredujejo potreben profil dela in spremljajo kakovost izobraževanja ter diplomirancev.
Panožne organizacije	Uvrščamo tako organizacije iz panoge, na katero se projekt osredotoča, kot tudi organizacije iz drugih panog, ki bi želele prenesti projektne rezultate in jih prilagoditi potrebam lastne panoge.
Regionalne organizacije za zaposlovanje	Nacionalna zaposlovalna organizacija, kot je Zavod za zaposlovanje, je locirana na makro raven, medtem ko so na mezo raven umeščene regionalne enote.
Panožni sindikati	Krovni sindikat je umeščen na makro raven, panožni sindikati pa na mezo raven.
Gospodarska zbornica	Velikokrat so zbornice v projekte vključene kot diseminacijski partner, v kolikor nimajo take vloge, pa so umeščene na mezo raven.
<b>Ciljne skupine na MAKRO ravni</b>	
V to raven uvrščamo nacionalne in evropske ciljne skupine. Med prve lahko uvrstimo ministrstva, socialne partnerje in politične akterje, medtem ko v drugo ciljno skupino štejemo predvsem Evropsko komisijo, evropske socialne partnerje in strokovna združenja ter interesne skupine in druge evropske države. Nacionalna agencija, ki je odgovorna za spremljanje izvajanja projektov v okviru programa Leonardo da Vinci, se šteje kot posrednik med ciljnim skupinami različnih ravni.	




Vir: Feijen, 2003, str. 16–18

Slika 11: Ciljne skupine slovenskega partnerja za diseminacijo projekta Edycate



Legenda:

Vir: lastna slika

-  Mikro raven
-  Mezo raven
-  Makro raven

### DISEMINACIJSKI KANALI

Lahko bi naštel skoraj neomejeno število diseminacijskih kanalov, vendar povzemam samo pomembnejše, predstavljene v strokovni literaturi. Med medosebne stike uvrščamo osebni kontakt in telefonske pogovore. Tudi tradicionalni mediji kot so oglasna deska, posterji, letaki, fotografije lahko služijo kot informacijski transfer vendar tak način omogoča zelo malo ali skoraj nič medsebojnega vplivanja. Bolj tradicionalni dogodki so konference in sejmi, ki omogočajo širok spekter medsebojnega vplivanja. Kot informacijski transfer se od nekdaj uporabljajo masovni mediji (časopis, radio, televizija), čedalje bolj pa se uporabljajo tudi moderni mediji (intranet, internet, avdio/video konference, video in CD ROM). (Feijen, 2003)

Odgovorni v projektni skupini za diseminacijo morajo preveriti vse možnosti širjenja informacij na lokalni, nacionalni in internacionalni ravni. Zavedati se morajo, da diseminacija ne pomeni zgolj prenosa informacij, temveč tudi posredovanja izkušenj, komunikacijskih rezultatov, spodbujanje reakcij in predlaganje novih, izboljšanih načinov dela.

Kateri način diseminiranja uporabiti, je odvisno tudi od različnih ravni, na katerih se ciljne skupine nahajajo. Za mikro raven so v uporabi predvsem diseminacijski kanali, kot so: lokalni in regionalni mediji, izmenjava elektronske pošte, seminarji, članki, mreže strokovnjakov, delavnice in konference, sejmi ipd. Diseminacijski kanali, ki so predvsem uveljavljeni za mezo raven, so: osebni kontakti (predvsem za lobiranja), predvsem pa konference in delavnice, publikacije, internet, tiskovne konference, časopisi, video in CD ROM, promocijski materiali ter sejmi. Za makro raven je značilno, da mora biti informacija predstavljena jedrnato in kratko. V diseminiranju, ki je namenjeno predvsem ministrstvom in oblikovalcem politike, se je potrebno izogibati posredovanju dolgih poročil – ta morajo biti zgoščena in kratka.

## EVALVACIJA IN UČINEK DISEMINACIJE TER POTENCIALNE OVIRE

Za doseganje maksimalnega učinka diseminacije je ustrezno načrtovanje bistvenega pomena, vendar je brez evalvacije, ki navadno poteka skozi projektno obdobje in po njegovem zaključku, težko oceniti dosežene učinke. Zato ocenjevanje diseminacijskih učinkov ne sme biti izključeno iz diseminacijskega načrta, saj projektним partnerjem posreduje povratno informacijo o pomanjkljivostih in na njihovi podlagi o izboljšavah, ki bi jih bilo potrebno in koristno uvesti. Pomožno orodje za podrobnejše načrtovanje diseminacije je hkrati podlaga za proces evalvacije.

V projektnem obdobju se lahko pojavijo tudi ovire, ki zavirajo proces diseminacije. Med potencialne ovire lahko uvrstimo: nekvalitetne projektne rezultate; projektne rezultate, ki so zanimivi le ožji ciljni skupini; nezadostna proračunska sredstva za uporabo bolj privlačnih diseminacijskih kanalov; nezadostno število strokovnjakov v projektni skupini, ki bi lahko projektne rezultate diseminirali strokovno in ustrezno; projekt ne najde ustrezne podpore v organizaciji projektne partnerja; po zaključku projekta se projektni partnerji intenzivno osredotočijo na nove projekte; projektni partnerji pretirano ščitijo lastne interese in ustvarjajo tekmovalno vzdušje namesto timskega; pojavijo se druge, bolj zanimive novice; pomanjkanje bistvenih kontaktnih mrež oz. pomanjkljiv dostop do pomembnih mrež na obravnavanem področju. (Feijen, 2003)

V praksi so najpogostejši razlogi za neuspešno diseminacijo predvsem v pomanjkanju proračunskega denarja, pretirani zaščiti lastnih interesov in pomanjkanju možnosti dostopa do relevantnih kontaktnih mrež.

### 4.3.2 Diseminacijske aktivnosti v projektu Edycate

Diseminacija pomeni aktivno promocijo projekta in njegovih rezultatov. Diseminacijske aktivnosti v projektu Edycate se odvijajo vzporedno z aktivnostmi projekta – potekajo med izvajanjem projekta, ob njegovem zaključku, pa tudi še po končanem projektne obdobju. Potekajo po prvotno pripravljenem načrtu, ki ga projektni partnerji ustrezno dopolnjujejo.

Nekatere diseminacijske aktivnosti, ki so se v okviru projekta Edycate oz. po njegovem zaključku izvajale, so:

- vzpostavitev dveh spletnih strani:
  - Skupni spletni portal projektne partnerjev, znan tudi kot spletna aplikacija TikiWiki, ki omogoča komunikacijo med partnerji prek foruma in shranjevanje pomembnih informacij ter vseh pripravljenih in razvijajočih se produktov. Za dostop na spletni portal je potrebno uporabniško ime in geslo, za shranjevanje dokumentov pa dodelitev administrativnih pravic. Portal so v začetku uporabljali le projektne partnerji, sčasoma so bile pravice dodeljene tudi udeležencem mini-podjetij (portal služi kot podlaga za e-učenje) in nekaterim lokalnim partnerjem, ki so za

sodelovanje potrebovali vpogled v projektne dokumente in razvoj produktov. Širši javnosti je namenjena le začetna stran portala.

- Spletna stran, ki je namenjena širši javnosti (tako nacionalni kot internacionalni) z osnovnimi informacijami o projektu, projektih partnerjih in aktivnostih, ustanovljenih mini-podjetjih in rezultatih. Vsebina spletne strani je predstavljena tudi na začetni strani skupnega partnerskega portala.
- organiziranje srečanj s projektnimi in lokalnimi partnerji;
- komunikacija med projektnimi partnerji z uporabo IKT orodij (elektronska pošta, spletne konference z uporabo spletne aplikacije GatheRing);
- organiziranje faze rekrutiranja udeležencev v mini-podjetja in njihovo aktivno sodelovanje z zunanjim okoljem;
- širjenje informacij med dijaki TŠCNG o ustanovitvi EdyŠole;
- udeležba in predstavitve projekta na nacionalnih in internacionalnih sejmih, seminarjih in predavanjih;
- posredovanje informacij in razvitih produktov zainteresiranim povpraševalcem;
- promocijski materiali, kot so letaki in različni priročniki, ki so nastali kot rezultat številnih aktivnosti v okviru projekta in so bili distribuirani ciljnim skupinam za diseminacijo, z informacijskim gradivom na CD-ROM-u in video kaseti;
- predstavitve v morebitnih člankih različnih časopisov oziroma strokovnih revij;
- predstavitve v magistrskem delu;
- internacionalna videokonferenca, ki je bila organizirana ob zaključku projekta, in na katero so bili vabljeni vsi projektni partnerji, sodelujoči v projektu (lokalni partnerji, učitelji in mentorji, udeleženci mini-podjetij), zainteresirana podjetja, ustrezne institucije, novinarji in politični akterji s področja izobraževanja in zaposlovanja. Končna videokonferenca je imela namen predstaviti dosežene projektne rezultate javnosti ter izmenjati izkušnje med internacionalnimi partnerji in udeleženci mini-podjetij.

S slikama št. 5 in 6 na str. xli v prilogi št. 18 sta prikazani orodji za diseminacijo, ki sta bili v projektu Edycate izdelani za potrebe prepoznavnosti projekta (logo) in prepoznavnosti alternativne oblike izobraževanja znotraj formalnega izobraževalnega sistema (plakat za EdyŠolo).

Diseminacija naj bi prispevala k zavedanju nacionalnih in lokalnih oblasti po potrebnem socialnem dialogu, spodbudila lokalne partnerje za vzajemno, medsebojno komunikacijo, informirala javnost o obstoju projekta in njegovih prispevkih, spodbudila in motivirala tudi druge panoge za razvoj podobnih rezultatov in motivirala mlade brezposelne za osnovanje lastnih (mini)-podjetij, vključitev v sistem izobraževanja ali na trg dela.

## SKLEP

Strukturne spremembe v gospodarskih sistemih, globalna konkurenca in dinamične tehnološke spremembe, podprte z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo so na trg dela sodobnih razvitih družb v ospredje jasno postavile zahtevo po zvišanju izobrazbene ravni delovne sile. Dejstvo, da se vedno pogosteje srečujemo s pojmom na znanju temelječe družbe, nas opozarja, da ima znanje ključno vlogo pri prilagajanju in prožnosti, ki sta potrebni za uspešno in učinkovito delovanje sodobne družbe. Proučevanje stanja na evropskem trgu dela kaže na različne težave, s katerimi se na trgu dela srečujemo, najbolj pa je izpostavljena brezposelnost mladih, ki veljajo za eno najbolj ogroženih skupin današnjega časa. Čeprav se mladi z nezadostnimi delovnimi izkušnjami soočajo s težavami pri vstopu na trg dela, velja, da stopnja dosežene formalne izobrazbe predstavlja najpomembnejši vir dostopa do trga dela. Podatki zavodov za zaposlovanje opozarjajo, da je zaposlovanje mladih z nezadostno izobrazbeno stopnjo ali brez kvalifikacij trdovraten problem, ki je na trgu dela kljub izvajanju raznovrstnih ukrepov še vedno prisoten v visokem odstotku. Taka populacija je na trgu dela deprivilegirana in največkrat tudi socialno izključena oziroma marginalizirana (potisnjena na rob družbe).

Šolski osip predstavlja tisti del populacije mladih, ki predčasno izstopi iz šolskega sistema in ne pridobi ustrezne izobrazbe oziroma kvalifikacij. Osip se lahko pojavi že v osnovni šoli, v srednji šoli je najpogostejši v prvem letniku, v največjem obsegu pa je tradicionalno evidentiran v nižjem poklicnem izobraževanju. Razlogi za predčasen izstop iz sistema izobraževanja in usposabljanja so številni in kompleksni, tuji in domači strokovnjaki pa največkrat izpostavljajo tri dejavnike, ki vplivajo na nastanek šolskega osipa: individualni dejavniki (osebnostne značilnosti), šolski sistem (struktura programov, pedagoški pristop, metode preverjanja in ocenjevanja znanja, načini motiviranosti za učenje, povezovanje učenja in praktičnega znanja) in podpora družine (izobrazba staršev, finančno stanje v družini, življenje na ruralnem ali urbanem področju). Šolski osip privede do statusa neizobraženosti in nekvalificiranosti, kar skoraj gotovo vodi v brezposelnost, čigar posledice so lahko dolgoročne in usodne. Pri mladostniku se lahko razvijejo raznovrstni strahovi, številne psiho-fizične bolezni in negativne lastnosti, ki ga še bolj oddaljijo od vrstnikov, ga izolirajo iz družbe in mu zmanjšujejo možnosti za pridobitev zaposlitve. Tak začaran krog ga postopoma odžene na rob ekonomskega in socialnega življenja, nekatere raziskave pa celo nakazujejo pozitivno korelacijo med stopnjo brezposelnosti šolskih osipnikov in povečanim številom kriminalnih ter prestopniških dejanj, uporabe drog ali samomorilnosti.

Šolski osip ne pušča negativnih posledic le na posamezniku, ampak tudi na celotni družbi in državi. Nižja izobrazbena stopnja prebivalstva zmanjšuje konkurenčno sposobnost celotne družbe, država pa ima zaradi šolskega osipa in njegovih posledic večje proračunske obremenitve – višje izdatke zaradi izgube davka na dohodek, večjega povpraševanja po zdravstvenem varstvu in državni podpori, višje stopnje kriminala in prestopništva in večjih potreb po rehabilitaciji (psihični ali izobraževalni). Bolj smiselno kot poraba sredstev za odpravljanje naštetih problemov bi bilo investiranje v preventivne ukrepe in alternativne programe izobraževanja, ki bi preprečevali šolski osip ali vsaj prispevali k njegovemu zmanjševanju in zagotavljali dvig izobrazbene ravni.

Da bi šolski osip lahko preprečevali ali ga zmanjševali preko izvajanja različnih programskih ukrepov, je potrebno imeti stabilen, kakovosten in mednarodno primerljiv sistem spremljanja osipa. Skorajda neverjetno se zdi dejstvo, da Slovenija že od leta 1997 nima vzpostavljenega kakovostnega spremljanja šolskega osipa. Do tega leta je bila za uradno spremljanje osipa pooblaščen Služba za poklicno svetovanje in štipendiranje pri Zavodu RS za zaposlovanje, ki pa je pooblastilo zaradi spremembe *Zakona o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti* izgubila. Od tedaj pa do danes je bilo spremljanje vzpostavljeno razdrobljeno in nepoenoteno, zato podatki o šolskem osipu niso zanesljivi in



mednarodno primerljivi. Na to s posebno opombo ob podatkih opozarjajo tudi tuje statistike (med najbolj znanimi in najpogosteje uporabljanimi je Eurostat). Do leta 2004 so bila v okviru projekta Preprečevanje šolske neuspešnosti in blažitev njenih posledic (OPSI) sicer pripravljena izhodišča za pripravo metodologije spremljanja osipa v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli, vendar do vnovične uvedbe spremljanja osipa v praksi ni prišlo. Kot razlog se največkrat omenja pomanjkanje finančnih sredstev, ovire, ki jih prinaša Zakon o varovanju osebnih podatkov in nenazadnje nezadostno sodelovanje socialnih partnerjev. Glede na pomembnost problematike šolskega osipa, ki je v zadnjih letih aktivno obravnavana v večini evropskih držav, bi bilo nujno potrebno vzpostaviti kakovostno in mednarodno primerljivo spremljanje. Brez tega je tudi nemogoče ustrezno in kakovostno oblikovati preventivne in kurativne ukrepe, ki so nujno potrebni za preprečevanje in zmanjševanje šolskega osipa.

O pomembnosti reševanja obravnavane problematike pričajo tudi številne smernice in opredeljeni ukrepi v evropskih strateških dokumentih, ki jim Slovenija kot članica EU sledi z oblikovanjem ustreznih, nacionalno prilagojenih strategijah. Ne glede na izdajatelja ali naziv strateškega dokumenta s področja izobraževanja in zaposlovanja so vsem dokumentom skupni naslednji cilji: zagotavljanje dostopa do izobraževanja in dvig izobrazbene ravni, večja vlaganja v človeški kapital, preprečevanje socialne izključenosti, spodbujanje vseživljenjskega in neformalnega učenja, uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije in novih pedagoško-didaktičnih metod, odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše delovno okolje, izkoreninjenje števila šolskih osipnikov, izboljšanje položaja mladih na trgu dela itn. Leta 2000 je Evropski svet sklenil, da mora Evropska unija v desetih letih postati »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo.« (Zorman, 2006, str. 9; Grootings 2004, str. 96) Da bi bil postavljeni cilj dosežen, je potrebno v izvajanje posameznih strategij in ukrepov, opredeljenih v pomembnejših strateških dokumentih, vložiti veliko navora, časa in finančnih sredstev. Pri tem ima aktivno in kakovostno sodelovanje med socialnimi partnerji ključno vlogo pri uspešni izvedbi.

Na podlagi slovenske strokovne literature in intervjujev z različnimi strokovnjaki, ki so dejavni na področju izobraževanja, ugotavljam, da je sodelovanje med slovenskimi socialnimi partnerji pogosto premalo aktivno in nepoenoteno. Posledično imamo v ozadju razdrobljene programske ukrepe ali dejavnosti posameznih institucij, ki ne dosežejo pričakovanega oziroma zelenega učinka, saj nemalokrat ostanejo brez ustrezne podpore (finančne ali politične). Tako sem zasledila, da tudi spremljanje šolskega osipa poteka v različnih organizacijah, s pomočjo različnih metod, kar na koncu daje neprimerljive in nezanesljive podatke. Nekateri predstavniki institucij, s katerimi sem pri pripravi magistrskega dela sodelovala, se strinjajo, da bi bilo sodelovanje med državnimi in nedržavnimi institucijami, ki se s svojo dejavnostjo poskušajo približati istim ciljem, lahko veliko bolj učinkovito in intenzivno. Pogosto se dogaja, da vse institucije po malem sodelujejo povsod, po drugi strani pa so med seboj premalo povezane in preveč usmerjene zgolj na izvedbo lastnih projektov. Pri pridobivanju podatkov preko dejavnih institucij sem se soočila tudi s tem, da so me le-te usmerjale druga na drugo in pri tem niso prav dobro vedele, kakšen sistem uporablja priporočena institucija, ter ali so kontaktne osebe, na katere sem bila napotena, tam sploh še dejavne. Na podlagi navedenih ugotovitev menim, da bi bilo smiselno ustanoviti krovno institucijo za področje reševanja problemov šolskega osipa, ki bi imela vse ustrezne pristojnosti in bi:

- povezovala socialne partnerje pri izvajanju različnih programskih ukrepov;
- spodbujala in nadzirala sodelovanje med šolo in družinami dijakov ter med šolo in dijaki, tudi po njihovem morebitnem predčasnem izstopu;
- povezovala potrebe posameznikov po izobraževanju, potrebe delodajalcev po ustreznem kadru in ponudbo formalnih in neformalnih izobraževalnih programov;

- vzpostavila mednarodno primerljiv sistem spremljanja šolskega osipa in ga izvajala ali pa nadzirala njegovo izvajanje pri drugih organizacijah;
- spremljala in nadzirala izvajanje preventivnih in kurativnih ukrepov na posameznih šolah ter pri tem nudila ustrezno strokovno pomoč;
- sodelovala pri oblikovanju strateških dokumentov in programov za preprečevanje in zmanjševanje šolskega osipa;
- usmerjala financiranje za izvajanje ukrepov s pomočjo mednarodnih projektov.

Slovenski in tuji avtorji so si enotni, da predstavlja izobrazba nepogrešljiv vir do ustrezne zaposlitve in socialne vključitve. Evropska komisija opozarja na pomembnost vlaganja v izobraževanje že v zgodnjih fazah posameznikovega življenja in pomanjkanje takšnega vlaganja povezuje z višjimi stroški države, ki nastanejo pri izvajanju popravilnih ukrepov. Poudarja potrebo po vzpostavitvi kakovostnega sistema izobraževanja, k čemur bi znatno prispevala do konca ustrezno izvedena kurikularna prenova, ustrezno usposabljanje učiteljev (začenši na pedagoški fakulteti in organiziranje seminarjev ter delavnic za učitelje, ki že opravljajo svoj poklic), povezovanje in priznavanje formalno in neformalno pridobljenega znanja ter večšin preko sistema certificiranja, spodbujanje vseživljenjskega učenja, spodbujanje povezovanja učenja in dela ter uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij v poučevanju in učenju (npr. razvijanje portfolijev). Kurikularna prenova je spodbudila modularizacijo izobraževalnih programov, mednarodne izkušnje pa zagotavljajo, da tak način izobraževanja zmanjšuje obseg osipa in stroške v primerjavi s tradicionalnimi programi. Modularni programi izobraževanja vsebujejo poklicne standarde, ki predstavljajo podlago za vzpostavitev sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Le-ta predstavlja most med izobraževanjem in zaposlovanjem ter premostitev vrzeli med različnimi dimenzijami izobraževanja (formalno, neformalno in priložnostno).

Vse tri dimenzije izobraževanja se odražajo v konceptu vseživljenjskega učenja, ki v Sloveniji še vedno izkazuje nezadostno udeležbo odraslih v izobraževanju. Raziskave evropskih držav kažejo, da visoko stopnjo osipa spremlja nižja stopnja udeležbe odraslih v izobraževanju in usposabljanju, kar pomeni, da je potrebno izvajati ukrepe za dvig stopnje vseživljenjskega učenja, ki bo posledično pomenila tudi padec stopnje osipa. Čeprav obstaja za pojem vseživljenjskega učenja več uradnih definicij, dejansko govorimo o učenju skozi vse življenje, ki poteka skozi vse tri dimenzije izobraževanja. Vseživljenjsko učenje povečuje zaposlitvene možnosti, predstavlja podporo ekonomskemu in političnemu razvoju ter prinaša koristi tako družbi kot tudi posamezniku. V spodbujanje uporabe koncepta vseživljenjskega učenja bi morali biti še bolj aktivno vključeni učitelji, katerih vloga se močno spreminja in prilagaja trendom globalizacije. Učitelji bi se preko kakovostno organiziranih programov usposabljanja morali usposablјati za mentorje in svetovalce ter za podajanje snovi na transformacijski in ne več transmissijski način, kot je bil v praksi uveljavljen v tradicionalnem izobraževalnem sistemu. Večjo pozornost bi bilo potrebno nameniti že v programih poklicnega izobraževanja in usposabljanja bodočih učiteljev. Poleg novejših pedagoških pristopov bi se pri poučevanju morali osredotočiti na nove, modernejše didaktične metode, kot je na primer poučevanje, podprto z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in uvajanje razvoja elektronskih portfolijev, ki predstavljajo podporo procesom učenja, vključujejo samorefleksijo učenca in omogočajo odziv okolja na njegove učne dosežke.

Statistični podatki kažejo na visoko korelacijo med izobrazbo in zaposlenostjo v večini evropskih držav. Nižje stopnje izobrazbe mladih vodijo v brezposelnost, višje stopnje izobrazbe pa prispevajo k padcu stopnje brezposelnosti in porastu stopnje zaposlenosti. Prav tako izkušnje kažejo, da integracija dela in izobraževanja v zgodnji fazi olajšuje prehod mladih v zaposlitev. Raziskovalci ugotavljajo, da se prehodi iz šolanja v svet dela podaljšujejo, postajajo bolj kompleksni in se razlikujejo glede na skupine mladih, ki so ločeni predvsem glede na stopnjo in vrsto izobrazbe. Kljub nekaterim pomanjkljivostim dualnega sistema (vajeništva) in težavam, s katerimi se v zadnjih letih srečuje, velja, da vajeništvo olajšuje prehod

iz šolskega sistema na trg dela in predstavlja alternativen model povezovanja šole in dela na praktičen način tudi za tiste, ki so od klasičnega izobraževanja ali usposabljanja predčasno izstopili. Prehod iz šolskega sistema na trg dela je nenazadnje odvisen tudi od strukture trga dela, ki v državi prevladuje. Tako je za notranji trg dela značilno, da daje prednost delovnim izkušnjam in ne izobrazbi ter s tem otežuje vstop na trg dela tudi tistim mladim, ki so sicer pridobili ustrezno izobrazbo. Ravno nasprotno daje poklicni trg dela pred delovnimi izkušnjami prednost izobrazbi, kar posledično pomeni za mlade brez dosežene ustrezne izobrazbe ali pridobljenih kvalifikacij visoko oviro za udeležbo na trgu dela. Značilnosti obeh trgov kažejo na to, da je za izobražene in usposobljene mlade manj ugoden notranji trg dela, ki daje prednost delovnim izkušnjam, za mlade brez izobrazbe in kvalifikacij pa je manj ugoden poklicni trg dela, kateremu ustreza tudi sistem vajeništva in ki pogojuje zaposlitev z ustrezno stopnjo izobrazbe. Čeprav je Slovenija uvrščena med zahodnoevropske države, je ne moremo opredeliti v skupino držav, za katere je značilen poklicni trg dela.

Ugotovitve strokovnih raziskav po evropskih državah kažejo, da daljše obdobje obveznega šolanja zmanjšuje stopnjo šolskega osipa. V primerjavi z nekaterimi evropskimi državami, v katerih obvezno šolanje traja celo 13 let (do 18. leta starosti), znaša dolžina obveznega šolanja v Sloveniji 9 let (do 14. leta). Aprila letos je bila dana pobuda, da bi se proučile možnosti uvedbe obveznega srednješolskega izobraževanja v slovenskem sistemu po sistemu mnogih evropskih držav, pa tudi sosednje Hrvaške, ki bo tak predpis sprejela že s tem šolskim letom. Čas bo pokazal, kakšno odločitev bodo sprejeli slovenski vladni organi, mednarodne izkušnje pa kažejo, da bi bilo pisno pobudo smiselno proučiti in obdobje obveznega šolanja ustrezno podaljšati.

Projekt Edycate, ki je bil vpet v mednarodno okolje, je razvijal procese za izboljšanje in povezovanje izobraževanja in zaposlovanja na ruralnih predelih, ki bi sočasno koristili več evropskim državam in bi bili hkrati prilagojeni značilnostim, pogojem ter možnostim nacionalnega okolja. Razvoj teh procesov je temeljil na primerih dobrih praks iz različnih evropskih projektov in držav ter na izmenjavi izkušenj ter znanj med projektnimi partnerji in njihovo mrežo lokalnih partnerjev. Temeljni cilj projekta Edycate je bil usposobiti in opremiti deprivilegirano mladino s potrebnimi znanji, veščinami in kvalifikacijami za uspešno vključitev v družbeno in poslovno okolje ter jih spodbuditi h kreiranju idej, izrabi obstoječih resursov in s tem k lastnemu prispevanju za uspešen razvoj okolja, v katerem živijo. Mladi udeleženci so imeli z udeležbo v projektu možnost pridobiti številne koristi. Z udeležbo v prilagojenih modulih, oblikovanih in izvajanih na podlagi ocenitve učnih potreb posameznikov, podprtih z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in z vključitvijo v sistem preverjanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK), so imeli udeleženci možnost opraviti samoanalizo in na njeni podlagi spoznati svoje prednosti in pomanjkljivosti, razviti načrt osebnega in poklicnega razvoja, pripraviti poslovni načrt lastnega podjetja, vzpostaviti mrežo potencialnih strank in poslovnih partnerjev, razviti osebni portfolijo, pridobiti nova znanja, veščine, izkušnje in poklicne kvalifikacije. Vse to pa predstavlja velik prispevek k nastopu na trgu dela, v smislu pridobitve ustrezne zaposlitve v regionalnem podjetju ali pa celo samozaposlitve v lastnem podjetju.

Namen izvedbe projekta je bil transformacija obstoječega trenda na podeželju, ki se odraža v odhajanju mladine s podeželja zaradi nezadostne ali neustrezne ponudbe izobraževanja in zaposlovanja, v takega, ki bo spodbudil to mladino, da ostane v domačem kraju in prispeva k njegovemu razvoju ter oživitvi z novo pridobljenimi znanji, spoznanji, izkušnjami in veščinami. V kolikor je to mogoče, pa je potrebno pri tovrstnih projektih zagotoviti trajnost uporabe in izvajanja razvitih procesov, konceptov in produktov tudi po preteku projektnega obdobja, razpoložljivost projektnih rezultatov številnim ciljnim skupinam in transfer znanja ter izkušenj na različna strokovna področja. Projekt bi lahko predstavljal dopolnilo obstoječim nacionalnim ukrepom, saj poskuša med seboj povezati različne elemente ukrepov za spodbujanje izobraževanja, zaposlovanja pa tudi podjetništva, ter jih združiti v nov koncept, ki bi

predstavljal alternativo oz. dopolnilo formalnemu sistemu izobraževanja in zaposlovanja in bi bil primeren za tisto skupino mladih deprivilegiranih oseb, ki v obstoječih sistemih ter v okviru nacionalnih ukrepov niso uspele najti svojega mesta. Osrednji rezultat projekta je vzpostavitev posebne, učno-delovne oblike podjetja, ki je v tujini znana pod pojmom mini-podjetje. Takšna oblika, ki omogoča razvoj učnih procesov v tesni in sočasni povezavi z resničnim delovnim okoljem, se je v tujini uspešno uveljavila in je tudi pravno priznana oblika.

