

Inga Börjesson, Ulrike Zimmermann

OPRACOWYWANIE ZAPOTRZEBOWANIA I OFERT EDUKACYJNYCH JAKO PROCES NEGOCJACJI*

Oczekiwania wobec publicznych instytucji edukacji dalszej stają się coraz bardziej kompleksowe. Z jednej strony powinny one działać rynkowo, czyli przedkładać oferty zorientowane na zapotrzebowanie, z drugiej zaś instytucje te muszą spełniać założenia polityki oświatowej oraz jej programowej koncepcji „lifelong learning” i przedstawiać programy, które zagwarantują szerokim warstwom społecznym rozległy dostęp do współczesnych tendencji w obszarze wiedzy oraz wymogów kompetencyjnych związanych ze sferą społeczną i zawodową.

Działanie rynkowe wymaga standaryzacji oszczędzających koszty, co z kolei jest sprzeczne z obecnym zróżnicowanym zapotrzebowaniem i indywidualnymi oczekiwaniami wobec uczenia się i poradnictwa. W polu przecinania się tych sił funkcjonuje tworzenie programów i ofert.

Jednocześnie pojawia się inny paradoks: z jednej strony mówi się o szybkich przeobrażeniach, gwałtownej dynamice wiedzy i wciąż nowych wyzwaniach edukacyjnych, z drugiej natomiast podstawowe zadanie przy spełnianiu tych wymogów, mianowicie opracowywanie programów i ofert, jest zaskakująco zaniedbywane – przynajmniej w niemieckim krajobrazie badawczym.

Jest to tym bardziej godne uwagi, że tworzenie programów konstruuje merytoryczne pedagogiczne podstawy instytucji edukacji dalszej i określa filozofię danej instytucji¹.

Tworzenie programów i opracowywanie ofert

Tworzenie programów i opracowywanie ofert jest sferą, która wymaga zaangażowania dużej ilości czasu i energii. Tu krzyżują się rozmaite pola działań i obszary wiedzy

* Tłumaczenie z języka niemieckiego – Sylwia Słowińska.

¹ W. Gieseke, *Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage*, [w:] *Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung*, red. W. Gieseke, Bielefeld 2003, s. 193.

(*Wissensinseln*), jak np.: badanie zapotrzebowań i potrzeb, ewaluacja, marketing, pozyskiwanie realizatorów i uczestników.

Charakteryzując te różne pola działania stosuje się rozmaite pojęcia. Tak więc jeśli chodzi o to, co oferują instytucje edukacji dalszej, mowa jest o produktach i usługach, które wedle upodobania klienci, odbiorcy, zleceniodawcy, sponsorzy, uczestnicy, uczący się konsumują, kupują, zamawiają, których wymagają, z których korzystają.

To pokazuje jasno, jak wielowarstwowe i wielokierunkowe są oczekiwania wobec edukacji dalszej: sponsorzy oczekują konkretnych produktów, których jakość jest mierzalna i korzystanie z których można wykazać. Przedsiębiorstwa lub przedstawiciele/przedstawicielki² związków jako klienci są zleceniodawcami, stawiają wymagania i reprezentują interesy, które nie muszą być identyczne z interesami ich współpracowników czy też ich członków, którzy jako uczący się również należą do sfery popytu. To wszystko zaś musi harmonizować z profilem i modelem instytucji.

Broszury programów, zawiadomienia, zapowiedzi seminariów, koncepcje modułów³, stosując wyznaczone kryteria jakościowe, można sprawdzić pod kątem zapowiadanych w nich warunków ramowych, rozwiązań dydaktycznych oraz metodycznych i tym podobne, natomiast faktyczna realizacja formy edukacyjnej ma charakter usługi: jest niematerialna, dokonuje się w procesie, jest nietrwała, a jej powodzenie zależy w pewnym stopniu od osób uczestniczących w procesie świadczenia usługi. Efektywność i jakość nie zawsze dają się wprost zmierzyć, podczas oceniania podlegają różnym nastawieniom oraz wpływom zewnętrznych czynników (motywacja edukacyjna), niezależnych od konkretnej sytuacji uczenia się i nauczania.