V kolikor bi se po nekajletnih testiranjih mini-podjetje izkazalo za uspešno in učinkovito, bi morda bilo lahko s strani ustreznih vladnih organizacij (ali na novo ustanovljene, predlagane krovne organizacije za področje reševanja problema osipa) uradno pravno-formalno priznano in sprejeto kot oblika učno-delovnega okolja za deprivilegirano mladino, ki se znotraj takega okolja ob vodstvu mentorjev in ob podpori informacijske-komunikacijske tehnologije usposablja, pridobiva nova znanja, veščine in izkušnje, načrtuje svojo poklicno kariero in se osebno razvija. Menim, da bi lahko s priznavanjem takšne oblike ter transferjem znanja in izkušenj iz tujine dodatno prispevali k zmanjševanju negativnih posledic osipa v srednjih šolah, dvigu izobrazbene ravni in pospeševanju socialnega vključevanja deprivilegirane mladine. Še več bi dosegli, če bi formalni šolski sistem, poleg izboljšav, ki jih ponuja reforma s področja izobraževanja in usposabljanja, privzel nekatere elemente, predstavljene v projektu Edycate, kot so: razvoj portfolija, samorefleksija, izdelava načrtov poklicne kariere, razvijanje procesov kreativnosti in podjetništva ter učenje ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Na trgu se bomo vedno srečevali s skupino posameznikov, ki imajo nižje kvalifikacije od svojih sotekmecev. Skupina mladih z nezadostno izobrazbo v nobenem primeru ne bo imela prednosti pri zaposlovanju, še posebno ne v času pomanjkanja delovnih mest. Problematiko lahko poskušamo minimizirati na vsaj dva načina: prva strategija postavlja za cilj zagotoviti pridobitev ustreznih kvalifikacij za vse iskalce zaposlitve, ki bodo ustrezale večjemu številu delovnih mest – nihče ne sme ostati pod tem nivojem; druga strategija mora zagotoviti zmanjšanje števila deprivilegiranih na minimalno raven s pomočjo najrazličnejših, inovativnih ukrepov – oblikovanje popravniških ukrepov bo lažje pri manjšem številu deprivilegiranih. (Müller, 2003) Dodatno pa se je potrebno naučiti premoščati finančne vrzeli, ki se pogosto pojavijo pri izvajanju programskih strategij in ukrepov. Eden izmed možnih in precej dostopnih načinov je vsekakor črpanje finančnih sredstev iz evropskih skladov s pomočjo oblikovanja kakovostnih projektov. Pri tem pa je brezpogojno potrebno tesnejše sodelovanje vseh socialnih (vladnih in nevladnih) partnerjev v državi.

# LITERATURA IN VIRI

## LITERATURA

- 1) ACS: Program usposabljanja za vseživljenjsko uspešnost. Ljubljana: ACS, 2005. 24 str.
- 2) Almeida Cheryl, Johnson Cassius, Steiberg Adria: What Policymakers Can Do to Support the Educational Persistence of Dropouts. Boston: Jobs for the Future, 2006. 14 str.
- 3) André Maria Helena: Comparative Experience with Labour Market Reform. V: Funck B., Pizzati L.: Labour, Employment and Social Policies in the EU Enlargement Process. Washington: The World Bank, 2002. str. 312–322.
- 4) Arh Jelka: Odpiranje izobraževanja in usposabljanja v okolje. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2003, I/5, str. 8.
- 5) Bainbridge Steve et al.: Learning for Employment. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2003. 22 str.
- 6) Balanskat Anja, Blamire Roger, Kefala Stella: A review of studies of ICT impact on schools in Europe. B. k.: European Schoolnet, 2006. 69 str.
- 7) Ballauf Helga et al.: Learning in the context of the Second Chance School pilot scheme. Spoleto: BBJ Bruxelles, Italian branch, 2001. 64 str.
- 8) Baloh Plahutnik Staša: Kazalniki trga dela. [URL: [www.stat.si/radenci/referat/BALOH % 20 PLAHUTNIK.doc](http://www.stat.si/radenci/referat/BALOH%20PLAHUTNIK.doc)], 5. 7. 2007.
- 9) Barle Lakota Andreja et al.: Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 97 str.
- 10) Batistič Zorec Marcela et al.: Kurikularna prenova. Zbornik. Ljubljana: NKS, 1997. 223 str.
- 11) Battezzati Luciano et al.: E-learning for teachers and trainers. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2004. 130 str.
- 12) Bech Kristensen Ole et al.: Research and Inventory of present Portfolio use in Education especially in the IT sector. Pellea project (Portfolio Evaluation in Life long Learning improving Employability of Adult learners). Gellen: Atrium Research & Innovatie BV, 2004. 127 str.
- 13) Beltram Peter: Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih obravnava tudi poklicno in strokovno izobraževanje. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5, str. 96–98.
- 14) Berglien Sissel et al.: Dropouts back on the track. Handbook. B. k.: Vennesla videregående skole, 2004. 142 str.
- 15) Bervar Jana: Integrirana metoda svetovanja, usposabljanja in zaposlovanja. V: Urad RS za mladino, Mladinski ceh Nefiks: Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Zbornik 2. posveta na temo zaposlovanje – socialno vključevanje. Ljubljana: Salve, 2005. str. 55–61.
- 16) Bessenyei István et al.: Integration of Work and Learning in Transition Countries. Ljubljana: Faculty of Social Sciences; Torino: ETF; Budapest: Maholnap Foundation, 2001. 135 str.
- 17) Bezić Tanja: Instrumentarij preprečevanja osipa. Ljubljana: CPI, B. l., 6 str.
- 18) Blyth Eric, Milner Judith: Exclusion from School: Inter-Professional Issues for Policy and Practice. London, New York: Routledge, 1996. 296 str.
- 19) Božič Barbara: Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2004, I/6, str. 5–6.
- 20) Božič Barbara: Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa v policnih in strokovnih šolah. Projekt PUPO. Ljubljana: CPI, 2007. 6 str.

- 21) Carugati Felice: Learning and Thinking in Adolescence and Youth. V: Perret-Clermont et al.: Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth. United Kingdom: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2004, str. 119–140.
- 22) Cedefop: Identification, evaluation and recognition of non-formal learning. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2002. 195 str.
- 23) Cedefop: Lifelong learning: citizens' views. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2003. 24 str.
- 24) Cedefop: Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2004. 46 str.
- 25) Cek Mojca et al.: Na poti k poklicu in še dlje. Zbornik: Education takes you on the right path, and beyond. Ljubljana: CPI, 2005. 126 str.
- 26) CESO: Second Chance School. Final report. Maastricht: CESO, 2000. 72 str.
- 27) CMEPIUS: Vseživljenjsko učenje. Ljubljana: CMEPIUS, 2006. 56 str.
- 28) Commission of the European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels: Commission of the European Communities, 2000 (SEC 1832). 56 str.
- 29) Commission of the European Communities: Education & Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent Reforms. Brussels: Commission of the European Communities, 2003 (SEC 1250). 28 str.
- 30) Commission of the European Communities: Towards a European qualification framework for lifelong learning. Brussels: Commission of the European Communities, 2005 (SEC 957). 48 str.
- 31) Couppié Thomas in Mansuy Michèle: Young People and New Entrants in European Labour Markets: The Timing of Gradual Integration. V: Müller W., Gangl M.: Transitions from Education to Work in Europe. New York: Oxford University Press Inc., 2003. str. 63–106
- 32) CPI: Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa v poklicnih in strokovnih šolah. Projekt PUPO. Ljubljana: CPI, 2007, 6 str.
- 33) CPI: Priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa. Ljubljana: CPI, 2007a. 128 str.
- 34) CPI: Model za preprečevanje osipa v Sloveniji. Ljubljana: CPI, B. 1., 16 str.
- 35) CSP: Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji. Študija problema osipništva v Sloveniji. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2003. 150 str.
- 36) Cvetek Nataša: Model e-usposabljanja za obrtniške dejavnosti. Glasilo Spodbude, 2005, št. 2/VII, str. 7–8.
- 37) Cvetek Nataša et al.: Mini-company Tutor Institution's Handbook. Ljubljana: Adlatusa, 2006. 93 str.
- 38) Cvetek Nataša et al.: Mini-company Instructor's Handbook. Ljubljana: Adlatusa, 2006a. 83 str.
- 39) Cvetek Nataša et al.: Mini-company Participant's Handbook. Ljubljana: Adlatusa, 2006b. 81 str.
- 40) Čepin Matej: Neformalno izobraževanje mlajših odraslih. V: Urad RS za mladino in Mladinski svet Slovenije: Revščina in socialna izključenost oziroma vključenost. Zbornik 1. posveta. Ljubljana: Urad RS za mladino in Mladinski svet Slovenije, 2004. str. 78–83.
- 41) Černoša Slavica et al.: Nacionalno poročilo o posodobitvi sistema izobraževanja in usposabljanja usmerjenega k uresničevanju ciljev do leta 2010. Ljubljana: MŠŠ, 2005. 26 str.
- 42) Černoša Slavica: Poročilo o delu Andragoškega centra Republike Slovenije za leto 2005. Ljubljana: ACS, 2006. 66 str.
- 43) Danielson Charlotte, Abrutyn Leslye: An introduction to using portfolios in the classroom. ASCD. [URL: <http://www.ascd.org/portal/site/ascd/template.cfm?cid=6046da7cdeb3ffdb62108a0c/?bookMgmtId=b58564597dcaff00VgnVCM1000003d01a8c0RCRD>], 6. 7. 2007.

- 44) De Grip Andries, Wolbers H. J. Maarten: Do low-skilled youngsters get better job in countries where internal labour markets dominate? Maastricht: Faculty of Economics and Business Administration, 2003. 13 str.
- 45) De Grip Andries, Wolbers H.J. Maarten: Cross-National Differences in Job Quality among Low-Skilled Young Workers in Europe. *International Journal of Manpower*, 2006, 27 (5), 420–433 str.
- 46) Dobrovoljc Andreja et al.: Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2003. 237 str.
- 47) Dobrovoljc Andreja: Pregled izpeljave programa Projektno učenje za mlajše odrasle. Poročilo o izpeljavi programa. Ljubljana: ACS, 2003a. 32 str.
- 48) Dobrovoljc Andreja: PUM–Socialnointegracijska vloga programa. Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005, str. 6–7.
- 49) Doets Cees, Westerhuis Anneke: A life long of learning: elements for a policy agenda. 's-Hertogenbosch: CINOP, 2001. 134 str.
- 50) Drobnič Janez, Zupan Janez: Učno podjetje in učna delavnica kot model usposabljanja mladih in težje zaposljivih. Ljubljana: Republiški zavod za zaposlovanje, 1997. 80 str.
- 51) Drofenik Olga et al.: Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji. Zvezek 2, študije. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 270 str.
- 52) Drofenik Olga (2000a): Študija izvedljivosti implikacij pristopa k EU ter vseživljenjskega učenja za certifikacijo in formalne šolske diplome. V: Svetlik I.: Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji. Zvezek 1. Ljubljana: MŠŠ, 2000. str. 23–24.
- 53) Du Boys-Reymond Manuela: Study on the links between formal and non-formal education. Strasbourg: Directorate of Youth and Sport, 2003. 26 str.
- 54) EC: Teaching and learning towards the learning society. White paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996. 101 str.
- 55) EC: European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: EC–DG for Education and Culture, 2002, 95 str.
- 56) EC: Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field. Brussels: EC, 2004, 11 str.
- 57) EC: Social statistics in the enlarged EU. 89th DGINS Conference. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004a. 233 str.
- 58) EC: Implementation of »Education & Training 2010« Work Programme. ICT in Education and Training. Progress Report. B. k.: EC–DG for Education and Culture, 2004b. 15 str.
- 59) EC: Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. B. k.: EC–DG for Education and Culture, 2005. 5 str.
- 60) EC: Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship. Final report. London: GHK, 2006. 175 str.
- 61) Erčulj Justina: Collective Learning in »Networks of Learning Schools«. V: Oldroyd D.: Leading Schools for Learning. Ljubljana: National Leadership School; Koper: School of Management, 2002. str. 237–253.
- 62) Europäische Kommission: Schulen der zweiten Chance. Die Ergebnisse eines Europäischen Pilotprojekts. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 2001. 45 str.
- 63) Eurostat: Young Europeans through statistics. Eurostat news release. Luxembourg: Eurostat Press Office, 2007, No. 44.
- 64) Eurostat: Europe in figures. Eurostat Yearbook 2006–2007. Luxembourg: Office for the Official Publication of the European Communities, 2007a. 373 str.
- 65) Eurydice: European Glossary on Education. Volume 3. Brussels: Eurydice, 2001. 224 str.
- 66) Evropski svet: Skupno poročilo o zaposlovanju 2006/2007. Bruselj, 2007. 17 str.

- 67) Fehérvári Anikó et al.: Vocational training of disadvantaged students. Research paper. Budapest: Ministry of Labour, 1997, 228 str.
- 68) Feijen Toos, Reubsat Theo: Handbook Dissemination strategies for Leonardo da Vinci pilot projects. 's-Hertogenbosch: National Agency Leonardo da Vinci–The Netherlands, 2001. 44 str.
- 69) Finke Antje et al.: Schülerfirma–von der Idee zur Realisierung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2000. 69 str.
- 70) Fouquet Annie: Joining Society in Europe: Convergence or Sustainability of National Specificities. V: Perret-Clermont et al.: Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth. United Kingdom: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2004. str. 267–285.
- 71) Franca Valentina: ŠOS, GZS in delodajalci za konsenz v visokem šolstvu. Ljubljana: Finance, 2006, št. 95, [URL: <http://www.finance-on.net/print.php?id=153414&tip=1>], 22. 5. 2006.
- 72) Fridrih Romana: Vseživljenjsko učenje. Dobro jutro. Hoče: Regionalni mediji d.o.o., leto 6, 2007, št. 96. str. 24.
- 73) FSD: Oblikovanje sistema indikatorjev za ugotavljanje potreb ljudi po vrsti in količini posameznih storitev in razvoja novih oblik storitev/pomoči na področju socialnega varstva v Ljubljani. Končno poročilo. 2005. 289 str.
- 74) Funck Bernard, Pizzati Lodovico: Labour, Employment and Social Policies in the EU Enlargement Process. Washington: The World Bank, 2002. 406 str.
- 75) Gabršček Sergij: Študija izvedljivosti o tehnični infrastrukturi certifikatnega sistema v Sloveniji. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 58 str.
- 76) Gangl Markus: European Perspectives on Labour Market Entry: A Matter of Institutional Linkages between Training Systems and Labour Markets. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2000. 31 str.
- 77) Gašperšič Meta, Ogulin Gabi: Pet let tematske koordinacije Tedna vseživljenjskega učenja. Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005, str. 22–24.
- 78) Gašperšič Meta et al.: Moja pot do poklica. Novo mesto: Razvojni izobraževalni center, 2006, 48 str.
- 79) Gerlič Ivan: Didaktična analiza pripomočkov za pripravo in obdelavo učnih gradiv pri učenju na daljavo. Organizacija–revija za management, informatiko in kadre. Maribor: Univerza v Mariboru; Kranj: Fakulteta za organizacijske vede, letnik 33, 2000, št. 8. str. 524–530.
- 80) Geržina Suzana: Modernisation of Vocational Education and Training in Slovenia. Ljubljana: The National Observatory of Slovenia, 2000, 141 str.
- 81) Gombač Mojca: Neformalno izobraževanje v Sloveniji. Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 1998. 55 str.
- 82) Gregorič Brezavšček Barbara: Priprava metodologije spremljanja osipa v okviru rednega izobraževanja v osnovni in srednji šoli. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2004, I/6. str. 4.
- 83) Grootings Peter et al.: Posvet o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zreče 1999. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 82 str.
- 84) Grootings Peter et al.: Vocational Education and Training and Employment Services in Slovenia. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. 101 str.
- 85) Grootings Peter et al.: ETF Yearbook 2004–Learning matters. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. 180 str.
- 86) Harrison Jeremy: Planning vocational preparation initiatives for unemployed young people. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1982. 143 str.
- 87) Hasebrook Joachim, Herrmann Werner, Rudolph Dirk: Perspectives for European e-learning business. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2003. 207 str.
- 88) Horvat Zlatka: Supervizija–oblika poklicnega in strokovnega izobraževanja učiteljev. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 66–68.



- 89) Hövels Ben., Rademacker Hermann, Westhoff Gisela: Early School-leaving, qualifications and youth unemployment. Delft: Eburon, 1999. 189 str.
- 90) Hrovath Derganc Miša: PUM—ob deseti obletnici delovanja programa. Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005, str. 7–8.
- 91) Hrovath Derganc Miša et al.: Poročilo o izvajanju programa 10.000+ v šolskem letu 2004/2005. Ljubljana: ZRSZ, MDDSZ in MŠŠ, 2005. 38 str.
- 92) Ignjatović Miroljub: Spremljanje osipa v razvitih državah in primerljivost različnih virov. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 89–93.
- 93) Ignjatović Miroljub: Mednarodna primerljivost osipa. Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše, VIII, 2006, št. 29(1). str. 8–10.
- 94) Ignjatović Miroljub: Položaj mladih na trgu delovne sile. IB revija. Ljubljana: Zavod RS za makroekonomske analize in razvoj, letnik 40, 2006a, št. 4. str. 66–69.
- 95) Ivančič Angelca: Izobraževanje in priložnosti na trgu dela. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede in Andragoški center RS, 1999. 291 str.
- 96) Ivančič Angelca et al.: Postopek ugotavljanja in potrjevanje poklicnih kvalifikacij. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 83 str.
- 97) Ivančič Angelca, Svetina Metka: Sistemske možnosti za moduliranje programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter povezave s certifikatnim sistemom. V: Svetlik I.: Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji. Zvezek 1. Ljubljana: MŠŠ, 2000. str. 27–28.
- 98) Jakara Vera et al.: Priročnik za usposabljanje svetovalcev in ocenjevalcev predhodno pridobljenih znanj in spretnosti. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 116 str.
- 99) Janssens Jos: Innovations in lifelong learning. Luxembourg: Office for official publication of the European Communities, 2002. 115 str.
- 100) Jelenc Zoran: Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 1998. 77 str.
- 101) Jelenc Nataša Elvira: Ugotavljanje in potrjevanje znanja na osnovi dokazil. V: Ivančič et al.: Postopek ugotavljanja in potrjevanja poklicnih kvalifikacij. Ljubljana: MŠŠ, 2000. str. 25–30.
- 102) Kahvedžić Tintor Silvija: Osip dijakov na srednjih šolah. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2004, I/6. str. 10–11.
- 103) Kalin Jana: Model usposabljanja učiteljev, mentorjev pedagoške prakse—ključni dejavnik v prenovi izobraževanja učiteljev. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 61–65.
- 104) Kampl Alenka: Program vseživljenjsko učenje 2007–2013. [URL: [http://www.eventmanager.si/cmepius.kpvu.2006/media/rp\\_alenka\\_kampl.pdf](http://www.eventmanager.si/cmepius.kpvu.2006/media/rp_alenka_kampl.pdf)], 11. 12. 2006.
- 105) Kämäräinen Pekka, Attwell Graham, Brown Alan: Transformation of learning in education and training. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2002. 254 str.
- 106) Kocmur Sonja: Razvoj človeških virov po programu »Leonardo da Vinci«. Diplomsko delo. Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, 2003. 63.str.
- 107) Kogan Irena, Unt Marge: Youth Unemployment in the Enlarged Europe. [URL: [http://www.soc.cas.cz/download/289/Kogan\\_presentation.pdf](http://www.soc.cas.cz/download/289/Kogan_presentation.pdf)], 18. 2. 2007.
- 108) Komac Irena: Vseživljenjsko učenje ter vrednotenje neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja in kompetenc. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 95–96.
- 109) Komisija Evropske skupnosti: Memorandum o vseživljenjskem učenju. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 2000 (SEC 1832). 31 str.

- 110) Komisija Evropske skupnosti: Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu—učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 2006 (SEC 1096). 11 str.
- 111) Komp Kathrin: Synthesis Report of the literature reviews on The Economic Dimension and Value of Youth Non-formal Learning. Frankfurt: Institute for Social Work and Social Education e.V., 2005. 20 str.
- 112) Kotnik Damjan: Mentorjev odnos do mladih in položaj mentorjev v PUM. Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005. str. 13–14.
- 113) Kovacs Karen: Preventing failure at school. The OECD Observer. Paris: OECD, 1998, No. 214.
- 114) Kovač Zdenka, Klužer Franci, Kaizer Alenka.: The Main Challenges of the Slovenian Labour Market. V: Funck B., Pizzati L.: Labour, Employment and Social Policies in the EU Enlargement Process. Washington: The World Bank, 2002. str. 102–114.
- 115) Kozoderc Danilo: Krepitev zaposlitvenega potenciala mladih znotraj koncepta poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 28–31.
- 116) Kramberger Anton et al.: Prenova poklicnega izobraževanja in vloga zakonodajnih kvalifikacij. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede in CPI, 1997. 276 str.
- 117) Kranjc Tomaž: Uspešnost, popravni izpiti in osip srednješolcev. [URL: [http://ceps.pef.uni-lj. Si / 2004-05.pdf](http://ceps.pef.uni-lj.si/2004-05.pdf)], 12. 5. 2004.
- 118) Kritikos Eliza, Ching Charlene: Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers. Final report. London: GHK, 2005. 146 str.
- 119) Lafond Lilian, Tersmette Edward: Second Chance Schools—Guide for setting up a second chance school. France: AFPA; Brussels: EC, 1999. 50 str.
- 120) Lam Alice, Lundvall Bengt-Aake: The Learning organisation and national systems of competence building and innovation. Working paper No. 4. London: Brunel University, 2004. 28 str.
- 121) Leemann Julija Regula, Keck Andrea: Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005. 155 str.
- 122) Leonardo United Kingdom National Agency: Dissemination Guidance Note for Leonardo projects. UK: Ecotec, 2002. 19 str.
- 123) Lifelong Learning and Lifewide Learning. Stockholm: Skolverket, 2000. 48 str.
- 124) Lorenčič Meri: Programi pomoči pri načrtovanju poklicnega cilja, iskanju zaposlitve in osebnostnega razvoja. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje, 2000. 55 str.
- 125) MacBeath John, Meuret Denis in Schratz Michael: Praktični vodnik v samoevalvacijo. V: Zorman et al.: Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. str. 155–180.
- 126) Maher Neva: Evalvacija kvalifikacij za poklic in ukrepanje za konkurenčnost v kontekstu Evropske unije. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 36–38.
- 127) Majkus Davorin: Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev. V: Cek M. et al.: Na poti k poklicu in še dlje. Zbornik. Ljubljana: CPI, 2005. str. 73–77.
- 128) Malačič Janez: Mladi in starejši v pasteh sprememb na trgu dela. IB revija. Ljubljana: Zavod RS za makroekonomske analize in razvoj, letnik 40, 2006, št. 4. str. 83–85.
- 129) Mansfield Bob, Schmidt Hermann: Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements. Harrogate: PRIME Research and Development Ltd, 2001. 69 str.
- 130) Marentič-Požarnik Barica: Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc Z.: Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 1998. str. 21–29.
- 131) Marentič-Požarnik Barica, Šteh Kure Barbara: The Quality of Teaching and Learning in the Context of Slovenian Secondary School Reform. V: Stronach I., Trunk Širca N., Dimc N.: Ways Towards

- Quality in Education. International Conference Proceedings Brdo pri Kranju. Ljubljana: National Leadership School, 2000. str. 167–173.
- 132) McCullough Colin, Smirli Eva, Massy Jane: Users's views on e-learning. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2002. 74 str.
  - 133) MDDSZ: Program boja proti revščini in socialni izključenosti. Ljubljana: MDD, 2000. 143 str.
  - 134) MDDSZ: Izvajanje strategije socialnega vključevanja s poročilom o uresničevanju programa boja proti revščini in socialni izključenosti. Ljubljana: Vlada RS, MDD, 2002. 93 str.
  - 135) MDDSZ: Nacionalni akcijski program zaposlovanja 2004. Ljubljana: MDD, 2003. 41 str.
  - 136) MDDSZ: Skupni memorandum o socialnem vključevanju. Ljubljana: MDD, 2003a. 54 str.
  - 137) MDDSZ: Program aktivne politike zaposlovanja za leto 2004. Ljubljana: MDD, 2003b. 104 str.
  - 138) MDDSZ: Nacionalni akcijski načrt o socialnem vključevanju. Ljubljana: MDD, 2004. 53 str.
  - 139) Medveš Zdenko et al.: Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 57 str.
  - 140) Mihelič Debeljak Maja: Otvoritvena konferenca programa vseživljenjsko učenje. Zloženska. Ljubljana: CMEPIUS, 2006.
  - 141) Mihelič Debeljak Maja: Program vseživljenjsko učenje in njegovo izvajanje v Sloveniji. 2006a. [URL: [http://www.eventmanager.si/cmepius.kpvu.2006/media/rp\\_maja\\_mihelic\\_debeljak.pdf](http://www.eventmanager.si/cmepius.kpvu.2006/media/rp_maja_mihelic_debeljak.pdf)], 31. 1. 2007.
  - 142) Mihovar Globokar Ksenija, Jug Petra: Primerjalni pregled zakonov o certifikaciji izbranih držav EU. V: Svetlik I.: Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji. Zvezek 1. Ljubljana: MŠŠ, 2000. str. 28–29.
  - 143) Mlakar Mateja: Profesionalnost mentorja. Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005. str. 12.
  - 144) Mlinar Vera: Portfolijo v programih za razvijanje ključnih kompetenc. Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005. str. 16–17.
  - 145) Mohorčič Špolar A. Vida.: Vseživljenjsko učenje: nekoč utopija, danes stvarnost. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2003, I/5. str. 6–7.
  - 146) Mohorčič Šolar A. Vida et al.: Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Ljubljana: ACS, 2006. 73 str.
  - 147) Možina Stane, Damjan Janez: Poslovno komuniciranje. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 1992, 193 str.
  - 148) Možina Stane Seznam vaj: vodenje, vedenje, odločanje. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 2001, 84 str.
  - 149) Mrgole Albert: Mladi v izobraževanju odraslih–oris ciljne skupine. Andragoška spoznanja, 1997, št. 3-4. str. 42–51.
  - 150) Mrgole Albert: K teoriji mladinske brezposelnosti. Andragoška spoznanja, 1997, št. 1. str. 13–19.
  - 151) MŠŠ in ZRSŠ: Izobraževalni programi. Projektno učenje za mlajše odrasle. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2000. 79 str.
  - 152) MŠŠ: Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji 1999. Ljubljana: MŠŠ, Enota Eurydice, 1999. [URL: [http://www.mszs.si/eurydice/pub/br\\_1999.htm](http://www.mszs.si/eurydice/pub/br_1999.htm)], 2. 6. 2007.
  - 153) MŠŠ: Priročnik za uporabo Mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja (ISCED-97). Ljubljana: MŠŠ, Enota Eurydice. [URL: <http://www.mszs.si/eurydice/organ/isced.htm>], 2. 6. 2007.
  - 154) MŠŠ: Višje strokovno izobraževanje. [URL: [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/visje\\_strokovno\\_izobrazevanje/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/visje_strokovno_izobrazevanje/)], 4. 6. 2007.
  - 155) MŠZŠ in MDDSZ: Poročilo o izvajanju programa izobraževanja brezposelnih oseb »Programa 5000« v šolskem letu 2002/2003. Ljubljana: MŠZŠ in MDD, 2003. 32 str.
  - 156) Mulherin Tom: Discussant Notes. V: Funck B., Pizzati L.: Labour, Employment and Social Policies in the EU Enlargement Process. Washington: The World Bank, 2002. str. 374–379.
  - 157) Muršak Janko: Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: MŠZŠ, Urad RS za šolstvo in CPI, 2002. 189 str.
  - 158) Müller Walter, Gangl Markus: Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets. New York: Oxford University Press Inc., 2003. 335 str.

- 159) Novak Bogomir: Changing the Paradigm of the Slovene school. V Oldroyd D.: Leading Schools for Learning. Ljubljana: National Leadership School; Koper: School of Management, 2002. str. 147–160.
- 160) Novak Mojca et al.: Izvajanje programa boja proti revščini in socialni izključenosti. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varnost, 2000. 176.
- 161) OECD: Overcoming Failure at School. Paris: OECD, 1998. 98 str.
- 162) OECD: Schooling for Tomorrow. Learning to Bridge the Digital Divide. Paris: OECD, 2000. 139 str.
- 163) OECD: Motivating Students for Lifelong Learning. Paris: OECD, 2000a. 199 str.
- 164) OECD: Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris: OECD, 2004. 172 str.
- 165) Oldroyd David: Leading Schools for Learning. Ljubljana: National Leadership School; Koper: School of Management, 2002. 320 str.
- 166) Orešnik Jasmina: Pomen izobraževanja za mlade, ki opustijo šolanje. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2002. 103 str.
- 167) Oster Karin et al.: Second Chance Schools. Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools. Berlin: BBJ BiPeGmgH, 2000. 104 str.
- 168) Pangerc Pahernik Zvonka et al.: Teden vseživljenjskega učenja (TVU). Poročilo in analiza. Ljubljana: ACS, 2005. 35. str.
- 169) Pavlopoulos Dimitris, Fouarge Didier: Escaping the low pay trap: do labour market entrants stand a chance? Tilburg: Tilburg Institute for Social and Socio-economic research, B. 1., 35. str.
- 170) Pätzold Günter, Wingels Judith: Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2006. 220 str.
- 171) Pečar Mateja: Problemi mladih na trgu delovne sile. Ljubljana: FDV, 2002. 77 str.
- 172) Perret-Clermont Anne-Nelly et al.: Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth. United Kingdom: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2004. 342 str.
- 173) Pevec Grm Slava: Kako narediti učenje zanimivejše in dostopnejše skozi vse življenje. Glasilo Spodbude, Ljubljana: CPI, 2003, I/5. str. 10–11.
- 174) Pevec Grm Slava: Cilji in načrtovanje izobraževalnih programov po novih izhodiščih. V: Cek M. et al.: Na poti k poklicu in še dlje. Zbornik. Ljubljana: CPI, 2005. str. 61–66.
- 175) Pevec Grm Slava et al.: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: CPI, 2006. 70 str.
- 176) Pirher Sonja et al.: Employment and labour market in Slovenia. Ljubljana: National VET Observatory Slovenia and Centre of the RS for VET; Turin: ETF, 2000. 90 str.
- 177) Plevnik Tatjana: Kakovostno izobraževanje učiteljev–predpogoj za uresničevanje skupnih evropskih ciljev izobraževanja in usposabljanja. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2003, I/5. str. 4–5.
- 178) Plug Wim: Misleading Trajectories: The Dutch National Reports. B. k., University of Leiden: Section Youth and Education Studies, 2004. 41 str.
- 179) Polak Mojca: Šolski osip. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2004, I/6. str. 1.
- 180) Polak Mojca: Preprečevanje šolske neuspešnosti in blažitev njenih posledic (OPSI). Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2004a, I/6. str. 2-3.
- 181) Polak Mojca, Vukovič Andrej: Uvedba učinkovitega spremljanja in informiranja dijakov, ki so izpadli iz izobraževalnega sistema–priprava holističnega modela svetovanja. Glasilo Spodbude. Ljubljana: CPI, 2004, I/6. str. 7–8.
- 182) Rapuš Pavel Jana: Ranljivost mladih pri soočanju z brezposelnostjo. Socialna pedagogika. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko, vol. 9, 2005, št. 3. str. 329–360.
- 183) Razdevšek Pučko Cveta: Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja. [URL: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/changes-4-07-oth-svn-enl-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/changes-4-07-oth-svn-enl-t07.pdf)], 30. 4. 2007.

- 184) Resnick B. Lauren, Perret Clermont Anne-Nelly: Prospects for Youth in Postindustrial Societies. V: Perret-Clermont et.al.: *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. United Kingdom: Press Syndicate of the Univeristy of Cambridge, 2004. str. 11–25.
- 185) Riboud Michelle, Sánchez-Páramo Carolina, Silva-Jauregui Carlos: Does Eurosclerosis Matter? Institutional Reform and Labour Market Performance in Central and Eastern European Countries. V: Funck B., Pizzati L.: *Labour, Employment and Social Policies in the EU Enlargement Process*. Washington: The World Bank, 2002. str. 243–311.
- 186) Rupnik Vec Tanja: Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V: Zorman et al.: *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. str. 62–123.
- 187) Rutar Ilc Zora: How can Schools Contribute to the Development of Pupils' Complex Thinking. V: Oldroyd D.: *Leading Schools for Learning*. Ljubljana: National Leadership School; Koper: School of Management, 2002. str. 41–50.
- 188) Rutar Ilc Zora: Od znanja in kompetenc k šoli in nazaj. V: Zorman et al: *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. str. 46–61.
- 189) Ryan Paul: *The School-to-Work Transition*. Paris: University of Cambridge. 1999. 14 str.
- 190) Saar Ellu: Institutional Systems, transition of youth from education to work and participation of adults in lifelong learning: peculiarities of postsocialist countries. Tallin: Institution for International and Social Studies. [URL: [http://www.zdes.spb.ru/text/Presentation\\_Saar.pdf](http://www.zdes.spb.ru/text/Presentation_Saar.pdf)], 18. 2. 2007.
- 191) Salling Olesen Henning: *Adult Education and the Labour Market IV*. Denmark: Adult Education Research Group, 1998. 220 str.
- 192) Schierholz Henning: *Interventionsstrategien an der Schwelle von den Schule zum Beruf*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2004. 55 str.
- 193) Seda Christine: Parental Involvement Unlocks Children's Educational Potential. *Esseys in Education*. Volume 19, 2007. str. 150–159.
- 194) Senden Pierre: *Technical Manual for Using Dokeos Platform based Portfolio*. Ljubljana: Adlatusa, 2006. 18 str.
- 195) Simeonov Elena: Model učne mape. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 45–47.
- 196) Stronach Ian, Trunk Širca Nada, Dimc Neli: *Ways Towards Quality in Education*. International Conference Proceedings Brdo pri Kranju. Ljubljana: National Leadership School, 2000. 228 str.
- 197) Sultana G. Ronald: *Guidance policies in the knowledge society: trends, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities, 2004. 136 str.
- 198) Sutton A. Stuart: Mapping of Levels of Education. [URL: <http://www.ifla.org/udt/dc8/mapping.pdf>], 5. 4. 2007.
- 199) Svetlik Ivan: Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji. Zvezek 1. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 78 str.
- 200) Svetlik Ivan: Trg delovne sile v Sloveniji v luči vključevanja v EU. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2000. 25 str.
- 201) Svetlik Ivan: Prihodnost Slovenije v EU. Človeški kapital, delovna sila, trg dela in delovna razmerja. Forum 21. [URL: [http://www.forum21.si/uploads/events/dr\\_ivan\\_svetlik-gradivo\\_brezglave.pdf?file=uploads/events/dr\\_ivan\\_svetlik-gradivo\\_brezglave.pdf](http://www.forum21.si/uploads/events/dr_ivan_svetlik-gradivo_brezglave.pdf?file=uploads/events/dr_ivan_svetlik-gradivo_brezglave.pdf)], 27. 5. 2004.
- 202) Ščančar Rosana et al: Regionalni razvojni program Severne Primorske. Idrija: Severnoprimska mrežna RRA, 2003. 36 str.
- 203) Šček Prebil Tatjana, Černetič Metod, Peček Polona: Spreminjanje šolske kulture in njenih vrednot. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 76–82.
- 204) Šlander Veronika: Poklicni standardi med včeraj in jutri. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 22–28.
- 205) Tkalec Vladimir et al.: Model za preprečevanje osipa v PSI. Ljubljana: CPI, B. 1., 16 str.

- 206) Tonica Vladka: Kakšne potrebe imajo mladi, ki se vključujejo v PUM? Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005. str. 9.
- 207) Tomšič Žarko, Hren Alenka: Lokalna razvojna partnerstva: program širjenja podjetniškega znanja in informacij. Ljubljana: Pospesovalni center za malo gospodarstvo, 2001. 239 str.
- 208) Trbanc Martina: Pregled problematike mladostnikov v neugodnem položaju ter prispevek certifikacije. V: Svetlik I.: Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji. Zvezek 1. Ljubljana: MŠŠ, 2000. str. 24–25.
- 209) Trbanc Martina et al.: Social and Economic Inclusion of Deprived Groups—Possible Measures to Increase the Employability of the Most Vulnerable Categories of Long-term Unemployed and Inactive People. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2003. 84 str.
- 210) Trbanc Martina: Dutch Youth Unemployment Task Force—the Slovenian Perspective. [URL: <http://pdf.mutual-learning-employment.net/pdf/netherlands05/NL%202005%20Slovenia%20Independent.pdf>], 29. 5. 2005.
- 211) Trunk Širca Nada: Learn to Know how to Live in the Community—Pathway to a Learning School. V: Oldroyd D.: Leading Schools for Learning. Ljubljana: National Leadership School; Koper: School of Management, 2002. str. 307–317.
- 212) Ule Mirjana et al.: Socialna ranljivost mladih. Ljubljana: MŠŠ, Urad RS za mladino in Šentilj: Založba Aristej, 2000. 247 str.
- 213) Ule Mirjana: Kakovost življenja otrok in mladostnikov. Študija problema osipništva v Sloveniji. [URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/OSIP/KAKOVOST%20ZIVLJENJA%20OTROK%20IN%20MLADOSTNIKOV.ppt>], Fakulteta za družbene vede, 6. 3. 2007.
- 214) UMAR: Strategija gospodarskega razvoja Slovenije. Ljubljana: UMAR, 2001. 122 str.
- 215) UMAR: Ocenjevanje in projekcija izobrazbenih tokov in izobrazbene sestave prebivalstva. Delovni zvezek, letnik X, 2001, št. 3. 61 str.
- 216) UMAR: Poročilo o razvoju. Ljubljana: UMAR, 2006. 66 str.
- 217) Urad RS za mladino in Mladinski svet Slovenije: Revščina in socialna izključenost oziroma vključenost. Zbornik 1. posveta. Ljubljana: Urad RS za mladino in Mladinski svet Slovenije, 2004. 154 str.
- 218) Urad RS za mladino, Mladinski ceh Nefiks: Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Zbornik 2. posveta na temo zaposlovanje – socialno vključevanje. Ljubljana: Salve, 2005. 163 str.
- 219) Verša Dorotea et al.: Poklicno izobraževanje in usposabljanje v kontekstu regionalnega razvoja. Ljubljana: CPI, 1998. 187 str.
- 220) Vidovic Hermine: Labour Market Trends in Central and Eastern European Countries. V: Funck B., Pizzati L.: Labour, Employment and Social Policies in the EU Enlargement Process. Washington: The World Bank, 2002. str. 27–46.
- 221) Vilič Klenovšek Tanja.: The Influence of Education for the Unemployed in the Labour Market in Slovenia in the last five years. V: Salling Olesen Henning: Adult Education and the Labour Market IV. Denmark: Adult Education Research Group, 1998. str. 47–60.
- 222) Vlada RS: Enotni programski dokument 2004-2006. Ljubljana: Vlada RS, 2003. 282 str.
- 223) Vončina Vida: Povezovanje evalvacijskih pristopov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 74–76.
- 224) Vukovič Andrej: Predstavitev rezultatov raziskave: Spremljanje in informiranje mladih, ki so izpadli iz izobraževalnega sistema. Ljubljana: CPI, 2004. 10 str.
- 225) Walther Andreas, Pohl Axel: Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Final report. Tübingen: IRIS e.V., 2005. 183 str.
- 226) Wolbers H. J. Marteen: Learning and Working: Double statuses in youth transitions within the European Union. Working papers. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, 2001. 27 str.

- 227) Wolbers H. J. Marteen: Learning and Working: Double statuses in youth transitions. V: Müller Walter, Gangl Markus: Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets. New York: Oxford University Press Inc., 2003. str. 131–155.
- 228) Zajc Sonja: Karierna mapa učenca. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. B. l., 19 str.
- 229) Zgaga Pavel: Educational Policy and Quality in Education–International Conference Proceedengs: Ways Towards Quality in Education. South East European Educational Cooperation Network. [URL: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/book-ways-006-zgaga-oth-enl-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/book-ways-006-zgaga-oth-enl-t07.pdf)], 3. 3. 2007.
- 230) Zgaga Pavel et al.: Izobraževanje in izobraževalni sistem. [URL: <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/zr.pdf>], RS, 3. 3. 2007.
- 231) Zgonc Boštjan et al.: Memorandum o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: MŠŠ, 2000. 55 str.
- 232) Zevnik Metka.: Razvojni program implementacije izhodišč v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, letnik XXXV, 2004, št. 5. str. 18–21.
- 233) Zevnik Metka: Mladijo ne smejo ostati brez poklica. Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše, VIII, 2006, št. 29. str. 4.
- 234) Zittoun Tania: Preapprenticeship – a Transitional Space. V: Perret-Clermont A. et al.: Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth. United Kingdom: Press Syndicate of the Univeristy of Cambridge, 2004. str. 153–176.
- 235) Zorman Mirko et al: Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. 223 str.
- 236) Žalec Natalija: Vse najboljše PUM! Novičke, Ljubljana: ACS, maj 2005. str. 4–6.

## VIRI

- 1) ACS: Dosežki in razvojne usmeritve Andragoškega centra Slovenije. [URL: [http://zarisce.acs.si/datoteke/Dokumenti/Dosezki\\_in\\_usmeritve.pdf](http://zarisce.acs.si/datoteke/Dokumenti/Dosezki_in_usmeritve.pdf)], 1. 12. 2006.
- 2) ACS: Tekoči projekti ACS–Portfolijo o učenju tujih jezikov za odrasle. [URL: [http://www.acs.si/projekti/007/default\\_p.htm](http://www.acs.si/projekti/007/default_p.htm)], 21. 5. 2007.
- 3) Adlatusa: Development of EdySchool. Interni dokumenti.
- 4) Andrén Birgitta, Schmidt Pascal: Population and Social Conditions. Statistics in focus. Luxembourg: Eurostat Press Office, 2005, No. 10.
- 5) BBJ Consult Inc.: Assessment of Certification System in Slovenia. Project PACE. Interno gradivo.
- 6) Brošura o neformalnem izobraževanju. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije, B. l., 52 str.
- 7) CPI: Shematični prikaz evropskega izobraževalnega sistema. Interno gradivo.
- 8) CPI: Projekt PUPO. Interno gradivo.
- 9) CPI: Priprava poklicnih standardov, izobraževalnih programov in katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti. [URL: <http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/CPIskrice/Priprava%20poklicnih%20standardov.pdf>], CPI, 23. 4. 2007.
- 10) Delo: Bodo srednje šole obvezne? [URL: [http://www.delo.si/index.php?sv\\_path=41,35,204998](http://www.delo.si/index.php?sv_path=41,35,204998)], 12. 4. 2007.
- 11) Državni razvojni program Republike Slovenije za obdobje 2007–2013. Drugi osnutek. [URL: [http://www.svlr.gov.si/si/delovna\\_podrocja/drzavni\\_razvojni\\_program/](http://www.svlr.gov.si/si/delovna_podrocja/drzavni_razvojni_program/)], Služba Vlade za lokalno samoupravo in regionalno politiko, oktober 2006.
- 12) Edycate: Application form: Empowering Disadvantaged Young adults for traditional Craft Activities and agro Tourism through work-based E-learning. Ljubljana: Adlatusa, 2002. 47 str.

- 13) Eurostat: Unemployment rate – total. [URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1996,39140985&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND\\_EMPLOI&root=STRIND\\_EMPLOI/emploi/em071](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND_EMPLOI&root=STRIND_EMPLOI/emploi/em071)], 29. 5. 2007.
- 14) Eurostat: Unemployment rate of population aged less than 25 years. [URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1996,39140985&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=Yearlies\\_new\\_population&root=Yearlies\\_new\\_population/C/C4/C42/ccb30992](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=Yearlies_new_population&root=Yearlies_new_population/C/C4/C42/ccb30992)], 29. 5. 2007.
- 15) Eurostat: Early school leavers–percentage of the population aged 18–24 with at most lower secondary education and not in further education or training. [URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1996,39140985&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND\\_SOCOHE&root=STRIND\\_SOCOHE/socohe/sc051](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND_SOCOHE&root=STRIND_SOCOHE/socohe/sc051)], 29. 5. 2007.
- 16) Interna gradiva podjetja Adlatusa in projekta Edycate.
- 17) Intervju z univ. dipl. ing. kemije, ga. Zdenko Nanut Planinšek, svetovalko in vodjo izobraževanja za pridobitev srednje poklicne ter tehnične in strokovne izobrazbe na Ljudski univerzi v Kopru, dne 18. 4. 2007.
- 18) Intervju z docentom dr. Miroljubom Ignjatovičem, raziskovalcem z doktoratom na Fakulteti za družbene vede, dne 15. 5. 2007.
- 19) Intervju z ga. Natalijo Vrečer, strokovno delavko na ACS, dne 21. 5. 2007.
- 20) Intervju z ga. Natalijo Žalec, strokovno delavko na ACS, dne 19.1.2007.
- 21) Ja-YE Europe: Entrepreneurs are made, not born. Annual report 2006. [URL: <http://www.ja-ye.org/Download/AR%202006.pdf>], Ja-YE Europe, 5. 4. 2007.
- 22) Joint Assessment of the Employment Policy Priorities in Slovenia. [URL: [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/jap.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/jap.pdf)], MDDSZ, 18. 7. 2000.
- 23) Katalog ukrepov aktivne politike zaposlovanja 2007–2008. [URL: <http://www.ess.gov.si/slo/dejavnost/Programi/KatalogUkrepovAPZ2007-2008.pdf>], Zavod RS za zaposlovanje, 17. 5. 2007.
- 24) Letno poročilo 2006. [URL: <http://www.ess.gov.si/slo/Ncips/CIPSI/Razno/InformiranjeInSvetovanjeZaMladeLP2005.pdf>], Zavod RS za zaposlovanje, 23. 5. 2007.
- 25) Nacionalne poklicne kvalifikacije. [URL: [http://www.mddsz.gov.si/si/delovna\\_podrocja/trg\\_dela\\_in\\_zaposlovanje/nacionalne\\_poklicne\\_kvalifikacije/](http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/trg_dela_in_zaposlovanje/nacionalne_poklicne_kvalifikacije/)], MDDSZ, 21. 5. 2007.
- 26) Nacionalni program izobraževanja odraslih–NPIO. [URL: <http://www.acs.si/arhiv/007/default.htm>], ACS, 5. 11. 2004.
- 27) Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (NPZapos). (Uradni list RS, št. 92-459/2001).
- 28) Nacionalni program visokega šolstva–NPVS. [URL: <http://www.studentska-org.si:81/sos/files/2004-nacionalni%20program%20visokega%20solstva.doc>], ACS, 5. 11. 2004.
- 29) Naravoslovnotehniška fakulteta: Uvajanje mladih v znanstveno-raziskovalno projektno delo na področju kemije. Portfolijo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 2002. 10 str.
- 30) Obvezna srednja šola. [URL: [http://24ur.com/bin/article.php?article\\_id=3089601](http://24ur.com/bin/article.php?article_id=3089601)], 24ur.com, 27. 8. 2007.
- 31) Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. [URL: [http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlr.sp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess\\_vlada-150207\\_koncno.pdf](http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlr.sp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess_vlada-150207_koncno.pdf)], Služba Vlade za lokalno samoupravo in regionalno politiko, 16. 2. 2007.
- 32) Poklicni standardi in katalogi standardov strokovnega znanja in spretnosti. [URL: <http://ris.cpi.si/default.aspx?state=1.14.null.0.null.0.0>], NRP, 3. 4. 2007.
- 33) Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa v PSI–PUPO. [URL: [http://www.cpi.si/institucije/esf/programi/\\_prenova\\_programov/preventivni\\_ukrepi\\_za\\_preprecevanje\\_osipa\\_v\\_psi\\_pupo.aspx](http://www.cpi.si/institucije/esf/programi/_prenova_programov/preventivni_ukrepi_za_preprecevanje_osipa_v_psi_pupo.aspx)], CPI, 14. 7. 2007.



- 34) Program za otroke in mladino. [URL: [http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/pom2006\\_2016\\_splet\\_241006.pdf](http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/pom2006_2016_splet_241006.pdf)], MDDSZ, 2006.
- 35) Program reform za izvajanje Lizbonske strategije v Sloveniji. [URL: [http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program\\_reform\\_izvajanje\\_lizbonske.pdf](http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program_reform_izvajanje_lizbonske.pdf)], Republika Slovenija, oktober 2005.
- 36) Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007–2013. [URL: [http://www.ess.gov.si/slo/dejavnost/Programi/apz\\_2007\\_2013.pdf](http://www.ess.gov.si/slo/dejavnost/Programi/apz_2007_2013.pdf)], ZRSZ, 14. 4. 2007.
- 37) Program 5000. [URL: <http://www.ess.gov.si/slo/dejavnost/novinarskosredisce/novinarskekonferenc/oskranj/19-11-02-2.htm>], Zavod RS za zaposlovanje, 3. 6. 2007.
- 38) Program PUM. [URL: <http://www.pum-r.si/program-pum.php>], Ljudska Univerza Radovljica, 24. 8. 2007.
- 39) Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2010 (ReNPIO). (Uradni list RS, št. 70/04).
- 40) RTV Slovenija: Veliko zanimanje dopušča izbiro–Slovenija med državami z najkrajšo dobo obveznega šolanja. [URL: [http://www.rtvlo.si/modload.php?&c\\_mod=rnews%2F&op=sections&func=read&c\\_menu=1&c\\_id=130901](http://www.rtvlo.si/modload.php?&c_mod=rnews%2F&op=sections&func=read&c_menu=1&c_id=130901)], 27. 8. 2007.
- 41) Sklep št. 1720/2006/ES Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 15. novembra 2006 o uvedbi akcijskega programa na področju vseživljenjskega učenja. (Uradni list Evropske Unije L 327, 24. 11. 2006).
- 42) Steps to Building Local Partnership. [URL: [http://www.ed.gov/Family/agbts/steps\\_part.html](http://www.ed.gov/Family/agbts/steps_part.html)], U.S. Department of Education, 15. 2. 2007.
- 43) Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji. [URL: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Strategija\\_vsezivljensko\\_izob\\_p1.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Strategija_vsezivljensko_izob_p1.doc)], MŠŠ, 6. 3. 2007.
- 44) Verbesserung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher. Wissen schafft Zukunft. AG 6. [URL: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/ag6.pdf>], Bildung Plus, 12. 7. 2007.
- 45) Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPk – UPB2). (Uradni list RS, št. 1/2007).
- 46) Zavod RS za šolstvo: Delavnica Portfolijo v podporo samoregulativnega učenja. [URL: <http://www.zrss.si/Default.asp?a=1&id=725>], 21. 5. 2007.
- 47) Znanje vir osebne moči. [URL: <http://www.dobrojutro.net/index.php?stran=novice&tip=21&id=6560>], Dobro jutro, 3. 11. 2006.
- 48) Young Enterprise Europe. Zloženska.



# PRILOGE

## Priloga 1

---

### Okrajšave

ACS	Andragoški center Slovenije
APZ	Aktivna politika zaposlovanja
CIPS	Center za informiranje in poklicno svetovanje
CMEPIUS	Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja
CMO	Center za mlajše odrasle
CPI	Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje
CPM	Center za pomoč mladim
CSP	Center za socialno psihologijo
DG	Directorate general
DRP	Državni razvojni program
EC	European Comission
EDYCATE	Empowering Disadvantaged Young adults for traditional Craft activities and Agro-Tourism through work-based E-learning
EK	Europäische Kommission
EPD	Enotni programski dokument
ES	Evropski svet
ESF	European Social Fund
EU	Evropska unija
FSD	Fakulteta za socialno delo
GZS	Gospodarska zbornica Slovenije
IDV-FDV	Inštitut za družbene vede – Fakulteta za družbene vede
IKT	Informacijsko-komunikacijska tehnologija
ILM	Internal labour market
ISCED	International Standard Classification of Education
JAP	Joint Assessment of the Employment Policy Priorities of Slovenia
JIM	Joint Memorandum on Social Inclusion of Slovenia
LdV	Leonardo da Vinci
MDDSZ	Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve
MIC	Medpodjetniški izobraževalni centri
MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport
NCES	National Center for Education Statistics
NPK	Nacionalne poklicne kvalifikacije
NPIO	Nacionalni program izobraževanja odraslih
NPVS	Nacionalni program visokega šolstva
NPZapos	Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006
OCM	Occupational labour market
OECD	Organisation for economic and development cooperation
PSI	Poklicno in strokovno izobraževanje
PUM	Projektno učenje za mlade
PUPO	Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa v poklicnih in strokovnih šolah
SGRS	Strategije gospodarskega razvoja Slovenije
SURS	Statistični urad Republike Slovenije
TŠCNG	Tehniški šolski center Nova Gorica
TVU	Teden vseživljenjskega učenja
UŽU	Usposabljanje za življenjsko uspešnost
ZRSZ	Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje

Vir: lastna tabela.

### Slovar slovenskih prevodov tujih izrazov in pojmovni slovar

#### Lastni prevodi pojmov, uporabljenih v magistrskem delu

Alternance	Sistem poklicnega usposabljanja, ki kombinira formalno usposabljanje z delovnimi izkušnjami
Dropout / Early School Leaver	Osipnik
E-learning	E-učenje
Empowering Disadvantaged Young adults for traditional Craft activities and Agro-Tourism through work-based E-learning	Spodbuditev socialno izključenih mladih odraslih za obrtniške dejavnosti in/ali agro-turizem s pomočjo e-učenja
Event dropout number	Letno število osipa
European Social Fund	Evropski socialni sklad
European Youth forum	Forum evropske mladine
Internal labour market	Notranji trg dela
International Standard Classification of Education	Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja
Joint Assessment of the Employment Policy Priorities of Slovenia	Skupna ocena prednostnih nalog Slovenije na področju zaposlovanja
Joint Memorandum on Social Inclusion of Slovenia	Skupno poročilo o socialnem vključevanju Slovenije
Labour Force Survey	Anketa o delovni sili
Learning-by-doing	Učenje z delom / aktivno učenje
Lifelong learning	Vseživljenjsko učenje
Mini-company	Mini-podjetje
Occupational labour market	Poklicni trg dela
Organisation for economic and development cooperation	Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj
Status Zer0 Youth	Mladina z ničtim statusom
Tailor-made training	Usposabljanje po meri posameznika
Vir: lastna tabela.	

#### Definicije osnovnih pojmov in slovenski prevodi tujih izrazov<sup>36</sup>

Certificate (Certifikat): je potrdilo o doseženi poklicni kvalifikaciji v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Ne daje poklicne izobrazbe, pridobi pa se po postopku, določenem v Zakonu o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah.

Coaching (Vodenje, inštruiranje, mentorstvo): Vloga v procesu izobraževanja in usposabljanja, v kateri vodja oz. inštruktor ali mentor (coach) pomaga učencu ugotoviti njegove izobraževalne potrebe in mu ji tudi pomaga zadovoljiti.

Continuing Education and Training (Nadaljevalno izobraževanje/usposabljanje): Izobraževanje in usposabljanje, ki posodablja in povečuje znanje in spretnosti, ki si jih je posameznik pridobil v temeljnem izobraževanju. Poudarek je na zamisli, da je izobraževanje v resnici proces, ki traja vse življenje.

---

<sup>36</sup> Muršak, 2002

Core skills (Osnovne spretnosti): so tiste spretnosti, ki so potrebne za ohranitev zaposljivosti ne glede na posameznikov poklic. Imenovane so tudi prenosljive spretnosti ali ključne spretnosti. Imeti jih mora vsakdo, ki želi dobiti zaposlitev, ostati zaposljiv ali razvijati svojo kariero.

Craft/skilled occupation (Obrtni poklici): Obrtne poklice opravljajo tradicionalno izučeni obrtni delavci; navadno je delo takšno, da uporablja pri njem delavec povečini ročne spretnosti.

Curriculum (Kurikulum, program, učni načrt):

1. Vse vrste, načini in oblike izobraževanja ali študija, ki so namenjeni določeni skupni učencev/študentov.
2. Posamično določeno organizirano izobraževanje, ki poteka v izobraževalni instituciji (sinonim za program).
3. Lahko označuje bodisi program, predmetnik ali učni načrt za posamezen predmet, pogost pa označuje vse skupaj, tudi načine, metode in namerne in nenamerne učinke vzgojno-izobraževalnega procesa.

Distance education (Izobraževanje na daljavo): je vsaka strukturirana učna (izobraževalna) dejavnost, ki poteka ločeno od izobraževalne institucije. Zajema vse oblike učenja, pri katerih sta učitelj in učenec na različnih delovnih mestih (ločena).

Drop-out rate (Stopnja osipa): je delež tistih, udeležencev izobraževanja, ki so z izobraževanjem začeli, pa ga niso tudi uspešno dokončali. Osip predstavljajo tisti udeleženci, ki zaradi neuspeha pri izpitih ali iz drugih razlogov zapustijo izobraževanje.

Dual system (Dualni sistem): Sistem poklicnega izobraževanja, kjer se kombinirata formalno izobraževanje v šoli in praktično izobraževanje v delovnem procesu. Za izobraževanje vajenca sta hkrati odgovorna šola in delodajalec, s katerim ima vajenec sklenjeno pogodbo.

Evaluation (Evalvacija): je vrednotenje položaja, sistema ali dejavnosti, z namenom spremeniti položaj ali sistem, razsojati o delovanju sistema ali poteku dejavnosti, učinkih in ukrepih za spremembo sistema.

Human resources (Človeški viri): so ljudje, ne samo kot število posameznikov, ki je na voljo za vključitev v delovne dejavnosti, ampak kot nosilci znanja in kompetenc, ki so si jih že pridobili in ki jih lahko uporabijo pri svojem delu.

Integration of work and learning (Integracija/povezovanje dela in izobraževanja): v sistemu PSI se pojem integracija ali povezovanje dela in izobraževanja uporablja za označevanje povezave vsebine, namenov in vrednotenja obdobja dela (s ali med pridobivanjem delovnih izkušenj) z izobraževanjem (učanjem), ki poteka na lokaciji zunaj mesta dela.

Lifelong learning (Vseživljenjsko učenje): Izobraževalna politika, ki poudarja, da se ljudje neprenehoma izobražujejo/učijo, in to tudi v času formalnega izobraževanja/šolanja; vključuje izobraževanje in učenje v sistemu formalnega izobraževanja in zunaj njega.

Modernisation (Reform) of VET (Posodabljanje/reforma PSI): Označuje cilje, politiko, strategije in procese, ki so potrebni za to, da se uskladi nacionalni sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja s potrebami nastajajočega ali razvijajočega se tržnega gospodarstva.

Module (Modul): Modul je del izobraževalnega programa, ki omogoča delitev izobraževalnega programa na relativno zaokrožene dele, vsi skupaj omogočajo pridobitev stopnje izobrazbe in ustrezen naziv poklicne izobrazbe.

Personal development (Osebni razvoj): to je proces, v katerem posameznik spoznava, razvija, pridobiva in uporablja nove vrednote, spretnosti, znanje, ki jih potrebuje kot član skupnosti, svoje socialne skupine ali zaradi svoje zaposlitve. V PSI izhaja iz zahteve po povečanju osebne odgovornosti za svoje delovne rezultate in za lastno napredovanje.

Policy (Politika): razvoj ali uveljavljanje serije dejavnosti ali uporaba določenih strategij, katerih namen je doseči določen cilj ali več ciljev.

Project method (Projektna metoda): strategija ali metoda, za katero je značilna uporaba posebej načrtovanega projektne dela, ki omogoča učencem doseči specifične učne cilje. Projekt omogoča učencu napredovanje skozi različne faze reševanja problemov ali doseganja ciljev: specifikacija problema-analiza problema-zbiranje relevantnih informacij-proučevanje alternativnih rešitev-izbira rešitve-izdelava rešitve (rezultata)-evalvacija rešitve.

School workshop (Učna delavnica): je prostor, kjer se izvaja praktični pouk ob pomoči učitelja ali inštruktorja – v šoli, podjetju, medpodjetniškem centru. Opremljena je z ustreznim orodjem in drugimi pripomočki, potrebnimi za izvajanje praktičnega izobraževanja. Pojem se uporablja tudi za označevanje oblike izobraževanja, ki je organizirano kot skupinsko ali individualno delo udeležencev izobraževanja pri konkretni nalogi ali projektu.

Second chance Training (Druga izobraževalna možnost): Oblike in načini PSI, ki omogočajo vse vrste izrednega študija na srednji, višji ali visoki stopnji tistim, ki izobraževanja na določeni stopnji niso nadaljevali zaradi različnih razlogov (ekonomske možnosti, poznejši razvoj, neustrezen interes...).

Social disadvantage (Socialna prikrajšanost): velja za tiste, ki so socialno izključeni, bodisi zaradi slabe izobrazbe, revščine ali ker so pripadniki določenih manjšin.

Sustainability (Trajnost/stabilnost): Zmožnost nekoga ali nečesa (npr. politike nekega področja, sistema ali institucije), da vzdržuje določeni standard (npr. kakovost izobraževanja). Tu gre za vprašanje zmožnosti ohranjanja sprememb po začetnem uvajanju in koristnih rezultatov.