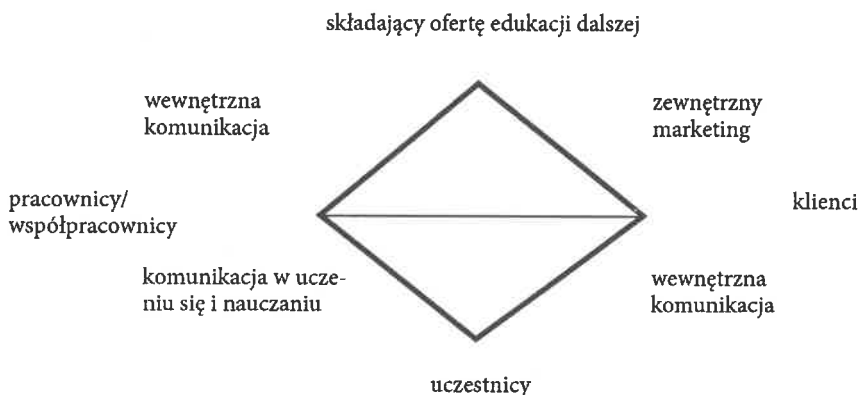
Ale nie tylko po stronie popytu działają różni aktorzy reprezentujący różnorodne interesy, stosunki, odgrywający różne role. Po stronie składających ofertę znajdują się zarówno kadry kierownicze, jak również osoby zatrudnione na stałe oraz współpracownicy niezatrudnieni na stałe, realizujący różne funkcje i zajmujący różne pozycje. Również tutaj muszą być przekazywane i wymieniane informacje, cele itd.

Aby te wszystkie perspektywy, oczekiwania, interesy mogły zostać uzgodnione, aby mogła zaistnieć satysfakcjonująca wszystkich usługa edukacyjna, procesy komunikacji muszą zachodzić pomiędzy wszystkimi aktorami. Schlutz przedstawił kompleksowe relacje komunikacyjne na następującym schemacie⁴:

² W wersji niemieckiej autorki stosują w całym tekście formę rzeczowników, która wyraża zarówno rodzaj męski i żeński jednocześnie, np. *VertreterInnen, KundInnen, TeilnehmerInnen* itd. Ponieważ trudno zastosować w języku polskim adekwatne rozwiązanie, a ciągle stosowanie obu form wydaje się zabiegiem sztucznym, w tłumaczeniu w dalszej części tekstu zastosowałam tylko jedną formę (tłum. S. Słowińska).

³ Moduły oznaczają tu konkretne oferty edukacji dalszej adresowane do konkretnej grupy odbiorców (S. Słowińska).

⁴ E. S c h l u t z, *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*, Münster u.a. 2006, s. 35.



Źródło: E. Schlutz, *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*, Münster u.a. 2006.

Instytucja edukacji dalszej jako składający ofertę edukacyjną musi znać potrzeby potencjalnych klientów (przedsiębiorstw, związków, urzędów, ale także jednostek) i zbliżyć do nich własne oferty edukacyjne, względnie uzgodnić z nimi specyficzny projekt (*Design*) merytoryczny i organizacyjny. Z kolei klienci składający zamówienie muszą w ramach własnej organizacji komunikować się z tymi członkami, których udział w formie edukacji zakładają. Ich zapotrzebowanie i potrzeby powinny wpływać na procesy negocjowania.

Wewnątrz instytucji edukacji dalszej muszą być komunikowane określone wymagania, wypracowuje się i omawia adekwatne oferty edukacyjne, a także poszukuje się odpowiednich realizatorów (*Dozenten*):

[...] postępowanie przy tworzeniu programów charakterystyczne dla opracowywania ofert sięga każdorazowo do specyficznie potrzebnej wiedzy. Tworzenie programów zakłada umiejętność korzystania z różnorodnych zasobów wiedzy, ponieważ, ze względu na szczególne potrzeby długość drogi prowadzącej do powstania oferty może być bardzo różna⁵.

Komunikacja w nauczaniu i uczeniu się, w procesie świadczenia usługi edukacyjnej odbywa się pomiędzy nauczającym personelem instytucji edukacji dalszej a uczestnikami. Analiza i ocena formy edukacyjnej dokonują się znów w tym ogólnym cyklu.