Transversal Qualifications (Prenosljive kvalifikacije): tista dimenzija kvalifikacij, ki so značilne za vrsto bolj ali manj sorodnih kvalifikacij in so široko zasnovane, tako da se znanje in spretnosti, ki jih posameznik pridobi na enem področju, brez težav »prenesejo« na drugo, bolj ali manj sorodno področje.

Transferable skills (Prenosljive spretnosti): so tisto posameznikovo znanje in spretnosti, ki so pomembni tudi za drugačno delo in poklice, kot so tisti, ki jih posameznik opravlja ali jih je opravljal, in jih lahko prenese tudi v nove delovne položaje.

Vocational education and training (VET): čeprav pojem v dobrednem prevodu pomeni poklicno izobraževanje in usposabljanje, se zaradi utečene rabe prevaja kot poklicno in strokovno izobraževanje (PSI). Cilj je opremiti ljudi z znanji in spretnostmi, potrebnimi za poklic, delo in zaposlitev.

## Definicije osnovnih pojmov in slovenski prevodi tujih izrazov<sup>37</sup>

Competence (Kompetentnost): izraža »dokazano/prikazano« sposobnost posameznika, da v običajnih (pa tudi spreminjajočih) poklicnih situacijah ustrezno uporablja svoje znanje, spretnost ali kvalificiranost. Kompetentnost obsega vsa znanja, spretnosti in sposobnosti, potrebne za izvajanje nalog v določenem poklicu, oseba pa si jih je pridobila s formalnim ali neformalnim izobraževanjem, pri delu ali z drugimi izkušnjami.

Skills (Spretnosti): obsegajo tista znanja in izkušnje, ki so potrebne za opravljanje določene naloge ali dela. Spretnosti so posledica izobraževanja, usposabljanja in tistih izkušenj, ki so značilne za strokovno znanje.

Qualifications (Kvalifikacije): so tisti pogoji (glede znanja, spretnosti, sposobnosti in izkušenj), ki posamezniku omogočajo vstop v določen poklic ali napredovanje v njem. Beseda se nanaša tudi na uradni dokument (certifikat, diploma) posameznikove usposobljenosti, ki potrjuje uspešno končano izobraževanje ali usposabljanje, ali pa uspešno opravljen preizkus ali izpit.

## Definicije osnovnih pojmov in slovenski prevodi tujih izrazov<sup>38</sup>

Trainer (Mentor, inštruktor): vsak član osebja, ki neposredno poučuje in svetuje mlade osebe.

Unqualified young person (Nekvalificirana mlada oseba): oseba, ki je zapustila šolanje brez ustrezne kvalifikacije ali je pridobila nezadostno za zagotovitev poklicnega usposabljanja ali zaposlitve.

Young person (Mlada oseba): vsaka oseba, ki prehaja iz izobraževalnega v delovno okolje. Skoraj v vsakem primeru je to oseba v starosti 16-24 let, v veliko primerih pa tudi od 16 do 20 let.

## Priloga 3

---

Tabela 14: Gibanje stopnje brezposelnosti celotne populacije v Sloveniji in EU (v odstotkih)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1) EU (27 držav)	:	:	8.6	8.4	8.8	9.0	9.0	8.7	7.9
2) EU (25 držav)	9.3	9.0	8.6	8.4	8.7	9.0	9.0	8.7	7.9
3) EU (15 držav)	9.2	8.5	7.6	7.2	7.5	7.9	8.0	7.9	7.4
4) Slovenija	7.4	7.3	6.7	6.2	6.3	6.7	6.3	6.5	6.0

1) razširjena EU z Bolgarijo in Romunijo; 2) stare in nove članice EU; 3) nekdanja EU

Vir: Eurostat, 29. 5. 2007.

---

<sup>37</sup> Drofenik, 2000, str. 43

<sup>38</sup> Harrison, 1982, str. 11



Tabela 15: Gibanje stopnje brezposelnosti populacije v starosti do 25 let v Sloveniji in po EU državah  
(letno povprečje v odstotkih)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
EU (27 držav)	:	:	17.8	18.1	18.8	19.0	19.1	18.6	17.4
EU (25 držav)	19.4	18.5	17.4	17.8	18.3	18.8	18.9	18.5	17.3
EU (15 držav)	19.3	17.3	15.4	15.2	15.8	16.5	16.8	16.7	16.1
Belgija	22.1	21.1	16.7	16.8	17.7	21.8	21.2	21.5	20.5
<b>Bolgarija</b>	:	:	<b>33.7</b>	<b>38.8</b>	<b>37.0</b>	<b>28.2</b>	<b>25.8</b>	<b>22.3</b>	<b>19.5</b>
Češka Republika	12.8	17.7	17.8	17.3	16.9	18.6	21.0	19.2	17.5
<i>Danska</i>	<i>7.3</i>	<i>9.1</i>	<i>6.2</i>	<i>8.3</i>	<i>7.4</i>	<i>9.2</i>	<i>8.2</i>	<i>8.6</i>	<i>7.7</i>
Nemčija	15.0	12.7	10.6	12.8	14.2	14.6	15.0	14.8	14.2
Estonija	15.2	22.0	23.9	23.2	17.6	20.6	21.7	15.9	12.0
<i>Irska</i>	<i>11.3</i>	<i>8.6</i>	<i>6.8</i>	<i>7.3</i>	<i>8.5</i>	<i>9.1</i>	<i>8.9</i>	<i>8.6</i>	<i>8.6</i>
<b>Grčija</b>	<b>29.9</b>	<b>31.5</b>	<b>29.1</b>	<b>28.0</b>	<b>26.8</b>	<b>26.8</b>	<b>26.9</b>	<b>26.0</b>	<b>25.2</b>
<b>Španija</b>	<b>33.1</b>	<b>27.3</b>	<b>24.3</b>	<b>23.2</b>	<b>24.2</b>	<b>24.6</b>	<b>23.9</b>	<b>19.7</b>	<b>17.9</b>
Francija	25.6	23.4	20.1	19.4	19.7	20.7	21.8	22.7	23.1
<b>Italija</b>	<b>29.9</b>	<b>28.7</b>	<b>27.0</b>	<b>24.1</b>	<b>23.1</b>	<b>23.7</b>	<b>23.5</b>	<b>24.0</b>	<b>21.6</b>
<i>Ciper</i>	:	:	<i>10.1</i>	<i>8.1</i>	<i>8.1</i>	<i>8.9</i>	<i>10.5</i>	<i>13.0</i>	<i>10.5</i>
Latvija	26.8	23.6	21.4	23.0	22.0	18.0	18.1	13.6	12.2
<b>Litva</b>	<b>25.5</b>	<b>26.4</b>	<b>30.6</b>	<b>30.9</b>	<b>22.5</b>	<b>25.1</b>	<b>22.7</b>	<b>15.7</b>	<b>9.8</b>
Luksemburg	6.9	6.9	7.1	7.1	7.7	11.0	16.8	13.7	16.2
Madžarska	15.0	12.6	12.4	11.3	12.7	13.4	15.5	19.4	19.1
Malta	:	:	13.7	18.8	17.1	17.2	16.8	16.4	16.4
<i>Nizozemska</i>	<i>7.6</i>	<i>6.8</i>	<i>5.7</i>	<i>4.5</i>	<i>5.0</i>	<i>6.3</i>	<i>8.0</i>	<i>8.2</i>	<i>6.6</i>
<i>Avstrija</i>	<i>6.4</i>	<i>5.4</i>	<i>5.3</i>	<i>5.8</i>	<i>6.7</i>	<i>8.1</i>	<i>9.4</i>	<i>10.3</i>	<i>9.2</i>
<b>Poljska</b>	<b>22.5</b>	<b>30.1</b>	<b>35.1</b>	<b>39.5</b>	<b>42.5</b>	<b>41.9</b>	<b>39.6</b>	<b>36.9</b>	<b>29.8</b>
Portugalska	10.7	9.1	8.8	9.4	11.6	14.5	15.3	16.1	16.3
Romunija	15.8	18.7	20.0	18.6	23.2	19.6	21.9	20.2	21.4
Slovenija	17.8	17.6	16.3	17.8	16.5	17.3	16.1	15.9	13.9
<b>Slovaška</b>	<b>25.1</b>	<b>33.8</b>	<b>36.9</b>	<b>39.2</b>	<b>37.7</b>	<b>33.4</b>	<b>33.1</b>	<b>30.1</b>	<b>26.6</b>
Finska	23.5	21.4	21.4	19.8	21.0	21.8	20.7	20.1	18.7
Švedska	16.1	12.3	10.5	10.9	11.9	13.4	16.3	21.2	20.7
Velika Britanija	13.1	12.7	12.1	11.7	12.0	12.2	12.1	12.9	14.1
Turčija	:	:	13.0	16.1	19.1	20.5	19.6	19.2	18.0
<i>Norveška</i>	<i>9.1</i>	<i>9.4</i>	<i>9.9</i>	<i>10.3</i>	<i>11.1</i>	<i>11.6</i>	<i>11.4</i>	<i>11.6</i>	<i>8.8</i>
ZDA	10.4	9.9	9.3	10.6	12.0	12.4	11.8	11.3	10.5
Japonska	7.7	9.2	9.1	9.6	9.9	10.1	9.5	8.7	8.0
<b>okrepljena pisava – najvišje stopnje</b>					<i>ležča pisava – najnižje stopnje</i>				

(:) Podatki niso na razpolago

Vir: Eurostat, 29. 5. 2007.

Tabela 16: Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja (ISCED-97)

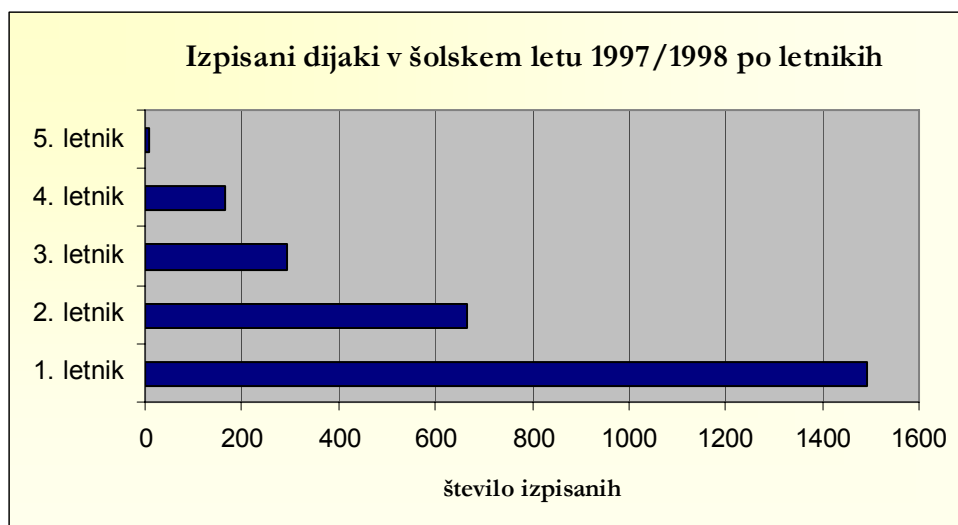
ISCED-97	Stopnje in ravni izobraževanja	Starost	Trajanje
0	Predšolska vzgoja	3 – 6	
1	Osnovnošolsko izobr.; razredna stopnja	7 – 11	4 leta v osemletki
	Osnovnošolsko izobr.; prvi dve obdobji	6 – 12	6 let v devetletki
2A	Osnovnošolsko izobr.; predmetna st.	12 – 15	4 leta v osemletki
	Osnovnošolsko izobr.; tretje obdobje	13 – 15 (16)	3 leta v devetletki (neobvezno 10. leto šolanja)
3C	Nižje poklicno izobraževanje	15 – 17,5	2,5 leti
	Srednje poklicno izobraževanje	15 – 18	3 leta
	Srednje strokovno izobraževanje	15 – 19	4 leta
3B	Poklicno-tehniško izobraževanje	15 – 20	3 + 2 leti
3A	Srednje splošno izobraževanje	15 – 19	4 leta
4B	Poklicni tečaji	od 19 dalje	1 leto
4A	Maturitetni tečaj	od 19 dalje	1 leto
4C	Izobraževanje za mojstrski izpit	od 22 dalje	trajanje ni določeno
5B – kratki programi	Višje strokovno izobraževanje	19 – 21	2 leti
5A – kratki programi	Višješolsko izobraževanje*	19 – 21/22	2 do 3 leta
5B – dolgi programi	Visokošolsko strokovno izobraževanje	19 – 22/23	3 ali 4 leta
5A – dolgi programi	Dodiplomsko univerzitetno izobraž.	19 – 23/25	4 do 6 let
5B – druga diploma	Specialistični študij	od 22 dalje	1 do 2 leti
5A – druga diploma	Magistrski študij	od 23 dalje	2 leti
6	Doktorski študij	od 23 dalje	4 leta
6	Doktorski študij po magistrskem štud.	od 25 dalje	2 leti

\* Z Zakonom o visokem šolstvu konec leta 1993 je bil ta študij ukinjen. Leta 1996 so bili skladno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju ter Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje sprejeti evropsko primerljivi dveletni višješolski študijski programi. (MŠŠ, dostopno: 4. 6. 2007)

Vir: MŠŠ, 1999, 2. 6. 2007.

## Priloga 4

Graf 1: Število izpisanih dijakov v šolskem letu 1997 / 1998 od 1. do 5. letnika



Vir: Novak, 2000, str. 104.

## Priloga 5

Tabela 17: Odstotek populacije v starosti od 18 do 24 let, ki ima največ nižjo poklicno izobrazbo in ni vključena v nadaljnje izobraževanje ali usposabljanje

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
EU (27 držav)	17.3	17.1	16.5	16.0	15.6	15.3
EU (25 držav)	17.0	16.6	16.0	15.5	15.2	15.1
EU (15 držav)	19.0	18.7	18.1	17.6	17.3	17.0
Belgija	13.6	12.4	12.8	11.9 <sup>(b)</sup>	13.0	12.6
Bolgarija	20.3	21.0	22.4	21.4	20.0	18.0
Češka Republika	:	5.5	6.0 <sup>(b)</sup>	6.1	6.4	5.5
Danska	9.0	8.6	10.3 <sup>(b)</sup>	8.5	8.5	10.9
Nemčija	12.5	12.6	12.8	12.1	13.8	13.8
Estonija	14.1	12.6	11.8	13.7	14.0	13.2
Irska	:	14.7	12.3 <sup>(b)</sup>	12.9 <sup>(p)</sup>	12.3 <sup>(p)</sup>	12.3
Grčija	17.3	16.7	15.5 <sup>(b)</sup>	14.9	13.3	15.9
Španija	29.2	29.9	31.3	31.7	30.8 <sup>(b)</sup>	29.9
Francija	13.5	13.4	12.7 <sup>(b)</sup>	13.4	12.6	13.1
Italija	26.4	24.3	23.5	22.3	21.9	20.8
Ciper	17.9	15.9	17.4 <sup>(b)</sup>	20.6	18.1	16.0
Latvija	:	19.5	18.1	15.6	11.9	19.0 <sup>(p)</sup>
Litva	13.7	14.3 <sup>(b)</sup>	11.8	9.5 <sup>(b)</sup>	9.2	10.3
Luksemburg	18.1	17.0	12.3	12.7	13.3	17.4
Madžarska	12.9	12.2	11.8 <sup>(b)</sup>	12.6	12.3	12.4
Malta	54.4	53.2	48.2	42.0 <sup>(b)</sup>	41.2	41.7
Nizozemska	15.3	15.0	14.2 <sup>(b)</sup>	14.0	13.6	12.9
Avstrija	10.2	9.5	9.3 <sup>(b)</sup>	8.7	9.0	9.6
Poljska	7.9	7.6	6.3	5.7 <sup>(b)</sup>	5.5	5.6
Portugalska	44.0	45.1	40.4	39.4 <sup>(b)</sup>	38.6	39.2 <sup>(p)</sup>
Romunija	21.3	23.2	23.2	23.6 <sup>(b)</sup>	20.8	19.0
Slovenija	7.5	4.8 <sup>(u)</sup>	4.3 <sup>(u)</sup>	4.2 <sup>(u)</sup>	4.3 <sup>(u)</sup>	5.2 <sup>(u)</sup>
Slovaška	:	5.6	4.9 <sup>(b)</sup>	7.1	5.8	6.4
Finska	10.3	9.9	8.3 <sup>(b)</sup>	8.7	9.3	8.3 <sup>(p)</sup>
Švedska	10.5 <sup>(b)</sup>	10.4	9.0 <sup>(b)</sup>	8.6	11.7 <sup>(b)</sup>	12.0
Velika Britanija	17.7	17.8	16.8	14.9	14.0	13.0
Hrvaška	:	8.3	8.4	6.2	4.8 <sup>(u)</sup>	5.3 <sup>(u)</sup>
Turčija	57.3	54.8	53	54.6	51.3	50
Islandija	30.9	28.8	23.0 <sup>(p)</sup>	27.4 <sup>(p)</sup>	26.3 <sup>(p)</sup>	26.3 <sup>(p)</sup>
Norveška	9.2	14.0	6.6 <sup>(b)</sup>	4.5	4.6	5.9
Švica	4.7	5.4	7.6 <sup>(b)</sup>	8.1	7.8	7.8 <sup>(p)</sup>
ZDA	:	:	:	:	:	:
Japonska	:	:	:	:	:	:

(:) podatki niso na razpolago

(p) začasna vrednost

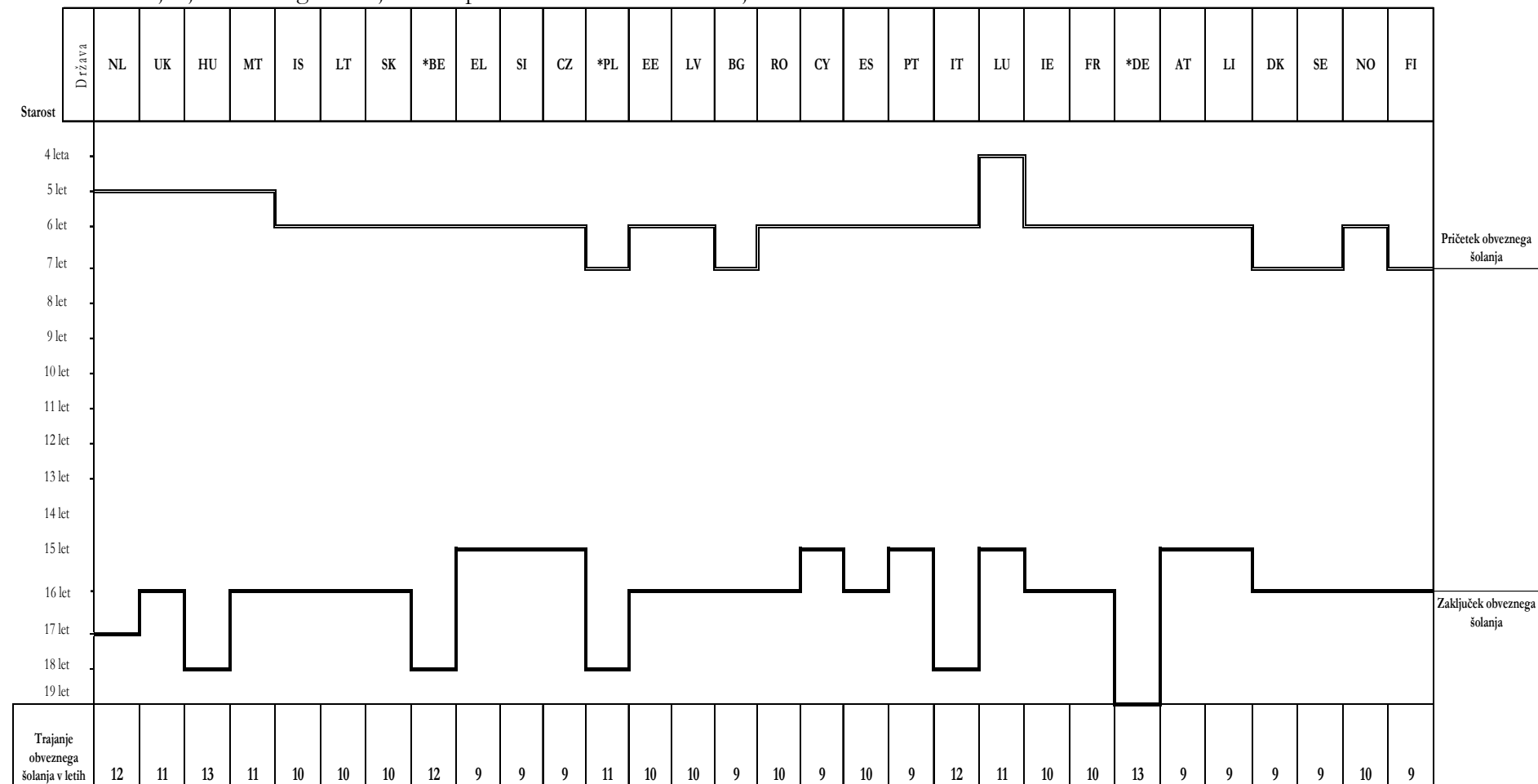
(b) prekinitev v zaporedju

(u) nezanesljiv podatek

Vir: Eurostat, 29. 5. 2007.

## Priloga 6

Tabela 18: Trajanje obveznega šolanja v evropskem sistemu izobraževanja



\* polovični čas obveznega šolanja: Belgija (od 15. do 18. leta), Nemčija (od 16. do 19. leta), Poljska (od 16. do 18. leta)

Vir: EC, 2006, str. 41 (podatki za leto 2005); CPI: Shematični prikaz evropskega izobraževalnega sistema. Interno gradivo.

Legenda: NL: Nizozemska; UK: Velika Britanija; HU: Madžarska; MT: Malta; IS: Islandija; LT: Litva; SK: Slovaška; BE: Belgija; EL: Grčija; SI: Slovenija; CZ: Češka Republika; PL: Poljska; EE: Estonija; LV: Latvija; BG: Bolgarija; RO: Romunija; CY: Ciper; ES: Španija; PT: Portugalska; IT: Italija; LU: Luksemburg; IE: Irska; FR: Francija; DE: Nemčija; AT: Avstrija; LI: Liechtenstein; DK: Danska; SE: Švedska; NO: Norveška; FI: Finska (oznake držav iz Andrén in Schmidt, 2005).

## Priloga 7

Slovenski strokovnjaki podajajo sledeče predloge ukrepov, s katerimi bi preprečili prezgodnjo opustitev šolanja ali zmanjšali obstoječi osip:

vzpostaviti fleksibilne načine izobraževanja in fleksibilen pristop učiteljev s poudarkom na aktivnem vključevanju dijakov;
zagotavljati kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju tudi s kurikularno prenovi;
omogočiti horizontalno prehajanje med programi in vertikalno prehajanje v horizontalne programe ter ponuditi informacije o možnostih prehodov;
zagotoviti sistem nagrajevanja pozitivnih dosežkov;
vpeljati obvezne šolske svetovalne ure na teme, kot so motivacija, pomen izobrazbe, šolski problemi, karierni cilji, učne navade itn.;
spodbuditi aktivno vlogo šole: učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev pri zgodnjem odkrivanju ter preprečevanju potencialnega osipa;
oblikovati posebne time na šolah, ki bi za delo s tvegano skupino učencev prejemale plačilo;
organizirati boljše poklicno obveščanje ter vodenje;
zagotoviti osipnikom pomoč na individualni ravni, upoštevajoč njihovo šolsko, ekonomsko in družinsko ozadje;
izvajati načelo integracije izobraževanja in dela – npr. vzpostaviti mrežo podjetij, ki so pripravljena nuditi učencem opravljanje praktičnega dela ob šolanju ali omogočiti učencem opravljanje plačanega dela ob šolanju (npr. 10 ur na teden);
ustrezno urediti izobrazbene normative in standarde;
zagotoviti sodobno opremo učnega mesta in sodobne učbenike ter s tem spodbuditi aktiven pouk in učenje;
zagotoviti finančno pomoč najbolj deprivilegiranim učencem za dokončanje šolanja;
organizirati ustrezno izobraževanje, študijske skupine, delavnice ipd. za ozaveščanje učiteljev in ravnateljev o akutnosti problema osipa ter vrstnikov za medsebojno sodelovanje in krepitev vrstniških podpor;
uvesti alternativno izobraževanje (bolj individualiziran pristop, manjše skupine, projektno učenje, krajši moduli, več prakse, popravni tečaji ...);
ustanoviti centre za praktično izobraževanje, ki bi vključevali izkustveno učenje in interaktivno poučevanje;
v programe za preprečevanje osipništva vključiti lokalne skupnosti in družine ter si prizadevati za obojestranski dialog;
v smislu »druge možnosti« poiskati in ponovno vključiti v družbo, sistem izobraževanja ali na trg dela tiste, ki so že izključeni.

Vir: Trbanc, 2000, str. 24–25; Ule, 6. 3. 2007, str. 8; CSP, 2003, str. 139–141; Barle Lakota, 2000, str. 39–40; Svetlik, 2000, str. 24–25; Drofjenik, 2000, str. 204; Medveš, 2000, str. 26–27.

### **Strategija gospodarskega razvoja Slovenije (SGRS):**

SGRS je krovni strateški dokument Slovenije, ki v ospredje postavlja razvoj človeškega dejavnika in večjo fleksibilnost trga dela. (MDDSZ, 2002)

### **Državni razvojni program (DRP):**

Temelji na scenariju SGRS in opredeljuje pet razvojnih prednostnih nalog Slovenije, med katerimi se druga v celoti in neposredno nanaša na področje zaposlovanja. (MDDSZ, 2002)

### **Enotni programski dokument (EPD)**

EPD je akcijski načrt Republike Slovenije za določeno obdobje, ki določa prednostne naloge, s katerimi bo Slovenija v sodelovanju z Evropsko komisijo dosegla strateške smotre in cilje. (MDDSZ, 2002) V njem je podan referenčni okvir politik, ki zagotavlja povezavo med strategijo človeških virov in prioritarnimi politikami v okviru Evropske zaposlovalne strategije. (Maher, 2004) V okviru druge prednostne naloge Znanje, razvoj človeških virov in zaposlovanje so bili za obdobje 2004–2006 zastavljeni cilji, ki so skladni s cilji drugih strateških dokumentov. Le-ti so: višanje stopnje zaposlenosti in nižanje stopnje brezposelnosti; pospeševanje socialnega vključevanja tistih, pri katerih obstaja tveganje izključitve s trga dela; zagotavljanje dostopnosti sistemov izobraževanja in usposabljanja s spodbujanjem vseživljenjskega učenja in zviševanje izobrazbene in kvalifikacijske ravni zaposlenih. (MDDSZ, 2002)

### **Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja (NPZapos):**

NPZapos se osredotoča na krepitev človeškega kapitala kot ključa do konkurenčne prihodnosti države. Eden izmed postavljenih ciljev v okviru ukrepa dviga izobrazbe delovne sile je zmanjšanje deleža nizko izobražene in nizkousposobljene populacije. Za doseg cilja so bila oblikovana naslednja orodja: »razvoj novih možnosti za poklicno izobraževanje odraslih; diverzifikacija in restrukturiranje programov poklicnih šol na podlagi potreb trga dela; vpeljava dualnih poklicnih usposabljanj za odrasle; ponujanje programov razvoja osebnostnih veščin za marginalizirane skupine in oblikovanje novih priložnosti za pridobitev strokovnih kvalifikacij skozi certifikatni sistem.« (Kovač, 2002, str. 108–110)

Poleg navedenega cilja postavlja program v ospredju tudi cilj znižanje števila osipnikov poklicnega in višjega izobraževanja za 5 % s pomočjo izboljšanja kakovosti šolskih programov in pedagoških pristopov, zagotavljanjem strokovnih svetovalnih centrov za pomoč mladim, ki imajo težave pri učenju in ponujanje dualnih poklicnih usposabljanj. Med cilji je izpostavljen tudi ukrep zagotavljanja lažjega prehoda iz šole na trg dela, s katerim bi bilo doseženo, da nihče ne bi bil brezposeln več kot šest mesecev. Za doseganje slednjega cilja so se pričeli uporabljati novi instrumenti: »spodbujanje zaposlovanja mladih; pomoč pri iskanju zaposlitve; organiziranje usposabljanja v okviru podjetja; pomoč pri pridobivanju prve zaposlitve (tudi v okviru javnih del); spodbujanje ustvarjalnosti in podjetniškega duha med mladimi.« (Kovač, 2002, str. 110)

### **Program aktivne politike zaposlovanja in ukrepi za leti 2007 in 2008 (APZ)**

Program ukrepov APZ, ki ga sprejme Vlada RS za plansko obdobje po posvetovanju s socialnimi partnerji, prispeva k uresničevanju srednjeročnih smernic in strateških dokumentov razvoja trga dela in zaposlovanja, sprejetih na ravni države in Evropske unije. (Program ukrepov APZ za obdobje 2007–2013) Zavod RS za zaposlovanje je pripravil štiri ukrepe aktivne politike zaposlovanja za leti 2007 in 2008 (Katalog ukrepov APZ 2007–2008):

- 1) svetovanje in pomoč pri iskanju zaposlitve (namen: izboljšanje zaposlitvenih možnosti in odprava ovir pri iskanju zaposlitve; aktivnosti: CIPS – centri za informiranje in poklicno svetovanje, UŽU – usposabljanje za življenjsko uspešnost, Svetovalnica za uspešen nastop na trgu dela );
- 2) usposabljanje in izobraževanje (namen: povečanje zaposljivosti in konkurenčnosti na trgu dela s pridobivanjem novega znanja, spretnosti in zmožnosti ter z dvigom izobrazbe in kvalifikacijske ravni zaposlenih in brezposelnih; aktivnosti: NPK – nacionalne poklicne kvalifikacije; usposabljanja na delovnem mestu; formalno izobraževanje, PUM);
- 3) spodbujanje zaposlovanja in samozaposlovanja (namen: med drugim spodbujanje zaposlovanja najteže zaposljivih skupin brezposelnih);
- 4) programi za povečevanje socialne vključenosti (namen: ustvariti okolje, ki bo motiviralo ljudi k vključevanju v aktivnosti).

### **Program 10000+**

Program 10000+ je nastal 1998 (takrat poimenovan kot program 5000) kot skupna pobuda Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve ter Ministrstva za izobraževanje, pri njegovem izvajanju pa sodelujejo tudi MG, ZRSZ, GZS, CPI in ACS. Program je namenjen dvigu izobrazbene ravni in zmanjšanju števila brezposelnih mladih odraslih brez zaključene osnovne, poklicne ali srednje izobrazbe pa tudi vključevanju tistih, ki sicer izobrazbo imajo, vendar v šestih mesecih po prijavi na ZRSZ niso uspeli pridobiti zaposlitve. V okviru programa je možno pridobiti tudi nacionalno poklicno kvalifikacijo. (Program 5000) V začetku novega tisočletja je bil očiten razkorak med potrebami po novih veščinah in veščinah, s katerimi so registrirano brezposelni razpolagali. (Kovač, 2002)

Od leta 1998 do 2004 je bilo v javno veljavne programe za pridobitev osnovne, splošne, poklicne, strokovne, tehniške in univerzitetne izobrazbe vključenih skupaj 31.438 brezposelnih oseb. V šolskem letu 2004/2005 se je v programu šolalo 6.293 brezposelnih oseb bodisi v programih za pridobitev formalne izobrazbe (6.654), v programih za pridobitev nacionalnih poklicnih kvalifikacij (293), v programu PUM (210) bodisi v programu UŽU (136). (Hrovath Derganc, 2005)

### **Nacionalni program izobraževanja odraslih v RS (NPIO)**

Med pomembnejšimi cilji programa, ki opredeljuje prednostna področja: a) splošno izobraževanje in učenje odraslih; b) izobraževanje za dvigovanje izobrazbene ravni in c) izobraževanje in usposabljanje za potrebe trga dela, so do leta 2010: izboljšati splošno izobraženost odraslih in razvijati neformalno izobraževanje ter s tem omogočiti pridobivanje znanja za izboljšanje kakovosti življenja; dvigniti izobrazbeno raven – kot temeljni izobrazbeni standard postaviti uspešno opravljenih 12 let šolanja in povečati delež odraslih (25–64 let) z doseženo srednjo poklicno, strokovno ali splošno izobrazbo; povečati zaposlitvene zmožnosti, možnosti za učenje in vključenost v različne oblike izobraževanja in usposabljanja. (MDDSZ, 2002; NPIO)

## Priloga 9

---

Na temelju evalvacije kurikularne reforme in upoštevajoč evropske usmeritve so bili dodatno postavljeni nekateri prednostni in operativni cilji PSI v Sloveniji (Pevac Grm, 2005, str. 62–63):

Prednostni cilji:

- odpiranje nacionalnega kurikula za potrebe gospodarstva na lokalni in regionalni ravni;
- modularizacija programov, ki odraslim in osipnikom omogoča, da pridobijo nacionalne poklicne kvalifikacije in poklicno oz. strokovno izobrazbo po delih;
- povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja, katerega cilj je razvoj ključnih in poklicnih kompetenc dijakov in vajencev v poklicnem izobraževanju;
- integracija izobraževanja mladine in odraslih na podlagi jasno opredeljenih standardov znanja;
- krepitev vseživljenjskega učenja, razvoj kompetenc ter soodvisnost formalnega, neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja;
- priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc na trgu dela in v formalnem sistemu izobraževanja;
- krepitev transparentnosti/razvidnosti poklicnih kvalifikacij in kompetenc in zagotavljanje kakovosti;
- krepitev avtonomije in razvojne vloge šole ter razvoj novih konceptov znanja in nove vloge učiteljev.

Operativni cilji:

- povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranih izobraževalnih programih, katalogih znanja, izpitnih katalogih;
- uveljaviti načelo učnociljnega in problemskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanja in izpeljavi učnega procesa;
- modularno zgrajeni in fleksibilni ter transparentno strukturirani izobraževalni programi;
- odpiranje kurikula in vpliv lokalnih partnerjev ter uresničevanje lokalnih potreb in interesov;
- enoten izobrazbeni standard za šolsko in dualno obliko izobraževanja;
- večja programska prožnost in avtonomija šol s pripravo okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni;
- novi metodično-didaktični koncepti, katerih cilj je doseči spremembo v pedagoškem delu učiteljev, timskem delu na šoli in večji individualizaciji pouka.

## Priloga 10

---

H kakovostni ponudbi PSI znatno prispevajo:

### **KURIKULARNA PRENOVA**

Kurikularna prenova, ki se je začela v letu 1996, je omogočila prehod iz predmetno usmerjenega h ciljno usmerjenemu planiranju učnega programa, ki ponuja šolam in učiteljem večjo neodvisnost ter omogoča prilagoditev programa novim tehnologijam in zahtevam učencev ter delodajalcev. Vpeljala je nove, raznovrstne metode poučevanja, ki ustvarjajo bolj zanimiv učni program in spodbujajo timsko delo, razpravljanje in vaje. Poleg tega pa je dodatno zmanjšala poudarek na pomnjenju in obnavljanju dejstev ter pozornost bolj usmerila na razvoj učnih spretnosti, kreativnosti, estetike in čustvene ter družabne dimenzije izobraževanja. (Bessenyei, 2001)



V skladu s kurikularno prenovo bi bilo treba izobraževalne programe oblikovati v dele programov oz. module in dodati tiste module, ki bi ustrezali novim poklicnim standardom. Moduli bi morali biti problemsko in ne predmetno zasnovani. Prednost modularizacije programov PSI je predvsem v izbiri in fleksibilnejšemu odzivanju na potrebe delodajalcev ter interese učencev; povezovanju formalnega in neformalnega izobraževanja ter kombinacije znanj za nove poklice; omogočanju določenih kvalifikacij ob predčasnem izstopu iz šole; racionalnejši izrabi obstoječih virov in zmanjševanju stroškov; omogočanju lažjega vračanja osipnikov nazaj v formalno izobraževanje; omogočanju lažjega prehajanja med izobraževanjem in delom ter večji transparentnosti na področju neformalnega izobraževanja z vključevanjem v formalno kvalifikacijsko strukturo. (Medveš, 2000; Drofenik, 2000)

Ivančič in Svetina k temu dodajata, da modularizacija omogoča tudi uvajanje novih pristopov poučevanja in učenja. Poudarjata, da se je potrebno izogniti preveliki fragmentaciji, ki lahko zmanjša kakovost izobraževanja in usposabljanja ter vodi k zmanjšani prenosljivosti znanja. (Ivančič, Svetina, 2000)

Modularizacija lahko pomeni tak način organiziranja učnega načrta, da učenci napredujejo v lastnem ritmu, uspešno opravljen modul pa jim prinese certifikat. Modularni kurikulum spodbuja tudi horizontalno gibanje, saj ima učenec možnost izbire več modulov, s katerimi lahko doseže različne kvalifikacije. Najbolj značilen je za programe nadaljevalnega poklicnega izobraževanja, programe na nižjih ravneh zahtevnosti in programe, namenjene t. i. marginalnim skupinam, ki jim grozi socialna izključenost (brezposelni, osipniki, nekvalificirani in tisti, ki jim je formalni, šolski program prezahteven). Nekatere izkušnje evropskih držav podpirajo stališče, da modularno izobraževanje zmanjšuje osip, povzroča manjše stroške kot tradicionalni programi in olajšuje vpeljavo drugih sistemskih sprememb v poklicno izobraževanje. Modularno izobraževanje, podprto z IKT postaja danes vse bolj pravilo. (Drofenik, 2000) Sprememba učnih načrtov bi morala pomeniti spremembo strukture, ki temelji na predmetu v strukturo, ki temelji na problemu. (Drofenik, 2000a)

Očitki modularnemu sistemu se nanašajo na morebitno zmedenost in nepreglednost v poklicnem izobraževanju, drobitev na ozke specifične poklicne kvalifikacije in na kakovost celovite kvalifikacije, pridobljene z moduli. Vendar se nekateri strokovnjaki tem očitkom postavljajo po robu z argumenti, da varovalni mehanizmi, kot so kakovostno postavljeni vstopni pogoji, smiselno določanje obveznih modulov, omejitev števila izbirnih modulov in predpisovanje njihovega zaporedja, lahko preprečijo negativne učinke modularnega učnega programa. (Drofenik, 2000)

Novost izvedbenega kurikulumu je vpeljava koncepta projektnega dela, ki povezuje vse dele učnega procesa in procesa doseganja poklicnih kompetenc, in sicer povezuje: ključne kvalifikacije (splošni učni predmeti, kot so matematika, slovenščina itn.), strokovne vsebinske sklope (strokovni predmeti za pridobitev določenega poklica), praktično izobraževanje in integrirane ključne kvalifikacije). Kakovostna izvedba projektnega dela zahteva drugačno organizacijo in metode dela ter učiteljski tim, v katerem ima vsak učitelj vlogo usmerjevalca, ki pozitivno razmišlja in uresničuje ideje v praksi ter se dopolnjuje in povezuje z učitelji ostalih področij. To predstavlja bistveno razliko od klasične vloge učiteljev, ki so bili osredotočeni izključno na svoj predmet. (Šlander, 2004)

Rutar Ilc pravi, da kurikulum v Sloveniji temelji na usmeritvah, kot so pospeševanje vseživljenjskega učenja, spodbujanje tako imenovanega kompleksnega in kritičnega razmišljanja, vse z namenom, da se poveča kakovost in izvedba potrebnega in zahtevanega znanja, in sicer: z razvojem različnih strategij razmišljanja; s problemskim pristopom in drugimi aktivnimi oblikami učenja in poučevanja; z integracijo teorije in prakse; z učenjem, kako se učiti; z razvojem sposobnosti biti neodvisen, sposobnosti ustvarjalnega in kritičnega razmišljanja itn. (Rutar, 2002)

## CERTIFIKATNI SISTEM

Certifikatni sistem, ki temelji na nacionalnih poklicnih standardih, je z letom 1996 postal obvezna podlaga za pripravo izobraževalnih programov in programskih modulov. Poklicni standardi bodo v prihodnosti EU bistven in transparenten instrument za primerjanje poklicnih kvalifikacij ter priznavanje kvalifikacij pri delodajalcih, kar je eden izmed najpomembnejših pogojev za prost pretok delovne sile. (Grootings, 2000) Certifikatni standardi narekujejo tak certifikatni sistem, ki bi moral vključevati vse socialne partnerje (zlasti delodajalce), zagotavljati enake možnosti, biti stroškovno učinkovit in biti prilagodljiv, odziven ter pregleden. (Drofenik, 2000)

Tudi v Sloveniji je v ospredje strateških ciljev PSI postavljen sistem nacionalnih kvalifikacij, ki temelji na poklicnih standardih znanja, sposobnosti in poklicnih kompetenc na različnih nivojih, doseženih prek formalnega sistema izobraževanja ter s priznavanjem neformalno pridobljenih kvalifikacij. S tem povezano so tudi programi izobraževanja modularizirani in vsebujejo več kot en poklicni standard. (Cedefop, 2004) Pravna podlaga za izvajanje sistema nacionalnih kvalifikacij (ugotavljanje in potrjevanje strokovnega znanja, spretnosti in izkušenj, pridobljenih zunaj šolskega sistema) je Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (Ur. l. RS, št. 1/2007; UPB2), ki je bil sprejet leta 2000. (Beltram, 2004)

Med leti 1997 in 2002 so se skladno z 11. členom Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju izvajale številne aktivnosti za pripravo nomenklature poklicev. Le-ta predstavlja povezovalni člen med področjem dela in izobraževanjem, med poklici in nazivi poklicne in strokovne izobrazbe. Poklicni standardi pa predstavljajo podlago za katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK). Slednjo je možno pridobiti le na podlagi neposrednega preverjanja ali ustrezne listine. »Evalvacija metodologij in postopkov je pokazala, da je v procesu razvoja poklicnih standardov treba odpraviti dve šibki točki: pomanjkanje študij s področja poklicev, strukture dela, trga dela, izobraževanja, demografije ter pomanjkanje kadrovskih in finančnih virov za kakovostne analize s tega področja.« (Šlander, 2004, str. 23)

Certifikatni sistem predstavlja premostitev obstoječega prepada med priznavanjem znanja, pridobljenega skozi formalno izobraževanje, ter malokrat upoštevanega znanja in sposobnosti, pridobljenih skozi neformalno ter priložnostno dimenzijo izobraževanja. Omogoča kombinacijo vseh treh dimenzij na več načinov. Posameznik, ki ni uspešno dokončal formalnega izobraževanja, bo lahko poklicno kvalifikacijo dokazoval v certifikatnem sistemu ter jo uveljavljal kot del javno veljavnega izobraževalnega programa za pridobitev poklicne in strokovne izobrazbe. Znanje, pridobljeno skozi neformalni program, ki ni javno potrjen, bo lahko potrjeno s pristopom k certifikatnemu sistemu. (Zgonc, 2000)

Sistem preverjanja in potrjevanja pridobljenega znanja in spretnosti bodisi v formalnem bodisi v neformalnem procesu izobraževanja predstavlja pomemben instrument vseživljenjskega učenja in njegov močan motivator. »Pomembno prispeva tudi k razvoju učečega se okolja in dviguje raven kvalifikacijskih struktur podjetij, kar vse bolj postaja tudi kazalnik kakovosti.« (Šlander, 2004, str. 24) Sistem preverjanja in vrednotenja znanja bi bilo potrebno bistveno razširiti in dopolniti ter zagotoviti in omogočiti prehajanje med delom in izobraževanjem. (Komac, 2004)

Priznavanje delovnih in življenjskih izkušenj v okviru certifikatnega sistema bi vsekakor pomenilo prednost za tiste, ki jim to bolje ustreza kot učenje v šoli. »Moduliranje šolskih programov bi pripomoglo k priznavanju delnih kvalifikacij, pridobljenih v šoli kljub zgodnjemu izstopu iz nje, k lažji vrnitvi v šolo, saj bi se upoštevalo predhodno učenje, k lažjemu prehajanju med programi ter k postopnemu doseganju stopenj formalne izobrazbe. Vendar pa obstaja nevarnost, da bi alternativne poti do izobrazbe in dela mladostnike odvrnile od šol, šole pa od potrebnih prizadevanj, da bi pomagale vpisanim dijakom do načrtovanih stopenj izobrazbe.« (Trbanc, 2000, str. 25)

Tudi Svetlik navaja dvome glede vpeljave certifikatnega sistema. V kolikor bi mladi smeli pridobiti kvalifikacije s certificiranjem (torej po alternativni poti), bi se lahko zgodilo, da mnogi ne bi nadaljevali svojega začetnega izobraževanja v šolah po zaključku obveznega šolanja. Poudarja pa, da za to starostno skupino ne moremo računati na samoizobraževanje ali usposabljanje na delovnem mestu. Nekateri menijo, da certifikatni sistem ni prava rešitev za mlade brez poklicne izobrazbe, da je zanje odgovorna šola in da bi morali pred vstopom v certifikatni sistem imeti določene delovne izkušnje. Sicer pa Svetlik pravi, da bi osip morali reševati izven šolskega sistema, saj imajo osipniki do šole nedvomno odpor, iz kateregakoli razloga, zato jim ne bi bilo smiselno prilagajati celotnega šolskega sistema. Obstajajo predlogi za organizacijo posebnih delavnic, na katerih bi kombinirali delo in učenje. (Svetlik, 2000)

Kljub nekaterim dvomom velja certifikatni sistem za močan instrument na področju izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja, z njim pa bi bili lahko doseženi številni cilji, ki jih kratko predstavljam v nadaljevanju. Certifikatni sistem bi dosegel, da bi bilo neformalno izobraževanje, usposabljanje in učenje javno ovrednoteno, s tem pa bi omogočil natančnejšo predstavo o vrednosti človeškega kapitala v družbi. Odehtal bi premajhno prožnost formalnega šolskega sistema in celo vplival, da bi le-ta postal bolj dinamičen in prožen. Omogočil bi dopolnjevanje in združevanje s šolskim sistemom (prepletanje formalnega in neformalnega izobraževanja ter s tem priznavanje rezultatov, ki so bili doseženi na različne načine). Z javnim priznavanjem znanja, pridobljenega na podlagi krajših tečajev usposabljanja, delovnih izkušenj in samoizobraževanja bi spodbudil promoviranje vseživljenjskega učenja. Trenutne neformalne kvalifikacije bi naredil bolj pregledne in s tem primerljive na nacionalnem in evropskem trgu delovne sile. Z ocenjevanjem predhodnega učenja in moduliranjem izobraževanja in usposabljanja bi posamezniki, organizacije in družba prihranili pri stroških izobraževanja in usposabljanja. Prek izpostavljanja neformalnega znanja in spretnosti bi izboljšal prilagajanje dela strukturnim spremembam in prispeval k povečanju zaposljivosti delavcev. Omogočil bi lažje prehajanje med moduliranimi izobraževalnimi programi (kombinacija na osnovi kreditnih točk) in med izobraževanjem ter zaposlovanjem. Osipniki bi imeli na voljo alternativne poti do kvalifikacij in zaposlitve. (Svetlik, 2000)

Svetlik meni, da se sistem certificiranja neformalnega in priložnostnega izobraževanja ne bi smel izvajati vzporedno s sistemom formalnega izobraževanja, ampak bi ga moral dopolnjevati. Prav tako bi moral zagotavljati pridobitev ustrezne izobrazbene stopnje in ne le certifikata o kvalifikacijah. Vendar pa opozarja, da je izvedba odvisna od kakovostnega in prenovljenega usposabljanja učiteljev, ki naj bi upoštevali in uporabljali nove metode učenja. (Svetlik, 2000) Certifikatni sistem lahko pripomore k povezovanju uradnega in neuradnega izobraževanja. (Drofenik, 2000a)

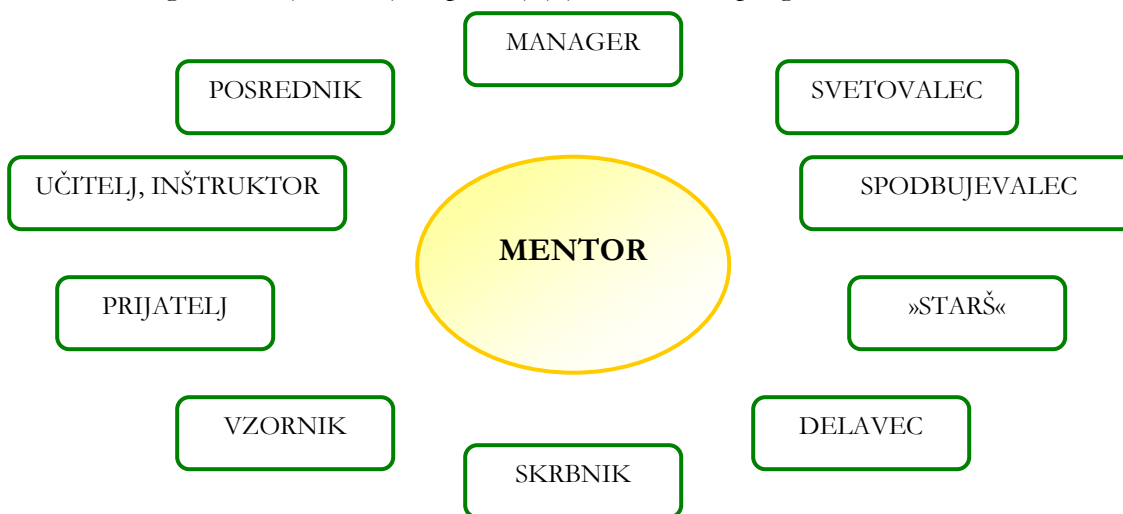
## **USPOSABLJANJE UČITELJEV**

Evropska politika zahteva, da morajo izobraževalni sistemi in institucije postati pojem kakovosti v svetovnem merilu ter opozarja, da so pogoj za uresničitev tega cilja kakovostni učitelji. (Plevnik, 2003) V Sloveniji se v zadnjih letih pojavlja trend globalizacije in evropeizacije slovenskih šol in spreminjanja funkcije učiteljev. Predstava o dobrem učitelju se spreminja in vedno bolj zahteva učitelja, ki je vsestransko strokovno usposobljen. Pripravljen mora biti na stalna izobraževanja ne le na strokovnem področju, temveč tudi na pedagoškem področju (izobraževanja o novih načinih poučevanja). Učitelj mora spodbujati interaktivno komunikacijo in biti pripravljen, da se lahko tudi on od učenca nauči nekaj novega. Mora znati spodbujati učence k razvijanju vprašanj in iskanju odgovorov nanje, razvijanju lastnega stila učenja, toleranci do ustvarjalnih stališč, ki jih učenci podajajo itn. (Novak, 2002) Prav tako jih mora znati spodbujati k ocenjevanju pojmov in dogodkov, razvijanju argumentov, oblikovanju stališč in lastnih sodb namesto učenja »na pamet« ter ponavljanja učiteljevih besed brez lastnega razmišljanja. (Oldroyd, 2001)

Funkcija klasičnega učitelja obsega pripravo učenja, izpeljavo in uravnavanje učne dejavnosti, ovrednotenje dosežka in vzdrževanje potrebne motivacije ter zbranosti. Učitelj nadzoruje celoten proces in učencem ne daje dovolj maneverskega prostora za odločanje o učenju ter jih navaja, da ostajajo v »varni« odvisnosti od njega. V takem klasičnem pouku so učenci navajeni in tudi pričakujejo od učitelja, da jim bo vse razložil in da sami ne bodo morali iskati podatkov in informacij. »V modelu t. i. procesno usmerjenega pouka (pouka, ki hkrati z vsebinskimi cilji razvija proces uspešnega učenja in ni pozoren le na dosežke) se torej prehaja postopno od faze učiteljeve odgovornosti prek deljene odgovornosti na fazo odgovornosti učencev se (za proces učenja).« (Marentič-Požarnik, 1998, str. 26) Učitelji bi morali prepuščati vse več nadzora in odgovornosti za učenje samim učencem in jih na to tudi načrtno navajati, jim podati jasna navodila in merila samoocenjevanja.

Učiteljeva vloga se v novem sistemu spreminja v vlogo svetovalca, mentorja in pospeševalca učenja, zato mora izobraževalno osebje pridobiti sposobnosti za potrebno svetovanje ter se priučiti novih pristopov in načinov ugotavljanja, preverjanja ter ocenjevanja. (Drofenik, 2000) Mentor z odprtostjo, dostopnostjo in dejavnostjo brez težav naveže pristen stik z udeleženci skupine. Daje pobude za delo in zabavo, zaznava in upošteva želje in potrebe posameznih dijakov ter vzdušje celotne skupine, usklajuje posamične in skupne cilje ter omogoča priložnosti za skupinsko in posamično refleksijo. (Mlakar, 2005)

Slika 12: Vloge mentorjev, kot jih opredeljujejo udeleženci programa PUM



Vir: Kotnik, 2005, str. 13.

Za kakovostno izvajanje modularno zasnovanih sistemov izobraževanja je potrebna visoka motivacija učiteljev z močno razvito poklicno identiteto in ustreznim znanjem ter sposobnostmi. (Batistič Zorec, 1997) Učitelj bi si moral vzeti čas za samorefleksijo (sistematična evalvacija učne ure, vodenje dnevnika ...), neprenehno bi moral reševati probleme (sintetizirati izkušnje, povezati informacije in povratne informacije ...) ter se stalno spraševati o trenutnem stanju in o njem dvomiti (kritično razmišljanje, skepticizem, nenehno poglobljanje in nadgrajevanje svojega znanja, vedenja in razumevanja dogajanja). Učiteljeva interpretacija dogodka, situacije, dražljaja je odvisna od »znanja, izkušenj, pričakovanj, stališč, prepričanj oz. mentalnih modelov. Spreminjanje slednjih pa ni dogodek, ampak dolgotrajen proces.« (Rupnik Vec, 2006, str. 62–78)

V slovenskem prostoru še vedno prevladuje miselnost, da dober učitelj nujno pomeni tudi dober mentor. »Učiteljev mentorjev v njihovi mentorski vlogi ne moremo prepustiti samim sebi, saj za kakovostno opravljanje te vloge nujno potrebujejo določeno specifično znanje in spretnosti.« (Kalin, 2004, str. 64) Od kakovostno organizirane poklicne priprave prihodnjih učiteljev je odvisno, ali bodo le-

ti izvajali pouk na tradicionalno transmisijski način (kratkoročno merljivi in za reševanje življenjskih problemov manj bistveni poudarki) ali na transformacijski način (izhajajoč iz učencev, sodobnejši pedagoški pristopi, pridobivanje kakovostnejšega znanja, različnih spretnosti). Učiteljev poklicni razvoj opredeljujemo kot »proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.« (Kalin, 2004) Gre za t. i. »interaktivni profesionalizem«, ki opredeljuje srečevanje in delo učiteljev v majhnih skupinah in obsega tako razvoj posameznika kot tudi razvoj institucije. (Horvat, 2004)

Tabela 19: Razlike med transmisijsko in transformativno šolsko paradigmo

<b>Transmisijska šolska paradigma</b>	<b>Transformativna šolska paradigma</b>
Šola z nizko stopnjo neodvisnosti	Šola z visoko stopnjo neodvisnosti
Šola, usmerjena na učinkovitost v breme učencev	Fleksibilna šola, ki izpolnjuje potrebe posameznikov po izobraževanju
Rigidna organizacija šolskega dela	Fleksibilna organizacija šolskega dela
Slabo razvita demokracija šolske kulture	Dobro razvita demokracija šolske kulture
Poučevanje ima prednost pred učenjem	Učenje ima prednost pred poučevanjem
Prevladuje avtoritativno poučevanje	Prevladuje skupinsko in individualno delo
Prevladuje razlaga učitelja	Prevladuje interaktivna komunikacija in dialog
Prevladuje učenje brez razmišljanja (učenje na pamet)	Prevladuje transformativno učenje, pomembno vsakemu posamezniku
Povprečen učenec	Učenec kot posameznik
Prevladuje vsebinsko znanje	Prevladujejo različne oblike znanja
Nepomembnost kakovosti in učinkovitosti izobraževanja	Trajen razvoj kakovosti in učinkovitosti izobraževanja
Učitelj kot strokovnjak predmeta	Kompleksen profesionalizem učitelja
Učitelj kot podajalec znanja	Učitelj upošteva vse stile učenja
Individualizem med učitelji	Sodelovanje med učitelji, spodbuja se timsko poučevanje
Empirično in razumsko razmišljanje	Fleksibilno razmišljanje
Poučevati, kako se učiti vsebino	Poučevati, kako se učiti
Parcialno izobraževanje učiteljev	Dopolnilno izobraževanje učiteljev (delavnice)
Tradicionalne vrednosti izobraževanja	Moderne vrednosti izobraževanja

Vir: Novak, 2001, str. 151.

Kot temeljni instrument za uvajanje koncepta vseživljenjskega učenja na področju izobraževanja in usposabljanja učiteljev v Sloveniji je izpostavljen projekt TTnet, ki je nastal na podlagi sklepov konference Teachers and Trainers in Vocational Education and Training in the Future Member States iz leta 2002 in je financiran s sredstvi programa Phare. »V mrežo TTnet Slovenija je vključenih 44 članic, med njimi javni in zasebni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja, fakultete, šolski centri, skupnosti šol in srednje šole z izkušnjami na področju izobraževanja in usposabljanja učiteljev, združenja delodajalcev in delojemalcev, izobraževalni centri v podjetjih, ZRSZ in regionalne razvojne agencije.« (Majkus, 2005, str. 75)

## **DIMENZIJE IZOBRAŽEVANJA**

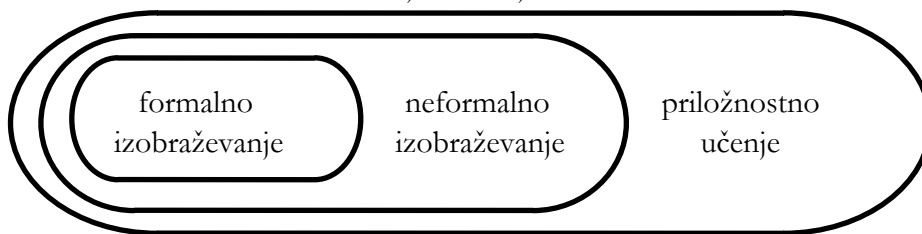
»Formalno učenje je učenje, ki poteka v organizirani obliki (učenje v šoli, usposabljanje v podjetjih) in vodi k formalnemu uradnemu priznanju (diploma, certifikat). Neformalno učenje vključuje načrtovan in jasn pristop ter obsega znanja, spretnosti, kompetence, ki jih je oseba pridobila v manj formalnih učnih okoljih (npr. z interakcijo, na delovnem mestu, z učenjem na daljavo). Ni nujno, da je takšno učenje formalno certificirano.« (Drofenik, 2000, 43) »Neformalno izobraževanje se lahko odvija znotraj ali

zunaj izobraževalnih institucij in zajema osebe vseh starosti.« (EC, 2002, str. 80)<sup>39</sup> Razlika je v tem, da zaključek formalnega izobraževanja pomeni pridobitev javno veljavne izobrazbe, poklicne kvalifikacije ali javno veljavne listine, zaključek neformalnega izobraževanja pa pomeni obnovitev, razširitev, posodobitev ali poglobitev znanja, ki ni dokazljivo z javno veljavno listino. (Novak, 2000)

»Priložnostno učenje se sestoji iz vseh priložnostnih učnih aktivnosti in situacij, ki jih ne moremo opredeliti kot formalno ali neformalno izobraževanje. Priložnostne učne aktivnosti se odvijajo predvsem na individualni ravni v obliki samoizobraževanja ali v skupinah oseb (npr. na delovnem mestu ali v družini).« (EC, 2002, str. 80) Priložnostno učenje je nenačrtovano učenje, ki je prisotno v vsakodnevnemu učenju. Ker gre za priložnostno in ne namerno učenje, posamezniki velikokrat ne prepoznajo, kako le-to prispeva k njihovem znanju ali spretnostim. (Doets, 2001) Kot priložnostno učenje opredeljujemo npr. interakcijo, aktivnosti v prostem času (hobiji), aktivnosti doma (gledanje televizije, gospodinjstva opravila, skrb za družino) ali aktivnosti na delovnem mestu (pri samem izvajanju dela, v pogovoru s sodelavci, branje časopisov), potovanja v tujino, obisk knjižnic, kulturnih dogodkov itn. (Cedefop, 2003)

Vse tri dimenzije so del vseživljenjskega učenja in poudarjajo njegovo naraščajočo vlogo. Med seboj se morajo nujno povezovati, saj le tako izboljšujejo osebnostni razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost. (EC, 2004) EU je že pred leti pričela razvijati postopke za vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja z namenom dviga vrednosti usposabljanja izven formalnih okvirov in izboljšanja primerljivosti različnih učnih pristopov, nivojev ter vsebin.<sup>40</sup> (EC, 2003) Prispevki neformalnega izobraževanja<sup>41</sup>, kot so izboljšana socialna vključenost, samozavest, samoizpolnitev, predstavljajo izredno dobre preventivne elemente proti osipu. »S celostnim pristopom, ki poveže formalni in neformalni sistem, ustvarimo močno preventivno mrežo, ki lahko na dolgi rok pripomore k uravnovešenju na trgu dela, rahlo izboljša poklicno in strokovno izobraževanje, predvsem pa vsem posameznikom, vključenim v ta sistem, močno olajša načrtovanje poklicne poti, olajša iskanje zaposlitve in omogoča osebno poklicno napredovanje.« (Kozoderc, 2004, str. 31)

Slika 13: Shema vrst izobraževanja / učenja



Vir: Strategije vseživljenjskega učenja, 6. 3. 2007.

Eno izmed orodij za združevanje formalnega in neformalnega poklicnega izobraževanja je poklicna nomenklatura. (Drofenik, 2000) Poleg modularne reforme kurikulumov, ki vodi v certifikatni sistem, tudi vključevanje principa vseživljenjskega učenja znatno prispeva k vključevanju neformalne in priložnostne dimenzije izobraževanja v celotni izobraževalni sistem. Neformalno izobraževanje lahko ponujajo organizacije, ki predstavljajo dopolnilo formalnemu sistemu (učenje umetnosti, glasba in športne

<sup>39</sup> Definicija se sklicuje na UNESCO, 1997, 41.

<sup>40</sup> Inovativen projekt vrednotenja in promocije neformalnega izobraževanja v Sloveniji je sistemsko orodje Nefiks (neformalen indeks), ki je podrobneje predstavljen na <http://www.nefiks.net/>.

<sup>41</sup> Stroka pogosto s pojmom neformalno izobraževanje zajame tako neformalno kot tudi priložnostno izobraževanje.

dejavnosti). Običajno ni obravnavano kot resnično učenje in je podcenjevano, učni rezultati, ki so posledica neformalnega učenja, pa ponavadi nimajo zadostne vrednosti na trgu dela.

Le 10,8 % odraslih prebivalcev držav EU-25 se udeležuje sistemov formalnega, neformalnega in priložnostnega vseživljenjskega učenja, evropska strategija pa opredeljuje udeležbo v vseh dimenzijah učenja do leta 2010 v višini 12,5 %. Statistične analize o udeležbi v neformalnem izobraževanju kažejo, da se ljudje z najnižjo izobrazbeno stopnjo najmanj pogosto udeležujejo nadaljnega učenja, s katerim bi lahko izboljšali svoje zaposlitvene možnosti. (Komisija Evropskega sveta, 2006, str. 9)

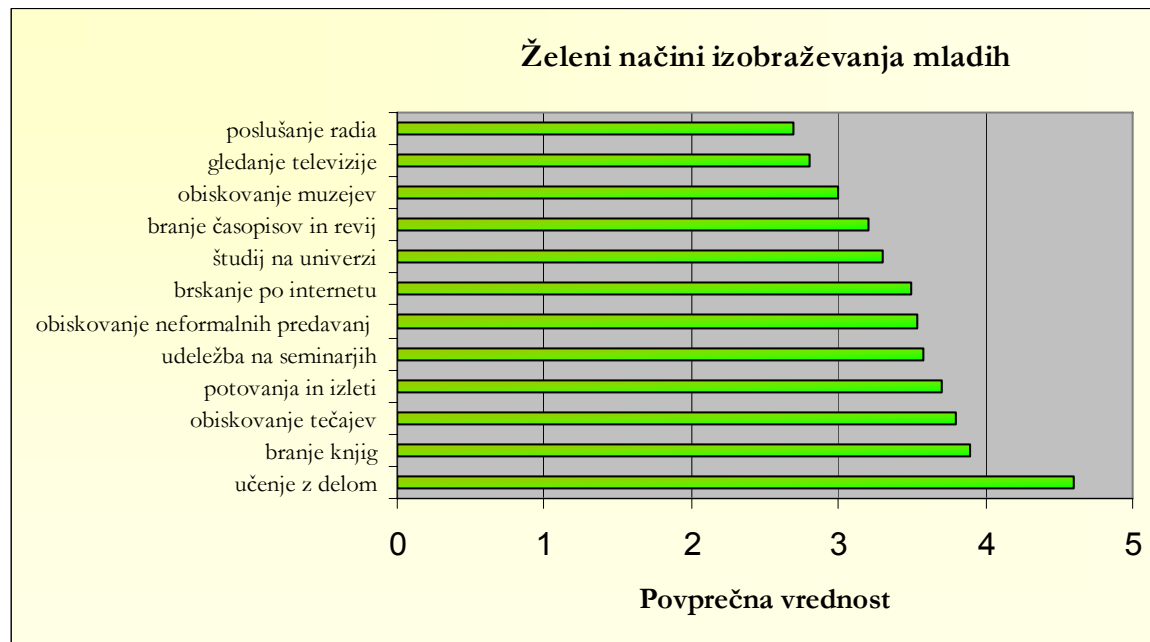
Tabela 20: Primerjava stopnje udeležbe v neformalnem izobraževanju v Sloveniji in starih ter *novih* EU državah (v letu 2003)

Udeležba v %	Država
Manj kot 10	Grčija, Italija, Portugalska, <i>Madžarska, Litva, Poljska</i>
10 – 19	Španija, Nizozemska, Nemčija, Irska, Belgija, <i>Češka, Latvija, Estonija</i>
20 – 29	Francija, Avstrija, <b>Slovenija</b> , <i>Slovaška</i>
Več kot 30	Velika Britanija, Finska, Danska, Švedska

Vir: Saar, 18. 2. 2007.

Slovenija, ki je pogosto opredeljena kot država z nefleksibilnim trgom dela, izkazuje visoko stopnjo udeležbe v neformalnem izobraževanju. Iz grafa št. 2 so razvidni najpogostejši zeleni načini izobraževanja, ki jih je na lestvici od 1–5 ocenila slovenska mladina. (Urad RS za mladino, 2005)

Graf 2: Lestvica zelenih vsebin izobraževanja



Vir: Urad RS za mladino, 2005, str. 81.

## PORTFOLIJU UČENCEV

»Potrfolijo ali učenčeva mapa se v slovenski pedagoški praksi uveljavlja v zadnjih letih, skupaj z novimi pristopi v poučevanju ter kot udejanjanje nekaterih vidikov nove doktrine ocenjevanja.« (Razdevšek Pučko, 30.4.2007, str. 1) Ponekod je omenjen kot osebna ali zbirna mapa ali listkovnik, vendar je v strokovni literaturi največkrat zabeležen kot portfolijo ali portfolio. Po mnenju ga. Natalije Vrečer (Intervju, 21. 5. 2007), strokovne delavke na ACS je potrfolijo širši pojem od osebne mape, ker vključuje tudi samoevalvacijo, ki na področju izobraževanja pridobiva vedno večji pomen. Sama bom v nadaljevanju uporabljala termin portfolijo<sup>42</sup>, ki je največkrat uporabljen v strokovni literaturi<sup>43</sup> s področja proučevanja in razvijanja portfolija in na straneh slovenskih organizacij<sup>44</sup> s področja izobraževanja.

Potrfolijo je oblika avtentičnega, praktičnega, kumulativnega in individualiziranega spremljanja in preverjanja učenčevih dosežkov. Predstavlja podporo procesom učenja in spodbuja različne, tudi praktično usmerjene oblike učenja in poučevanja ter refleksijo in odgovornost učenca samega za proces učenja in za dosežke. Izboljšuje komunikacijo s starši in z vsemi svojimi značilnostmi udejanja prehod od ocenjevalne k učeči se družbi, za katero je pomemben proces učenja, dosežki na različnih področjih, individualen pristop, motivacija in vključenost učenca samega. (Razdevšek Pučko, 30. 4. 2007)

Dosežki učencev se v večini izobraževalnih sistemov merijo z njihovo uspešnostjo na izpitih. Tak kazalnik odraža le znanje in veščine učencev na določenem področju, v določenem času, ne pa tudi dosežkov na splošno. K slednjemu prispeva razvijanje in ažuriranje lastnega portfolija, v katerem zbirajo evidence o učenju na določenih šolskih področjih za določen čas skozi celo šolsko leto. Učenci lahko vključujejo le tista področja, na katerih se čutijo močni – ali pa portfolijo razdelijo na področja odličnosti, področja povprečnih dosežkov in problematična področja. (MacBeath, 2006)

Mapa učnih dosežkov oziroma portfolijo predstavlja koristno orodje za spremljavo in za preverjanje lastnega napredka. (Zevnik, 2004) Je dokument, v katerem so hranjeni podatki o dijakovem napredku, ki so v času šolanja na razpolago samemu dijaku, njegovim staršem, učiteljem in svetovalni službi. Poleg učenca in njegovih učiteljev ga lahko dopolnjujejo tudi sošolci, svetovalna služba in delodajalci. Obsega lahko: osebne podatke, opis napredka pri razvijanju ključnih kvalifikacij, strokovnih vsebinskih sklopov in integriranih ključnih kvalifikacij<sup>45</sup>, opis napredka usvajanja poklicnih kompetenc pri praktičnem izobraževanju, pridobivanju delovnih izkušenj, udeležbi v zunajšolske aktivnosti, refleksijo tistih, ki portfolijo dopolnjujejo. Portfolijo, ki je po zaključenem šolanju last dijaka, odraža dosežke pridobivanja poklicnih kompetenc, potrebnih za pridobitev določene poklicne izobrazbe in druge dosežke oziroma področja, na katerih je dijak uspešen in ki mu lahko služijo kot referenca pri iskanju službe ter v nadaljnjem življenju. (Šlander, 2004)

Značilnost razvoja portfolija je v individualnem pristopu k posamezniku, aktiviranju njegovih izkušenj, ugotavljanju »šibkih točk« oziroma potencialov, razvoju samopodobe ter identificiranju s poklicem in njegovim družbenim pomenom. Mapa se razvija postopoma in se v procesu učenja dopolnjuje z vlaganjem učnih listov, podatkov, prospektov, grafičnih izdelkov, poročil itn. ter omogoča zavedanje o trajnostnem procesu učenja. (Simeonov, 2004) Uporaba elektronskega portfolija ima pomembno vlogo

<sup>42</sup> »slovenski prevod še ni dokončen« Razdevšek Pučko, 30. 4. 2007, str. 1.

<sup>43</sup> Na primer: Jelenc v Ivančič et. al., 2000; Razdevšek Pučko: *Portfolijo—mapa za spremljanje procesa učenja*, 30. 4. 2007.

<sup>44</sup> Na primer: Zavod RS za šolstvo: *Delavnica Portfolijo v podporo samoregulativnega učenja*. 21. 5. 2007; Naravoslovnotehniška fakulteta, 2002; ACS: *Tekoči projekti ACS—Portfolijo o učenju tujih jezikov za odrasle*. 21. 5. 2007; Zajc Sonja, B. l.

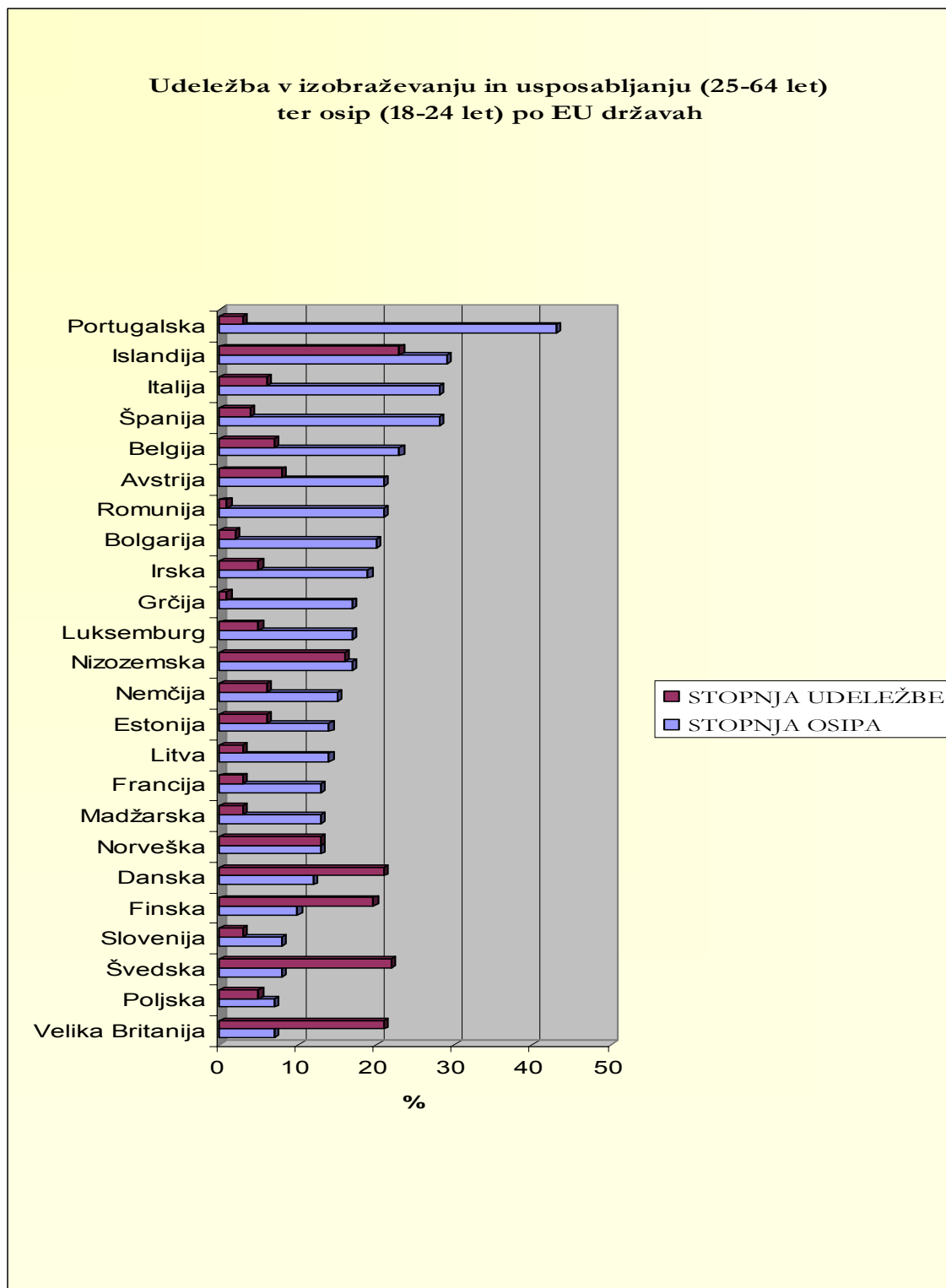
<sup>45</sup> To so: »učiti se učiti, socialne veščine, podjetništvo, varstvo in zdravje pri delu, informacijsko-komunikacijska pismenost in graditev kariere.« (Šlander, 2004, str. 27)



v postopkih razvijanja in vrednotenja ključnih kompetenc ter spodbujanja mladih odraslih k samoiniciativnosti in samostojnosti pri lastnem učenju. (Mlinar, 2005)

## Priloga 11

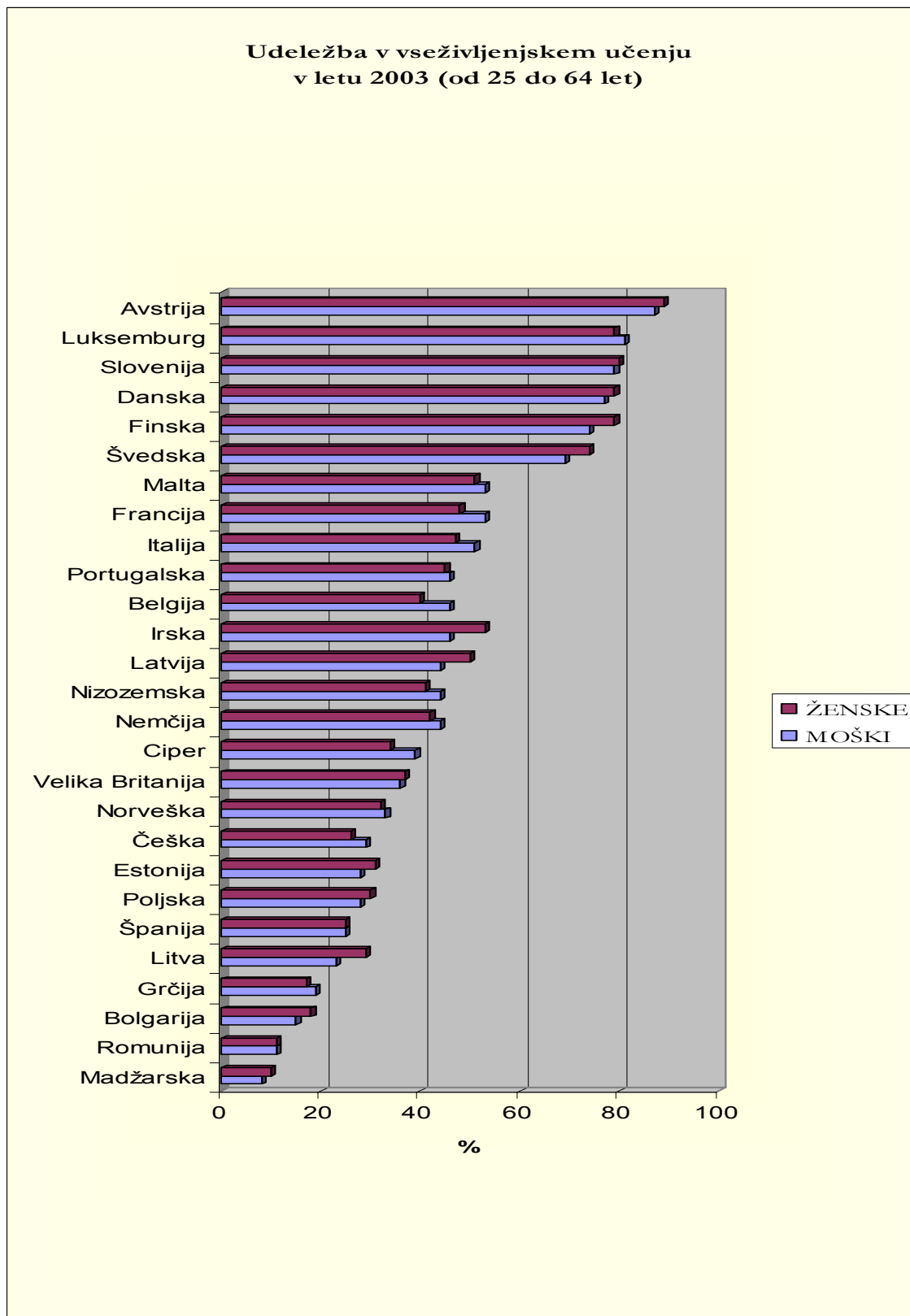
Graf 3: Stopnje osipa in stopnje udeležbe v izobraževanju in usposabljanju po EU državah



Op.: Nekatere države vlagajo veliko naporov v preprečevanje visokih stopenj osipa kljub visoki udeležbi odraslih v izobraževanju in usposabljanju. Tak primer sta Islandija in Nizozemska.

Vir: EC, 2002, str. 45.

Graf 4: Vključenost prebivalstva v EU-25, starega od 25 do 64 let, v vse dimenzije izobraževanja in usposabljanja v letu 2003



Vir: Eurostat, 2007, str. 94.

Tabela 21: Mejniki v razvoju Evropskega sodelovanja glede vseživljenjskega učenja

<b>1995</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ V Beli knjigi Evropske komisije »Poučevanje in učenje: na poti k učeči se družbi« se promovira razvoj vseživljenjskosti učenja.</li> </ul>
<b>1996</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evropsko leto vseživljenjskega učenja – zamisel podana v Beli knjigi Evropske komisije »Rast, tekmovalnost, zaposlovanje«.</li> </ul>
<b>1999</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bolonjska deklaracija za vzpostavitev Evropskega sodelovanja na področju visokošolskega izobraževanja do leta 2010.</li> </ul>
<b>2000</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lizbonska strategija. Sistemi izobraževanja in usposabljanja se morajo prilagoditi zahtevam družbe, ki temelji na znanju in ponuditi priložnosti za učenje in usposabljanje različnim ciljnim skupinam v različnih obdobjih življenja.</li> <li>▪ Evropski svet je sklenil, da je vseživljenjsko učenje bistveno za razvoj državljanstva, socialnega povezovanja in zaposlovanja in da si je treba prizadevati za dognanje jasne strategije in praktičnih ukrepov za pospešitev dostopa do vseživljenjskega učenja za vse.</li> <li>▪ Evropski socialni sklad je določil sredstva za razvoj vseživljenjskega učenja za obdobje 2000–2006.</li> <li>▪ Vseživljenjskost učenja je vodilno načelo za podporo akcijskih programov ES: Socrates, Leonardo da Vinci in Mladina.</li> <li>▪ Sprejetje Memoranduma o vseživljenjskosti učenja kot podlage za Evropsko usklajevanje procesov vseživljenjskega učenja.</li> </ul>
<b>2001</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evropska strategija zaposlovanja. Specifične usmeritve za zaposlovanje in trg dela z zornega kot vseživljenjskosti učenja.</li> <li>▪ Poročilo o ciljnih izobraževanja in usposabljanja v prihodnosti.</li> <li>▪ Narediti Evropsko povezovanje glede vseživljenjskosti učenja za realnost. Pospešitev vseživljenjskega učenja za vse na podlagi razprave o Memorandumu o vseživljenjskosti učenja.</li> <li>▪ Indikatorji za spremljanje vseživljenjskosti učenja – za povečanje možnosti primerjav med sistemi.</li> </ul>
<b>2002</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evropska strategija zaposlovanja. Članice EU zaprosene, da pripravijo jasne in vseobsegajoče strategije, določijo cilje ter izboljšajo kakovost in učinkovitost svojih sistemov izobraževanja in usposabljanja.</li> <li>▪ Socialni partnerji iz srednje Evrope sprejeli okvir za akcije, za razvijanje kompetenc in kvalifikacij.</li> <li>▪ Šesti okvirni program raziskovanja (2002–2006) za okrepitev raziskovanj na področju vseživljenjskosti učenja.</li> <li>▪ Desetletni delovni program za spremljanje udejanjanja ciljev sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Povečanje sodelovanja med članicami EU.</li> <li>▪ Resolucija o vseživljenjskosti učenja. Podpora udejanjanju komuniqueja o vseživljenjskosti učenja iz leta 2001.</li> <li>▪ Kopenhagenska deklaracija in Resolucija o pospešitvi sodelovanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Kako prilagoditi in izboljšati poklicno izobraževanje in usposabljanje, da bo dosežen cilj EU.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pet mejnih postavk za izobraževanje in usposabljanje. Do leta 2010 naj se v vseživljenjsko učenje včlani najmanj 15 % delovno aktivne populacije v starosti 25–64 let. Vseživljenjsko učenje potrjeno kot krovni cilj za vse akcije na področju izobraževanja in usposabljanja (Lizbonska strategija).</li> </ul>
<b>2003</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Podpora povezovanju 120 učnih območij za promoviranje vseživljenjskosti učenja.</li> <li>▪ Berlin: srečanje evropskih ministrov za pospešitev Bolonjskega procesa.</li> </ul>
<b>2004</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Skupno vmesno poročilo o izobraževanju in usposabljanju 2010. Spremljanje udejanjanja ciljev Evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja.</li> <li>▪ Nov integriran akcijski program na področju vseživljenjskosti učenja (2007–2013). Pospešiti interakcijo, sodelovanje in mobilnost pri izobraževanju in usposabljanju v ES.</li> <li>▪ Resolucija o svetovalnem delu.</li> <li>▪ Sklepi glede ugotavljanja in potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja.</li> <li>▪ Maastrichtski komuniké. Posodobitev Kopenhagenske deklaracije, poročilo o napredku po letu 2002, določitev novih prioritet in strategije za naslednji dve leti.</li> </ul>
<b>2005</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bergen: dveletno srečanje evropskih ministrov za pospešitev Bolonjskega procesa.</li> <li>▪ Posvet o Evropski kvalifikacijski zgradbi (EQF). Vzpostavitev primerljivosti kvalifikacijskih sistemov na nacionalni in sektorski ravni.</li> <li>▪ Skupno poročilo o napredku v projektu Izobraževanje in usposabljanje 2010 (Modernizacija izobraževanja in usposabljanja: vitalni prispevek k prosperiteti in socialnemu povezovanju v Evropi).</li> <li>▪ Priporočilo glede ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje 2005.</li> </ul>

Vir: Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 6. 3. 2007.

Glavni cilji vključevanja vseživljenjskega učenja v prakso so predvsem trije. Prvi je ustvariti takšno družbeno okolje, ki bo vsem ponujalo enake možnosti za dostop do kakovostnega učenja skozi življenje ter v katerem bo ponudba izobraževanja in usposabljanja slonela predvsem na potrebah ter zahtevah posameznikov. Drugi cilj se nanaša na prilagoditev načina ponujanja izobraževanja in usposabljanja tako, da bodo pridobljeno znanje in sposobnosti ustrezale hitro spreminjajočim se poklicnim zahtevam ter delovnim organizacijam. Slednji spodbuja ljudi k dokončanju šolanja, da se bodo lahko udeleževali vseh področij modernega javnega življenja, še posebno družbenega in političnega na vseh ravneh skupnosti. (EC, 2002; Commission of the European Communities, 2000)

Strategije za uresničevanje ciljev vseživljenjskega učenja in njegovo vključevanje v prakso, ki jih je Evropska komisija v letu 2002 potrdila, se nanašajo predvsem na (EC, 2002, str. 5; CSP, 2003, str. 98):

- a) doseganje vpogleda v potrebe potencialnih učencev kot tudi učnih potreb organizacij, skupnosti, širše družbe in trga dela;
- b) zagotavljanje primernih virov financiranja in učinkovite transparentnosti razporeditve virov;
- c) usklajevanje učnih priložnosti z učnimi potrebami posameznikov in njihovimi interesi;
- d) olajšanje dostopa do ponudb izobraževanja in usposabljanja (še posebno pripadnikom socialno izključenih skupin) ter s tem omogočanje, da se vsakdo lahko ob vsakem času kjerkoli udeleži učnega procesa;
- e) pospeševanje integracije dela in učenja z omogočanjem bolj fleksibilnih prehodov med sistemom izobraževanja in usposabljanja ter sistemom zaposlovanja;

- f) ustvarjanje kulture učenja s povečevanjem učnih priložnosti, dvigovanjem ravni udeležbe v učnih procesih in spodbujanjem zahtev po učenju;
- g) vzpostavitev mehanizmov za zagotavljanje kakovosti, vrednotenja in spremljanja, ki bi omogočili nenehen napredek, izboljšanje kakovosti učnih procesov in poudarili nove vloge učiteljev;
- h) soodvisnost med formalnim in neformalnim izobraževanjem;
- i) priznavanje predhodno pridobljenega znanja in spretnosti ter ustvarjanje ravnotežja med spričevali in certifikati.

Prednostne naloge, ki se izvajajo z namenom približevanja strateškim ciljem pri uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja, so (Zorman, 2006, str. 15):

- a) vrednotenje učenja (formalnega, neformalnega in priložnostnega);
- b) informiranje, usmerjanje in svetovanje;
- c) vlaganje denarja in časa v učenje (krepitev predšolskega učenja, priprava učiteljev na prevzemanje novih vlog in odgovornosti ...);
- d) zблиževanje učencev in priložnosti za učenje (vzpostavitev ravnotežja med formalnim in neformalnim učenjem, oblikovanje večfunkcionalnih lokalnih ali regijskih središč učenja);
- e) zagotavljanje temeljnih spretnosti v okviru obveznega šolanja (opredeliti, kaj so temeljne spretnosti in poudariti tiste s področja IKT) in omogočanje kompenzacijskega učenja tistim, ki niso pridobili potrebnih veščin;
- f) vpeljava inovativne pedagogike (razvoj drugačnih pristopov k učenju in sprememba tradicionalne vloge učitelja).

Med šestimi ključnimi sporočili za implementacijo vseživljenjskega učenja, ki jih opredeljuje Memorandum, je najbolj zastopan razvoj novih ključnih spretnosti. (Commission of the European Communities, 2000)

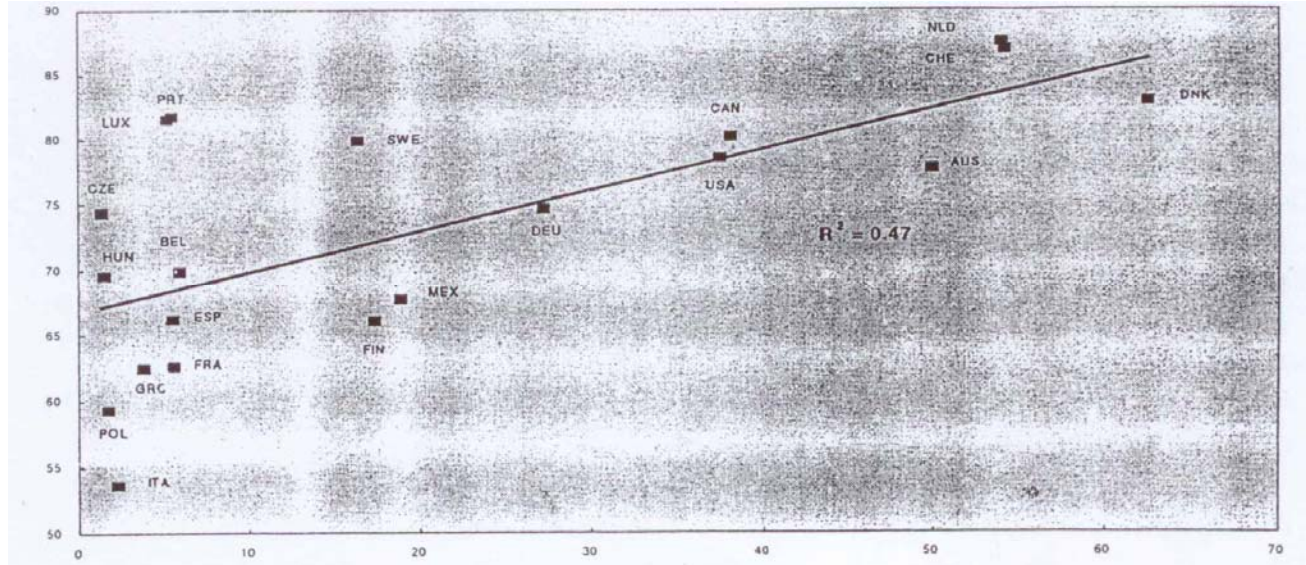
Tabela 22: Ključna sporočila, ki so upoštevana pri razvoju in preoblikovanju politike izobraževanja v slovenskem prostoru

<b>1) Nove temeljne spretnosti za vse</b>	Cilj: zagotoviti splošen in nenehen dostop do učenja za pridobitev ali obnavljanje spretnosti, ki so potrebne za nenehno sodelovanje v družbi znanja.
V strokovnem izobraževanju mladih in odraslih je bil največji poudarek usmerjen v učenje tujih jezikov, računalništva in podjetniških znanj. »Konkretizacijo ključnega sporočila predstavljajo ključne zmožnosti (kompetence), opredeljene v okviru skupnih ciljev izobraževanja in usposabljanja 2010, ter najnovejša pobuda (2005) Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o oblikovanju Evropskega kvalifikacijskega okvira.« (Zorman, 2006, str. 11)	
<b>2) Več vlaganj v človeške vire</b>	Cilj: vidno dvigniti raven vlaganj v človeške vire zato, da bi dali prioriteto za Evropo najpomembnejši prednosti – njenim ljudem.
Memorandum priporoča povečevanje javnih vlaganj v učenje in spodbujanje zasebnih vlaganj delodajalcev ter posameznikov v lastno znanje.	
<b>3) Inovacije v izobraževanju in učenju</b>	Cilj: razviti učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje vse življenje za vse družbene vloge v raznolikih vsebinah in oblikah.
Moderno, dinamično okolje zahteva spremembo do sedaj uveljavljenih metod in poti izobraževanja, ki morajo vključevati principe vseživljenjskega učenja ter biti podprte z IKT, da bi postale uspešne in učinkovite. V ospredju je spremenjena vloga učitelja, ki se od posrednika med vsebino in učencem postopno preobraža v organizatorja učenja, učenec pa je tisti, ki vedno bolj postaja aktivni tvorec učenja. Zahteva po prilagoditvi programov potrebam posameznika postaja čedalje bolj pravilo – tradicionalni vzorec prenašanja znanja iz generacije v generacijo počasi zgublja na pomenu.	
<b>4) Vrednotenje učenja</b>	Cilj: pomembno izboljšati poti, s katerimi razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebej v neformalnem in priložnostnem učenju.
Sporočilo pozna dve razsežnosti: »1) Znanje in učenje naj postane vrednota, za katero se splača prizadevati si in 2) naučiti se moramo ceniti in priznavati znanje, ki ni bilo pridobljeno in ocenjeno v formalnem izobraževalnem sistemu.« (Zorman, 2006, str. 12) Tu ne govorimo samo o znanju, ki zadovoljuje zaposlitvene potrebe, temveč tudi o takem, ki prispeva k večjim možnostim družbenega vključevanja in večji socialni povezanosti. Potrebno je razviti sisteme, ki bodo omogočili transparentnost kvalifikacij v prehodih med izobraževalnimi sistemi in priznavanje znanja, pridobljenega z delom ter v drugih življenjskih situacijah (priložnostno učenje).	
<b>5) Premislek o usmerjanju in svetovanju</b>	Cilj: zagotoviti, da bo vsak lahko imel enostaven dostop do kakovostnega informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in vse življenje.
Svetovanje mora postati aktivnejše in dostopno vsem, ki se v različnih življenjskih obdobjih znajdejo na razpotju, bodisi na prehodu iz izobraževanja v delo ali pri vrnitvi v izobraževalni sistem.	
<b>6) Približanje izobraževanja domačemu okolju</b>	Cilj: zagotoviti priložnosti za vseživljenjsko učenje, kot je le mogoče blizu učencem in ga podpreti z informacijsko in telekomunikacijsko tehnologijo, kjer je primerno.
»IKT ima velik potencial pri doseganju razpršenih skupin udeležencev učenja, razmisliti pa je treba še o potencialnih okoljih, kjer se zbira in zadržuje največ ljudi in tradicionalno ne veljajo kot mesto učenja (npr. nakupovalni centri, knjižnice, bolnišnice, prometni terminali).« (Zorman, 2006, str. 12)	

Vir: Grootings, 2002, str. 93–97; Zorman, 2006, str. 11–12.

## Priloga 12

Slika 14: Korelacija povezovanja dela in učenja - udeležba študentov na trgu dela in zaposlitev mladih oseb, ki so zapustile sistem izobraževanja (leto 1999)



Vir: Bessenyei, 2001, 123.

Legenda:

Os Y: odstotek mladih v starosti od 20 do 24 let, ki ne študirajo

Os X: odstotek mladih v starosti od 15 do 19 let, ki so vključeni na trg dela

Kratice držav: PRT: Portugalska; LUX: Luksemburg; CZE: Češka Republika; BEL: Belgija; HUN: Madžarska; ESP: Španija; FRA: Francija; GRC: Grčija; POL: Poljska; ITA: Italija; SWE: Švedska; FIN: Finska; USA: ZDA; AUS: Avstralija; CHE: Švica; NLD: Nizozemska; DNK: Danska

## Priloga 13

### Primer dobre prakse: integracija dela in izobraževanja preko sistema vajeništva v Švici<sup>46</sup>

Švica je primer države z obveznim šolskim sistemom do 15. leta starosti. Manjše število dijakov zaključi obvezno šolanje brez kakršnekoli izobrazbe in v kolikor ne vstopijo na trg delovne sile kot nekvalificirana delovna sila, postanejo odvisni od državne podpore ter obenem zaznamovani kot socialno marginalizirana skupina. Švicarska strokovna šola usposabljanja v kantonu Neuchâtel je razvila za take dijake poseben predvajeniški program usposabljanja, ki se je izkazal za zelo uspešnega. Celo 80 % takih dijakov, ki se udeležijo omenjenega enoletnega programa uspe končati šolanje. Le-to poteka kot kombinacija udeležbe pri pouku v razredu (60 % celotnega časa) in usposabljanja na delovnem mestu (40 % celotnega časa). Cilj programa je sprva začasna zaposlitev dijaka v podjetju v obdobju usposabljanja, nato zaposlitev v obliki vajeništva.

Program se je pričel prvič izvajati v 70. letih, vendar se je pokazal kot neuspešen. Sestavljen je bil iz različnih tečajev, novi pedagoški pristop pa je poudarjal ustvarjalnost. Izkazalo se je, da lokalni

<sup>46</sup> Povzeto po Zittoun, 2004, str. 153–176.

delodajalci niso bili pripravljeni zaupati delovna mesta dijakom, ki so prihajali iz takih programov, saj so smatrali, da usposabljanje ni zadosti strokovno. Izobraževalni pristop, ki se je od tradicionalnega precej razlikoval, je bil popolnoma nerazumljen in nesprejet med delodajalci in političnimi akterji, dijaki pa so bili neuspešni pri pridobivanju zaposlitve na trgu dela. Na podlagi prvotnega neuspeha se je razvil nov koncept, ki je sicer obdržal filozofijo starega (izvajanje tečajev, ki so spodbujali osebni razvoj dijakov), vendar je bil dograjen s praktičnimi znanji, ki so imela na trgu dela uporabno vrednost in je težil k zagotavljanju zaposlitve po končanju programa. Izvajalci novega programa so pričeli z intenzivnim oglaševanjem z namenom, da bi dosegli prepoznavnost njegove kakovosti in rezultatov dela ter pozitivno sprejetje v javnosti in na trgu dela. Oglaševanje je potekalo preko različnih medijev, nagovora lokalnih poslovnih skupin in na manj formalnih družabnih srečanjih. Agresivna in domiselna propagandna kampanja je požela dobre rezultate, saj je prepričala lokalne delodajalce, da so v svoja podjetja povabili udeležence šolskega programa.

## PROFIL UDELEŽENCEV PROGRAMA

Udeleženci programa so mladi brez dokončanega devetletnega obveznega šolanja z nizko samopodobo zaradi ponavljajočih se neuspehov na področju izobraževanja. Pogosto prihajajo iz družin s težavnim socialnim in ekonomskim ozadjem. Njihov občutek za identiteto je na splošno negativen, kar se odraža v težavnem besednem izražanju in pri izražanju lastnih stališč. Njihova drža je obrambna. Takšen občutek nesposobnosti pa je lahko zelo nevaren, saj zmanjšuje željo po učenju in zagnanost v šoli. Prvi korak na poti k pridobitvi potrebnih veščin, napredovanju v izobrazbi in uspešni socialni integraciji je torej oblikovanje boljše in pozitivnejše samopodobe ter dvig samozavesti.

## STRUKTURA IN ORGANIZIRANOST PROGRAMA

Cilj organizatorjev programa je že v začetku ozavestiti udeležence o intenzivnosti dela in naporu, ki ga je potrebno vložiti v program, ter jim dati možnost, da razmislijo o svoji pripravljenosti glede udeležbe. Prva zahteva, ki jo organizacija postavi svojim udeležencem, je, da še pred začetkom programa poiščejo začasno zaposlitev, ki bi jo v kombinaciji s programom usposabljanja opravljali. V iskanje je potrebno vključiti tudi starše, ki v nekaterih primerih prvič v otrokovem šolanju sploh odigrajo neko vlogo. V kolikor udeleženec ne uspe najti priložnosti za zaposlitev v podjetju, mu pri tem vskoči na pomoč šolska organizacija. Ta prva zahteva velikokrat privede udeležence do prvega soočanja z zavrnitvijo na trgu dela, razprava o izkušnji zavrnitve pa predstavlja prvo temo na začetku šolskega programa.

V nadaljevanju učitelji s precejšnjo mero realnosti in brez olepševanj predstavijo udeležencem potek programa ter jih spodbudijo k razmišljanju, da je to morebiti njihova zadnja priložnost, da nadoknadijo zamujeno na področju izobraževanja in usmerijo svojo energijo v iskanje tistih področij, na katerih bi lahko bili uspešni. Takšen pristop se močno razlikuje od tradicionalnega, ki največkrat kaže na neuspeh udeleženca in ga opominja na vse storjene napake. Posebnost programa je tudi ta, da se učitelji ne seznanijo s preteklimi šolskimi izkušnjami posameznega udeleženca in si mnenje o vsakem posamezniku ustvarijo izključno na podlagi udeleženčeve aktivnosti in rezultatov skozi celotno leto usposabljanja.

Udeleženci s pomočjo tako strukturiranih ukrepov dobijo novo možnost za začetek, ki ni zaznamovan s preteklimi neuspehi in za ocenjevanje brez predsodkov. Edino na tak način se lahko znebijo negativnega občutka, da jih neuspeh spremlja tudi pri vsakem novem začetku. Na podlagi opisanega pristopa se pri udeležencih razvijejo prvi pozitivni rezultati: zavedanje (in zaveza) o lastni pripravljenosti za aktivno udeležbo v navedenem programu; razvijanje občutka, da so postali del nečesa pomembnega in izjemnega; pripravljenost na številne izzive in zavedanje, da je preteklost pozabljena.

Program je podprt z dobro organizirano mrežo vseh sodelujočih: koordinatorjev, učiteljev, psihologov, svetovalcev za osebe zunaj programa – starše in delodajalce, ki nudijo začasno zaposlitev oz. vajeništvo.



Koordinator programa vodi module na temo »Priprava na profesionalno življenje«, predstavlja najvišjo avtoriteto na šoli in je odgovoren za spoštovanje postavljenih pravil. Ocenjuje in vodi evidenco o napredku usposabljanja ter zagotavlja ustrezne priložnosti za opravljanje vajeništva po zaključku programa. Udeleženci čez čas razvijejo zaupen odnos s koordinatorjem in izbranimi učitelji, ki sodelujejo pri interesnih modulih. Psiholog ima vlogo svetovalca udeležencem in pogosto ima vlogo poslušalca za tiste udeležence, ki so potrebni pogovora. Podobno kot v klasičnih šolah pa ima vsak razred svojega razredničarja, ki je odgovoren za člane posameznega razreda in predstavlja kontaktno osebo za delodajalca in starše vsakega posameznega udeleženca razreda.

Spodbujanje komunikacijskih veščin in vključitev v družabno življenje omogočajo ukrepi kot na primer zagotovitev telefonov v učilnicah, ki omogočajo konstantno komunikacijo, v kolikor je ta potrebna izven razreda; omogočen dostop odraslih do sporedov usposabljanja, preko katerih lahko opazujejo napredek udeležencev; sama arhitektura šole, ki omogoča neformalno druženje udeležencev in strokovnega kadra; sestanki in drugi družabni dogodki, kjer se vsi med sabo srečujejo, ter športne aktivnosti, ki krepijo občutek pripadnosti skupini ter timski odnos. Vsi ti ukrepi prispevajo k ponovnem vključevanju mladih udeležencev, ki so bili pred prihodom v šolo pogosto družbeno marginalizirana skupina.

Eno izmed pravil na šoli je odkrit prenos informacij med strokovnim kadrom o udeležencih, ne glede na to, ali je predmet pogovora napredek udeleženca ali težave, ki jih morebiti povzročajo. Edino na tak način je mogoče ustrezno in nemudoma reagirati na katerikoli problem, ki se pojavi. Enako odkrit odnos se zahteva tudi v komunikaciji na relaciji strokovno šolsko osebje – udeleženec ter se spodbuja med samimi udeleženci.

#### IZVAJANJE MODULOV PROGRAMA IN PRIPRAVA NA ZAPOSLOVNE RAZGOVORE

Poleg ključnega modula »Priprava na profesionalno življenje« potekajo tudi drugi moduli, ki so povezani s spoznavanjem samega sebe, osebnostnim razvojem in dvigovanjem samopodobe, pripravo na zaposlitveni razgovor, tehnikami vključevanja v družbeno življenje (komunikacijski stili, obnašanje, igranje vlog ...), interesnimi področji ter pisarniškimi tehnikami (priprava kave, fotokopiranje, pošiljanje po faksu, način komunikacije po telefonu ...). Ob vsakem začetku šolskega leta so udeleženci prejšnjega leta vabljeni, da novim prišlekom predstavijo svoje delo in rezultate v preteklem letu, delovne izkušnje, ki so si jih pridobili, zaposlitvene razgovore, ki so jih opravili v tem času in na splošno rezultate komunikacije z zunanjim poslovnim svetom.

Pred odhodom na zaposlitveni razgovor se udeleženec sestane s koordinatorjem, s katerim se preko igre vlog poskuša ustrezno pripraviti na intervju s potencialnim delodajalcem. Svetovalec ga v igri vlog vodi, usmerja, opozarja na napake, svetuje glede stila oblačenja, gibanja v prostoru in uporabe govornice telesa, svetuje, kako predstaviti in poudariti svoje pozitivne lastnosti in izpostaviti koristi, ki bi jih podjetje lahko imelo z njegovo zaposlitvijo. Udeleženec in koordinator skupaj postavljata scenarije najrazličnejših možnih situacij poteka pogovora in pripravljata strategijo odziva na vsako izmed teh situacij.

Zaključno lahko sklenemo, da program usposabljanja, ki vodi v sistem vajeništva predstavlja dobro podlago za socialno integracijo, razvoj socialnih, predstavitev in analitičnih veščin (reševanje problemov, predvidevanje) in praktičnega ter strokovnega znanja. Vse to pa omogoča, da udeleženec razvije pozitivno samopodobo, dvigne svojo samozavest, najde lastno identiteto in pridobi občutek vrednosti. Tako »opremljen« udeleženec je sposoben samozavestno vstopiti na trg dela, se soočiti tudi z morebitnimi zavrnitvami, premagati strah pred izzivi in si dati priložnost za pridobitev ustrezne zaposlitve. Program omogoča udeležencem socialno tranzicijo: iz obrobja družbe v možno poklicno vključitev.

### A) Preventivni ukrepi v Sloveniji za preprečevanje problema osipništva (CSP, 2003)

#### a) Večja dostopnost šol

Vedno je v določenih izobraževalnih programih obstajalo razhajanje med številom tistih, ki so se v program želeli vpisati, in tistih, ki so se glede na razpoložljiva vpisna mesta dejansko tudi uspeli vpisati. Za vse tiste, ki jim vpis v želeni program ni uspel, je to pomenilo, da bodo morali sprejeti nek drug, razpoložljiv izobraževalni program, kar pa je posledično vplivalo na zmanjšano motivacijo za izobraževanje. Za odpravo neskladja med vpisnimi željami in dejansko možnostjo vpisa je bilo v preteklih letih spodbujeno širjenje mreže šol in vpisnih mest ter njihova geografska razpršenost, s čimer se je izboljšal tudi vpisni postopek – povečal se je delež dijakov, ki so se uspeli vpisati v želeni izobraževalni program. Iz podatkov MŠŠ je razvidno, da se je v letu 1997/98 celo 93,5 % dijakov uspelo vpisati v prvi želeni program, delež pa se je v letu 1999/2000 povečal na 96,3 %.

#### b) Poklicno informiranje in svetovanje

V izogib napačnim poklicnim odločitvam in poznejšemu preusmerjanju v bolj ustrezen izobraževalni program bi šole morale dijakom preko posredovanja informacij omogočiti spoznavanje različnih poklicev ter jih usmerjati k spoznavanju samega sebe, svojih sposobnosti, interesov in osebnih lastnosti. Osnovne šole vedno pogosteje organizirajo svetovalne službe, ki učencem pomagajo pri izbiri izobraževalnih programov in pri odločanju o izboru poklicne poti. Temeljne naloge svetovalne službe so: zagotavljanje dostopa do informacij o nadaljnjem izobraževanju, poklicih in možnostih zaposlovanja; organiziranje obiskov učencev v podjetjih; organiziranje predavanj in pogovorov z zunanjimi strokovnjaki, predstavniki posameznih poklicev in poklicnimi svetovalci ZRSZ; zbiranje podatkov o učencih za potrebe poklicnega svetovanja; individualno in skupinsko poklicno svetovanje (svetovalna služba naj bi omogočila vsakemu učencu vsaj en svetovalni intervju pred zaključkom osnovne šole).

Poleg svetovanja v šolah je tudi na ZRSZ organizirano poklicno svetovanje, v okviru Centra za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS). Po zakonu o zaposlovanju iz leta 1998 je ZRSZ zavezan k obravnavanju šolajoče mladine v preventivnem smislu, zato poklicni svetovalci organizirajo za zaključne osnovnošolske razrede predavanja in svetovalne pogovore za starše in učence ter posvetovalne pogovore z razredniki. Temeljne naloge poklicnih svetovalcev na ZRSZ so: organiziranje delavnic in predavanj o poklicih ter individualnega svetovanja pri načrtovanju izobraževalne in poklicne poti; nudenje pomoči pri ugotavljanju poklicnih interesov in sposobnosti posameznikov ter podajanje različnih informacijah v skupinah. Analize so pokazale, da je poklicna orientacija najpomembnejša dejavnost svetovalne službe, zato strokovnjaki menijo, da bi morala postati eden izmed obveznih izbirnih predmetov v programu osnovnih in srednjih šol.

#### c) Poklicna orientacija na zavodu IZIDA

Poleg svetovalnih služb na osnovnih šolah in ZRSZ svoje svetovalne storitve ponuja tudi informacijski, izobraževalni, svetovalni, privatni, profitni zavod IZIDA. Zavod ima razvit poseben model, ki vsaki posamezni starostni skupini na primeren način svetuje pri izbiri in odločanju o poklicu. Poleg predavanj in svetovanju o poklicih organizira tudi obiske in razgovore v različnih organizacijah ter podjetjih in vrsto interesnih dejavnosti za učence v starosti od 11 do 15 let. Izkušnje IZIDE so v prvih letih izvajanja interesnih dejavnosti pokazale, da v te dejavnosti niso uspeli pritegniti učencev s slabšim učnim uspehom in iz nižjih socialnih slojev, ki predstavljajo rizično skupino, namesto ciljne skupine pa so se

dejavnosti udeleževali predvsem učenci izobraženih staršev, ki imajo v šoli dober učni uspeh in številne interese. Zato se je IZIDA leta 2000 vključila v projekt »Spodbujanje poklicnega izobraževanja s pomočjo poklicne vzgoje v osnovni šoli«, ki se je ob podpori Gospodarske zbornice Slovenije izvajal v okviru programa Phare MOCCA. Projekt je bil namenjen izdelavi orodij (motivacijskih predstavitev in delavnic), s pomočjo katerih bi pri učencih uspešno razvili poklicne interese. Svetovalni delavci na osnovnih šolah, na katerih je bil projekt uveden, trdijo, da so učenci pričeli pozitivno pristopati k šolskem delu, vedenjski odkloni so se zmanjšali, njihova samopodoba in samozavest pa sta se izboljšali.

d) Uvajanje dualnega sistema kot nove oblike srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja

Nekoč že izvajano vajeništvo v Sloveniji je bilo v osemdesetih letih ukinjeno zaradi uvedbe »usmerjenega« izobraževanja. Ob koncu osemdesetih se je na pobudo delodajalcev obrtniškega sektorja pojavila nova oblika izobraževanja – obrtni programi. Reforma poklicnega in strokovnega izobraževanja v devetdesetih pa je ponovno obudila dualni sistem oz. vajeništvo, ki je od leta 1997 postopoma začel zamenjevati obrtne programe, ni pa zamenjal triletnih šolskih poklicnih programov, ki se še vedno izvajajo vzporedno z dualnim sistemom. Nekateri strokovnjaki smatrajo, da je vpeljava dualnega sistema eno najpomembnejših novosti v slovenski izobraževalni reformi in poudarjajo pomembnost povezovanja izobraževanja in dela, ki jo ta sistem omogoča. Namreč, šolski in praktični del izobraževanja se izvajata v razmerju 40 % - 60 %, prvi se izvaja v šolah, drugi pa pod mentorstvom v podjetjih. Pogodba zagotavlja vajencu v času usposabljanja prejetje finančne nagrade in socialno zavarovanje.

Pomanjkljivost vajeniškega sistema je med drugim ta, da veliko delodajalcev ne izpolnjuje pogojev celoletnega izpitnega kataloga praktičnega izobraževanja. Rešitev tega problema bi bilo kroženje vajencev po različnih podjetjih, vendar to še ni uveljavljeno v praksi.

e) Vsebinska (kurikularna) prenova programov poklicnega in strokovnega izobraževanja

Prenova programov se je začela izvajati v okviru programa Phare, njeni cilji pa so bili a) zagotavljanje standarda splošne izobrazbe na evropski ravni, vendar ne na škodo poklicne usposobljenosti; b) zagotavljanje ustreznega razmerja med širino poklicne izobrazbe in neposredne usposobljenosti za konkretno delo; c) priprava in sprejemanje programov, ki bodo omogočali hitro prilagajanje potrebam razvoja dela in d) neposredno sodelovanje in vključevanje podjetij v izvajanje poklicnega izobraževanja. Prenova poklicnega izobraževanja je prinesla dve pomembni vsebinski spremembi: podaljšanje trajanja iz dveh na dve leti in pol ter povečanje deleža praktičnega pouka.

f) Izobraževanje in strokovno usposabljanje učiteljev

Pomembno vlogo pri zgodnjem odkrivanju in preprečevanju potencialnega osipa imajo učitelji, ravnatelji in svetovalni delavci, zato morajo biti pedagoško, psihološko in metodično dobro pripravljeni.

## **B) Kurativni programi v Sloveniji za zmanjševanje problema osipništva**

Vsebina nekaterih programov Aktivne politike zaposlovanja, ki so namenjeni šolskim osipnikom:

a) Program 10.000 – prej 5.000 (CSP, 2003)

Program se je začel prvič izvajati v letu 1998/99, ko ga je sprejela Vlada RS. Pripravljenci programa so MDDSZ, MŠŠ in ključne institucije s področja razvoja človeških virov in oblikujejo javno veljavne programe za pridobitev osnovne, splošne, poklicne, strokovne, tehniške in univerzitetne izobrazbe ter poklicnih kvalifikacij. Cilj programa je dvig izobrazbene ravni brezposelnih v starosti do 26 let brez osnovnošolske, poklicne ali strokovne izobrazbe, povečevanje možnosti zaposlitve za brezposelne, ki izobrazbo imajo, vendar se dalj časa niso uspeli zaposliti, in zmanjševanje poklicnega strukturnega

neskladja na trgu dela. Udeleženci programa pridobijo v skladu z zakonom status udeleženca izobraževanja in pravico do nekaterih finančnih ugodnosti (pravica do nakupa učbenikov, plačila šolnine, povračila potnih stroškov, brezplačna učna pomoč itn.)

b) **Produkcijška šola (CSP, 2003)**

Pod vodstvom MŠŠ se je oblikoval javno veljavni program s področja vzgoje in izobraževanja, ki je namenjen mladostnikom srednješolske starosti s težavami v socialni integraciji, z vedenjskimi in osebnostnimi motnjami, ki so predčasno opustili šolanje. Cilj programa je, s pomočjo različnih učnih oblik, metod in tehnik, dvig mladostnikove samopodobe, opremljanje s konkretnimi znanji in veščinami (natančnost, rednost, zanesljivost, dvig delovnih navad, socialne veščine itn.) ter priprava na vrnitev v šolski sistem ali vstop na trg dela. Udeleženci programa se lahko na prostovoljni bazi vpišejo kadarkoli v šolskem mestu do zasedbe prostih mest. Predmetnik ni visoko zahteven, vendar dopušča tudi samostojno načrtovanje projektov, ki zahtevajo poglobitev znanja z določenega področja. Produkcijška šola je edini dosledni program za mlade osipnike, ki jim omogoča, da nadaljujejo izobraževanje na prilagojen način in se izogonej popolni izključitvi iz sistema izobraževanja.

c) **Projekt poklicna orientacija v lokalni skupnosti (CSP, 2003)**

Projekt je nastal kot rezultat sodelovanja Centra RS za poklicno izobraževanje (CPI) in britanske organizacije Careers Europe iz Bradforda in je bil v testni fazi financiran s sredstvi evropskih iniciativ, ki so podeljena z namenom spodbujanja vključevanja mladih v različne aktivne oblike sodelovanja v družbi. Cilj projekta je usmerjanje mladih brezposelnih brez dokončane izobrazbe ali pridobljenih poklicnih kvalifikacij pri iskanju ustrezne zaposlitve ter nudenje podpore pri njihovi ponovni integraciji v formalni sistem izobraževanja in usposabljanja ali na trg dela. Pri razvoju fleksibilnih načinov izobraževanja so bili v veliko pomoč neformalni mentorji mladih: socialni delavci, učitelji, inštruktorji, ki nudijo učno pomoč mladim s slabšim učnim uspehom, vrstniki in starši.

d) **ISM – informiranje in svetovanje za mlade (Letno poročilo 2006, 23. 5. 2007)**

Projekt ISM je bil vzpostavljen v letu 2005 v okviru ukrepa ESS 2.3.3. (Vseživljenjsko učenje) z namenom izvajanja celostnega svetovanja za preprečevanje socialne izključenosti po opustitvi šolanja in spodbujanje uspešne reintegracije ciljne skupine v izobraževanje in usposabljanje, vstop na trg dela ali zdravljenje. Ciljna skupina so mladi do 26 let, ki so izstopili iz izobraževalnega sistema ali so tik pred izstopom, niso prijavljeni v evidenci brezposelnih oseb na ZRSZ ali so pred izbrisom iz evidence, ter mladi do 26 let, ki so brezposelni. Dejavnost ISM se izvaja na ZRSZ v Centrih za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS).

e) **Izobraževanje odraslih (CSP, 2003)**

Programe izobraževanja odraslih, v katere se številni osipniki vpišejo po opustitvi rednega šolanja, tradicionalno ponujajo ljudske univerze, pa tudi druge organizacije: posebne enote pri šolah in podjetjih, specializirane organizacije (višje in visokošolske ustanove, specializirani izobraževalni centri itn.). Statistike kažejo, da 66 % osipnikov uspešno zaključi programe ljudskih univerz, ki ponujajo izobraževanje za pridobitev uradno priznane izobrazbe (bodisi splošne bodisi strokovne); poklicno usposabljanje in izpopolnjevanje znanja za delo in poklic in splošno izobraževanje, ki je namenjeno zadovoljevanju predvsem splošnih in osebnih potreb odraslih po znanju in izobrazbi.

V okviru evropskega programa Leonardo da Vinci je bil oblikovan projekt Integrirana metoda svetovanja, usposabljanja in zaposlovanja (ICTEM), ki je bil namenjen povečevanju zaposljivosti teže zaposljivih mladih brezposelnih z nizko stopnjo izobrazbe preko svetovanja, usposabljanja in ponujanja pomoči pri iskanju zaposlitve, upoštevajoč potrebe posameznikov in okoliščine. Kvantitativni rezultati projekta so bili spodbudni – od skupaj 112 udeležencev v obdobju od januarja 2003 do oktobra 2004 se je 44 udeležencev zaposlilo, 30 pa se jih je vključilo v nadaljnje izobraževanje. Kvantitativni rezultati

projekta pa so pokazali, da so udeleženci razvili ali izboljšali različne veščine (iskanja, vrednotenja, interpretacije informacij v zvezi z izobraževanjem ali usposabljanjem in zaposlovanjem; iskanja, ohranjanja in menjave delovnega mesta; spoznavanja svojih možnosti); spoznali pomen pozitivne samopodobe, osebnostne rasti in razvoja ter neformalno pridobljenih znanj in veščin; ozavestili potrebo po pozitivni naravnosti do dela in učenja; ponovno se vključili v socialno mrežo in pridobili osnovna računalniška znanja. (Bervar, 2005)

## Priloga 15

Tabela 23: Povezava vrst projektne dela s skupnimi programskimi cilji

Vrsta projektne dela	Splošnoizobraževalni cilji	Cilji sociokulturnega delovanja	Cilji za oblikovanje poklicne kariere	Posebni individualni učni cilji
Izbirno projektno delo	✓	✓		
Produksijsko projektno delo	✓		✓	
Individualni učni projekti	✓			✓
Interesne dejavnosti	✓	✓	✓	✓

Vir: Dobrovoljc, 2003, str. 57.

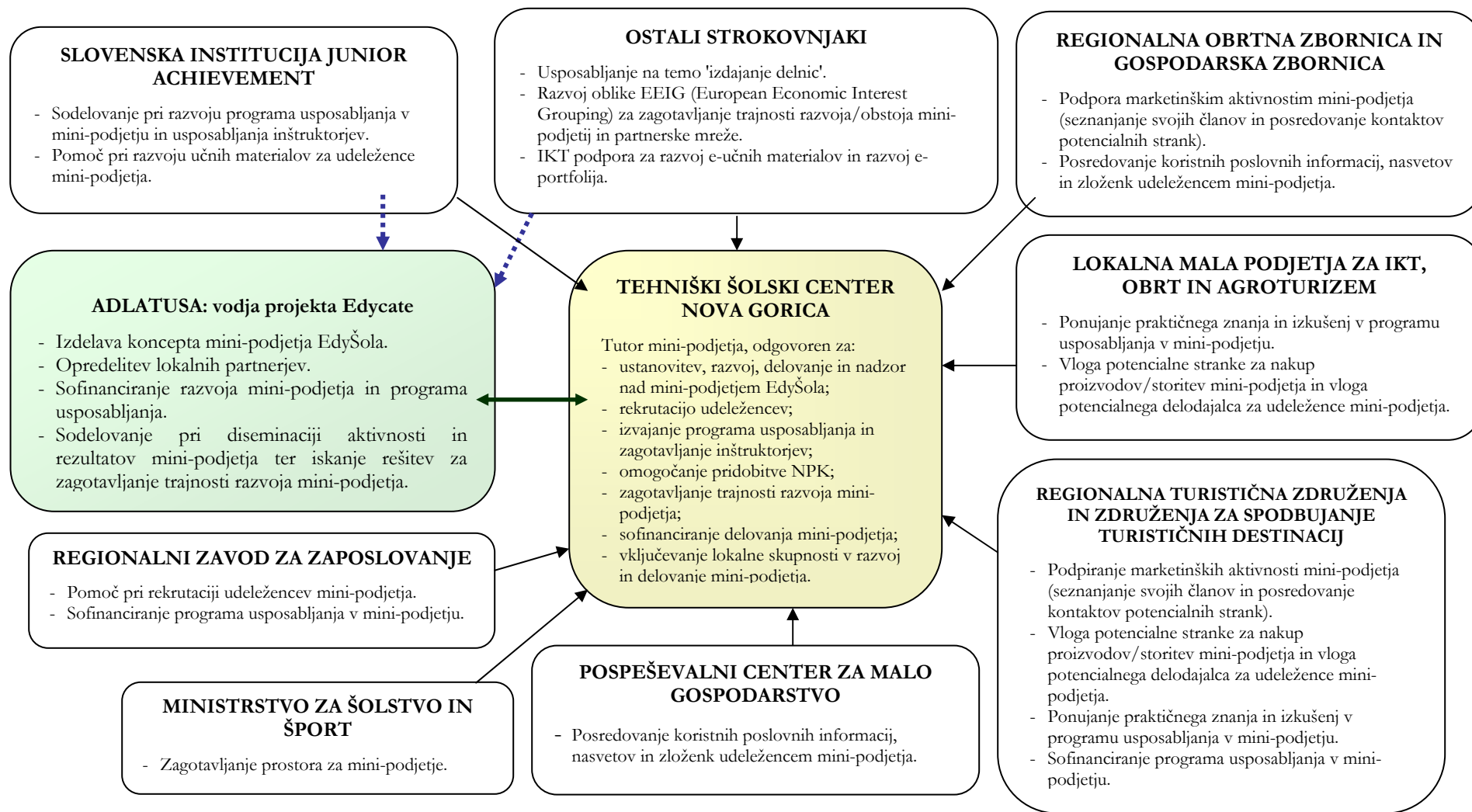
Tabela 24: Citirana mnenja mentorjev in direktorjev izvajalskih organizacij o programu (na podlagi vprašalnikov avtorjev evalvacije)

<b>MENTORJI:</b>
Program pritegne mlade in jim omogoča pridobivanje pozitivnih izkušenj o sebi in učenju, vzgaja jim občutek pripadnosti.
Je redek program v Sloveniji, ki upošteva obdobje adolescence.
Program je nujno potreben za mladino, ki izpade iz šolskega sistema in tiste, ki jih družba izloči.
Program omogoča, da posameznik ohrani stik z mladimi in prispeva k učenju pravih medčloveških odnosov.
To je dober program za mlade osipnike in rešuje kompleksne patološke probleme generacije.
<b>DIREKTORJI IZVAJALSKIH ORGANIZACIJ:</b>
Dober, učinkovito, dobro sprejet. Pomaga do formalne izobrazbe in izrabiti potencialne sposobnosti udeležencev.
Izredno pomemben, saj koristno vpliva na razvoj udeleženca. Je del socialnega in pedagoškega programa.
Nujno potreben kot pozitivna oblika delovanja z mladimi.
Omogoča mladim, da si pridobijo znanja, ki so potrebna za ponovno vključitev v izobraževalni proces.
Potreben v našem okolju, zastavljen tako široko, da nudi velik možnosti za ciljno skupino.
Uspešen poskus reševanja problematike osipnikov.

Vir: Dobrovoljc, 2003, str. 59–60.

## Priloga 16

Slika 15: Mreža lokalnih partnerjev tutorja mini-podjetja EdyŠola



Legenda: sodelovanje znotraj Edycate; sodelovanje znotraj lokalnega partnerstva; sodelovanje med vodjo projekta in tutorjem

Vir: Cvetek, 2006, str. 33.

Tabela 25: Program modula 'Socialne veščine'

<b>MODUL 1: SOCIALNE VEŠČINE</b> <small>47</small>	
<b>POD-MODUL 1– Delo v timu</b>	
<b>CILJ USPOSABLJANJA</b>	<b>NALOGE ZA UDELEŽENCA</b>
Pridobiti izkušnje za delo v skupini, spoznati njegove prednosti in slabosti ter oceniti svoj pristop timskega oz. individualnemu delu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uporaba metode 'brainstorming' za nabor najrazličnejših idej (izbira naziva podjetja, izbira produktov in storitev, elementov za oglaševanje ...);</li> <li>- izmenjava individualno razvitih konceptov za razvoj produktov in posredovanje povratnih informacij, predlogov in izboljšav na koncept preostalih udeležencev;</li> <li>- izpolni vprašalnik 'Vedenje pri delu v skupini'.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 2– Strategije samoocenjevanja in motivacije</b>	
Spoznati lastno obnašanje v delovnem okolju in delovni skupini, oceniti prednosti oz. slabosti pristopa in uvesti izboljšave	<ul style="list-style-type: none"> <li>- izpolni vprašalnik 'Motivacijski dejavniki' in pozicionira rezultate v matriko 'Stremljenje k uspešnosti ali osebnemu razvoju';</li> <li>- izpolni vprašalnik 'Določanje profila vodje' in pozicionira rezultate v graf 'Načini vodenja';</li> <li>- pripravi predstavitev svoje vloge direktorja in skušaj prepričati druge, da si najboljša izbira;</li> <li>- izpolni vprašalnik 'Strategije reševanja konfliktov'</li> <li>- sodeluje pri vaji: 'Veščine skupinskega vodje' in 'Spoznavanje sebe in sodelavcev';</li> <li>- sodeluje pri vaji: 'Asociativni test kreativnosti'.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 3– Poslovno komuniciranje</b>	
Spoznati pozitivne in negativne lastnosti lastne komunikacije in jo izboljšati	<ul style="list-style-type: none"> <li>- izpolni ocenjevalni obrazec 'Kako dober poslušalec sem' in predlaga izboljšave;</li> <li>- oceni poslovno komunikacijo s stranko;</li> <li>- oceni svoj nastop na sestanku;</li> <li>- pripravi dnevni red za sestanek s stranko;</li> <li>- pripravi poslovno pismo (ponudba proizvodov oz. storitev, obvestilo o spremembi poslovanja, opomnik za neplačilo obveznosti);</li> <li>- pripravi spremni dopis k naročilnici za naročanje materiala.</li> </ul>

Vir: lastna tabela.

<sup>47</sup> Naloge, vprašalniki in vaje so povzeti po Možina, 2001, zamisli pa po Možina, Damjan, 1992.

Tabela 26: Program modula 'Podjetništvo'

<b>MODUL 2: PODJETNIŠTVO (Poslovni načrt)</b>	
<b>POD-MODUL 1– Pravni okvirji ustanavljanja podjetja</b>	
<b>CILJ USPOSABLJANJA</b>	<b>NALOGE ZA UDELEŽENCA</b>
Spoznati ustrezne vire za pridobitev informacij o ustanavljanju podjetja in zbrati vse potrebne dokumente, ki se zahtevajo za ustanovitev.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poišči informacije o različnih oblikah pravnih subjektov in njihovih zahtevah glede ustanovitve;</li> <li>- poišči dokumente ter dovoljenja, ki so potrebna za ustanovitev podjetja;</li> <li>- opredeli organizacije, ki sodelujejo pri procesu ustanavljanja podjetja;</li> <li>- pripravi osnutek pogodbe o delovnem razmerju;</li> <li>- pripravi terminski plan poslovanja.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 2– Predstavitev podjetja</b>	
Sposobnost pripraviti in predstaviti celotno podjetje, njegovo strukturo ter poslovanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opredeli vizijo in poslanstvo podjetja;</li> <li>- opredeli velikost podjetja;</li> <li>- opredeli področje dejavnosti, produkte in storitve ter potencialne poslovne partnerje</li> <li>- predstavi splošno strategijo vstopanja na trg (počasen/hiter vstop, nizke/visoke cene, agresivna promocija, visoka kakovost, posebne ponudbe ...)</li> <li>- pripravi postopek izdaje delnic.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 3– Tržne raziskave in analize</b>	
Sposobnost pripraviti osnovno analizo regionalnega trga, ki bo periodično dopolnjena z novimi podatki in oceniti priložnosti ter nevarnosti za dejavnost podjetja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analiziraj stanje in potrebe regionalnega sektorja (turistične kmetije in mala turistična podjetja ali obrti);</li> <li>- opredeli konkurenčna podjetja – npr. tista s področja IKT in naredi SWOT analizo (opredeli tudi njihovo ceno, lokacijo, velikost, in produkte);</li> <li>- opredeli ciljno skupino strank;</li> <li>- opredeli potencialne težave in tveganja ter predlagaj rešitve.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 4– Strategije trženja</b>	
Sposobnost razviti in predstaviti strategije in metode trženja ter pripraviti aktivnosti za pospeševanje prodaje in oglaševanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opiši organizacijo prireditve za pospeševanje trženja (degustacije, podelitev promocijskih daril, kuponov, organiziranje loterij ...);</li> <li>- opredeli ponudbo podjetja;</li> <li>- oblikuj ceno produktov oz. storitev;</li> <li>- oblikuj ceno oglaševanja;</li> <li>- opiši politiko trženja (popusti, garancije ...);</li> <li>- opredeli metodo distribucije;</li> <li>- pripravi informacijo za lokalni radio, časopis, televizijo;</li> <li>- pripravi brošuro in letake za predstavitev podjetja in njegove ponudbe ter za ostale promocijske akcije.</li> </ul>



<b>POD-MODUL 5– Finance in računovodstvo</b>	
Sposobnost razumevanja terminov s področja financ in računovodstva ter pridobitev osnovnega znanja za pripravo finančnega dela poslovnega načrta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opiši pojme, kot so strošek, prihodek/priliv, odhodek/odliv, davki ...;</li> <li>- pripravi plansko kalkulacijo stroškov mini-podjetja (strošek ustanovitve podjetja, strošek nabave potrebnega materiala, strošek oglaševanja ...);</li> <li>- poišči pravila za postopek izstavljanja različnih vrst računov;</li> <li>- pripravi preglednico za vodenje izdanih, prejetih in plačanih računov ter odprtih terjatev;</li> <li>- poišči vire, kjer pridobiš informacijo o menjalniških tečajih in pripravi primer preračuna SIT v EUR.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 6– Politika zaposlovanja (Ravnanje s človeškimi viri)</b>	
Sposobnost predvidevanja razvoja delovnega tima (koliko oseb zaposliti, za koliko dolgo, za kakšna delovna področja, katere funkcije je potrebno najeti od zunaj – outsourcing) in ravnanja z zaposlenimi (definirati obveznosti v pogodbi, politika nagrajevanja).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opredeli in opiši funkcije v podjetju ter oblikuj organizacijsko strukturo;</li> <li>- pripravi interni pravilnik o vodenju letnih razgovorov z zaposlenimi in o postopkih vodenja zaposlitvenih razgovorov s kandidati za zaposlitev;</li> <li>- pripravi načrt za postopek izbora prijavljenih kandidatov za zaposlitev;</li> <li>- pripravi načrt izobraževanja zaposlenih;</li> <li>- oblikuj politiko motiviranja in nagrajevanja zaposlenih;</li> <li>- pripravi obrazec pogodbe za zaposlene.</li> </ul>
<b>POD-MODUL 7– Administrativno poslovanje</b>	
Sposobnost priprave birokratskih postopkov in urejenega vodenja poslovanja.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pripravi različne uradne dopise v slovenščini in angleščini: za povpraševanje, ponudbo, obvestilo poslovnemu partnerju ali stranki ...;</li> <li>- opiši postopek pošiljanja dopisa po faksu in elektronsko;</li> <li>- pripravi primer naročilnice;</li> <li>- poišči informacije in opiši različne načine plačevanja bankam (kreditni, gotovina, negotovinske transakcije);</li> <li>- pripravi preglednico spremljanja prisotnosti na delu;</li> <li>- pripravi preglednico prejete in odposlane pošte.</li> </ul>

Vir: lastna tabela.

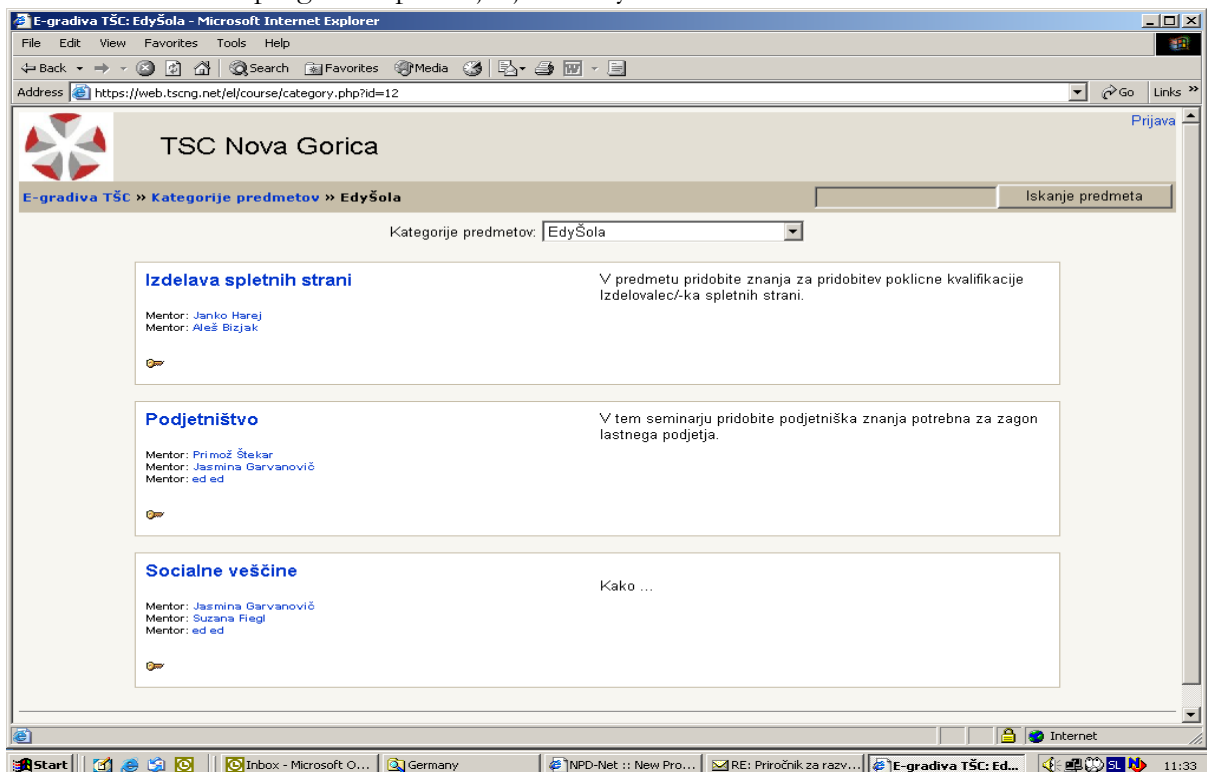
Tabela 27: Program modula 'IKT'

<b>MODUL 3: IKT<sup>48</sup></b>	
<b>POD-MODUL – Oblikovanje spletnih strani</b>	
<b>CILJ USPOSABLJANJA</b>	<b>NALOGE ZA UDELEŽENCA</b>
Pridobitev znanj in spretnosti za: <ul style="list-style-type: none"> <li>* pripravo predlogov elementov spletne strani skladno z vsebino, tehniškimi postopki in cilji projekta;</li> <li>* določanje strukture spletnih strani;</li> <li>* določanje načina navigacije;</li> <li>* zagotavljanje pogojev za uspešne načine komunikacije z uporabniki spletnih strani;</li> <li>* naročanje in sooblikovanje sistematike za urejeno zgradbo in strukturo spletnih strani;</li> <li>* grafično oblikovanje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predlaga osnove za izdelavo spletnih strani v skladu z zahtevkom;</li> <li>- skicira predlog spletnega mesta na podlagi zahtevka;</li> <li>- oblikuje spletne strani na podlagi zahtevka;</li> <li>- izboljša obstoječe spletne strani;</li> <li>- pripravi kalkulacijske elemente oz. izdelavo predračuna ali računa.</li> </ul>
<b>POD-MODUL – Izdelovanje spletnih strani</b>	
<b>CILJ USPOSABLJANJA</b>	<b>NALOGE ZA UDELEŽENCA</b>
Pridobitev znanj in spretnosti za: <ul style="list-style-type: none"> <li>* določanje strukture spletnih strani;</li> <li>* pripravo predlogov za tehnične rešitve;</li> <li>* pripravo orodij za uporabo dogovorjenega načina navigacije in komunikacije z uporabniki spletnih strani;</li> <li>* sodelovanje z naročnikom pri razvoju spletnih strani ter vrednot in upoštevanje predlogov z vidika tehničnih rešitev;</li> <li>* predstavljane in dopolnjevanje delnih rešitev z zahtevami in željami naročnika.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predlaga in utemelji uskladitev zahtevka za izdelavo spletnih strani s tehničnimi in programskimi možnostmi;</li> <li>- izdelava spletnih strani v skladu z zahtevkom;</li> <li>- izboljšanje obstoječih spletnih strani;</li> <li>- izdelava osnovne strukture navodil za uporabnika in izdelava osnovne dokumentacije;</li> <li>- priprava kalkulacijskih elementov za izdelavo predračuna ali računa, na osnovi grafičnega koncepta.</li> </ul>

Vir: lastna tabela.

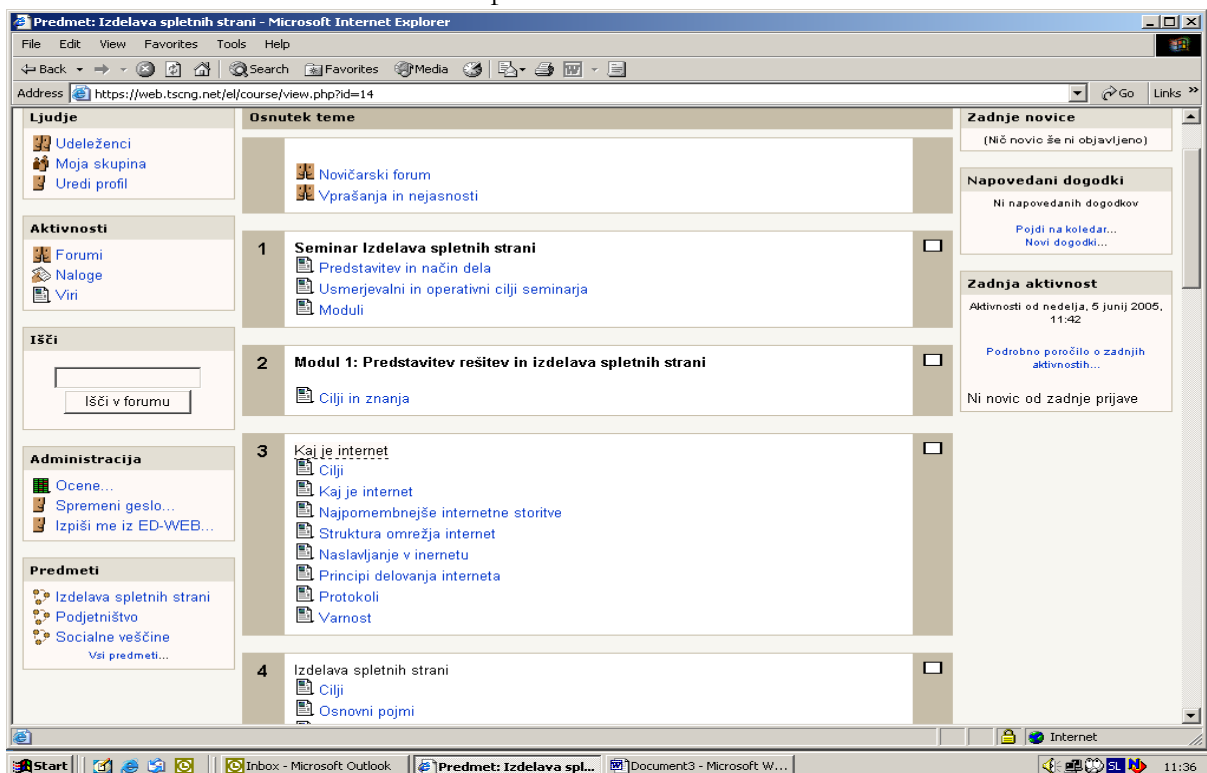
<sup>48</sup> Ker bi bila predstavitev specifičnih nalog preobsežna, sem naloge predstavila le v grobem. Gre le za osnutek modula na podlagi standardov za pridobitev poklicne kvalifikacije, saj je modul pozneje ustrezno pripravljen in dopolnjen s pomočjo inštruktorja za področje IKT.

Slika 16: Modularni program usposabljanja na EdyŠola



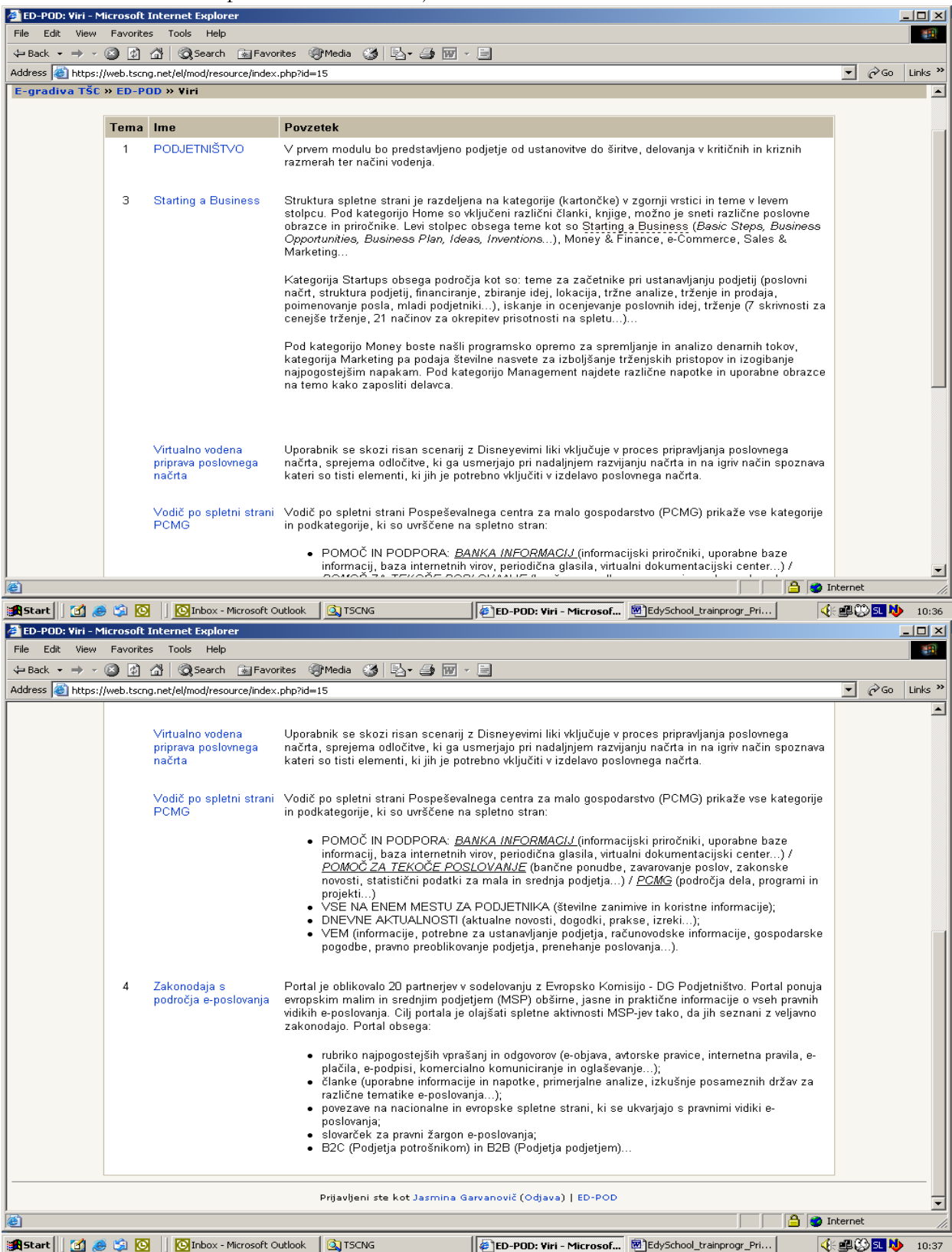
Vir: interna spletna stran TŠCNG za potrebe projekta Edycate.

Slika 17: Vsebina modula 'Izdelovalec spletnih strani'



Vir: interna spletna stran TŠCNG za potrebe projekta Edycate.

Slika 18: Smernice in napotki v modulu 'Podjetništvo'



Vir: interna spletna stran TSCNG za potrebe projekta Edycate.

Slika 19: Struktura modula 'Socialne veščine'

The screenshot shows a web browser window with the address <https://web.tscng.net/el/mod/resource/index.php?id=16>. The page content is as follows:

E-gradiva TŠC » ED-SOC » Viri

Tema	Ime	Povzetek
1	UVOD	Modul trening socialnih veščin je zasnovan tako, da udeležencem na preprost in praktičen način približa spoznavanje samega sebe in okolja.
2	POD-MODUL: Spoznavanje samega sebe, samovrednotenje, samozavest, empatija	<i>Socialne veščine spodbujajo vedenje o lastni sposobnosti, vrednosti. Udeleženci se učijo prepoznavati lastna čustva in se uživati v čustva drugih ljudi.</i>
3	POD-MODUL: Timsko delo	<i>Udeleženci razvijajo spretnosti skupinskega in timskega reševanja problemov. Vzpodbujamo jih, da postanejo dovzetni za potencialni prispevek vsakega posameznika v skupini, se usklajujejo in sklepajo kompromise.</i>
4	POD-MODUL: Komunikacija	<i>Udeleženci se zavedajo, da je komunikacija medosebna dejavnost, ki jim odpira nove možnosti za zadovoljevanje vedoželjnosti, spoznavanje predmetnega, duhovnega in domišljjskega sveta, razumevanje sebe in drugih.</i>
5	POD-MODUL: Vodenje	<i>Udeleženci se zavedajo, da je za učinkovito delo v skupini potrebno imeti tudi dobrega vodjo. Spoznajo različne tipe vodij in analizirajo, koliko so pri posamzniku razvite določene dimenzije vodenja.</i>
6	POD-MODUL: Motivacija in zadovoljevanje potreb po Maslowu	<i>Ozaveščajo in razumejo svoje temeljne potrebe. Znajo si postaviti jasne, razumljive in uresničljive cilje na storilnostnem in medosebnem nivoju. Znajo načrtovati pot za zadovoljitev svojih potreb in doseganje ciljev.</i>
7	POD-MODUL: Reševanje problemov, sprejemanje odgovornosti	<i>Podjetno reševanje problemov je aktivno učenje na prijeten način, usmerjeno na reševanje problemov, ki so povezani z izpolnitvijo življenjskih ciljev. Udeležencem pomagamo pri razvijanju veščin, metod in orodij, potrebnih za vsakdanje reševanje problemov.</i>

Prijavljeni ste kot [Jasmina Garvanovič](#) (Odjava) | ED-SOC

The taskbar at the bottom shows the Start button and several open applications: TSCNG - Micros..., ED-SOC: Viri - ..., RACUNI 2005, Motivation 123..., Microsoft Word, and podpora pri po... The system clock shows 13:46.

Vir: interna spletna stran TŠCNG za potrebe projekta Edycate.

Slika 20: Orodje za diseminacijo - logo projekta Edycate



Vir: Edycate. Interni dokumenti.

Slika 21: Orodje za diseminacijo - plakat mini-podjetja EdyŠola



Vir: Edycate. Interni dokumenti.