Aby zharmonizować oferty edukacyjne z zapotrzebowaniem i potrzebami edukacyjnymi, konieczne są zatem kompleksowe procesy negocjowania (*Aushandlungsprozesse*). Procesy konstruowania programów to odpowiednie dialogowe analizy zapotrzebowania, porównywanie ofert, dydaktyczne analizy świata życia, kontakty poradnicze, planowanie grup docelowych. Każde z tych działań zakłada rozległe pro-

⁵ W. G i e s e k e, *dz. cyt.*, s. 196.

cedury pracy i z reguły przekracza wymiar zasobów czasu, którym dysponuje instytucja edukacji dalszej⁶.

Formy i badanie zapotrzebowania

Zmniejszające się liczby uczestników edukacji dalszej w Niemczech wskazują na to, że podczas tworzenia ofert w niewystarczającym stopniu uwzględniane są tendencje w sferze zapotrzebowania i potrzeb. Jeżeli spojrzeć się na aktualne trendy⁷, okazuje się, że od kilku lat systematycznie spada uczestnictwo zarówno w edukacji zawodowej, jak i w ogólnej⁸. Przy tym uczestnictwo w grupie landów wschodnich (pięć nowych landów i Berlin Wschodni) lokuje się poniżej średniej związkowej. Zwłaszcza w obszarze ogólnej edukacji dalszej zaznaczył się tam spadek od 2000 roku. Poziom uczestnictwa w niej wynosi 21%, a więc znacznie poniżej średniej związkowej – 26%⁹. Tak więc nasuwa się pytanie, czy społecznie postulowane zapotrzebowanie na edukację dalszą po prostu nie różni się z potrzebami¹⁰ dużej części społeczeństwa? Lub: czy oferty instytucji edukacji dalszej odpowiadają w wystarczającym wymiarze faktycznemu zapotrzebowaniu albo mijają się w swej aranżacji dydaktycznej z potrzebami potencjalnych uczestników? Oprócz badania motywacji do uczestniczenia i absencji w edukacji dalszej¹¹ badanie zainteresowania edukacją dorosłych otwiera nowe perspektywy na proces planowania¹². Określenie zapotrzebowania na edukację dalszą i potrzeb edukacji dalszej w konkretnych obszarach i/lub regionach umożliwia zaplanowanie odpowiedniej oferty

⁶ Tamże, s. 196.

⁷ Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung, red. BMBF, Bonn, Berlin 2005.

⁸ W powyższym raporcie do dalszej edukacji ogólnej zaliczona jest zarówno edukacja kulturalna i polityczna, jak i zdrowotna.

⁹ Tamże, s. 47 i n.

¹⁰ Pod „zapotrzebowaniem na edukację dalszą” jest rozumiana potrzeba kwalifikowania w odniesieniu do większych grup, instytucji lub społecznych zmian, „potrzeba edukacji dalszej” jest natomiast zakotwiczona w motywacji jednostki. E. S c h l u t z, *Bedarfsschließung*. „GdW-Ph” („Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfe”) 1998, 4.30.10, s. 2.

¹¹ Do tego tematu zobacz: D. A x m a c h e r, *Widerstand gegen Bildung*, [w:] *Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*, Weinheim 1990; A. B o l d e r, W. H e n d r i c h, [w:] *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*, Opladen 2000; K. S c h n e i d e r, *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorieartige Aussagen zur Erklärung der Handlungsinitiierung*, Bad Heilbrunn/Obb. 2004; H. S c h r ö d e r, S. S c h i e l, F. A u s t, *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse*, Bielefeld 2004.

Tu badane są zazwyczaj społeczno-kulturalne, społeczno-ekonomiczne i instytucjonalne uwarunkowania oraz intrasubiektywne motywy, które prowadzą do uczestnictwa w edukacji dalszej lub do absencji.

¹² Na ten temat zob.: R. T i p p e l t, H. B a r z, *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, Bielefeld 2004.

i programu. Wprawdzie zapotrzebowanie na edukację dalszą nie jest jednoznacznie definiowalne, jest wielkością, która zarysowuje się zależnie od perspektywy i fragmentu, na którym koncentruje się analiza oraz podlega nieustannemu przeobrażaniu¹³.

Fakt, że odgrywa przy tym rolę indywidualny potencjał uczących się, jak i latencja i plastyczność tego, co ujmuje się i określa jako zapotrzebowanie, czyni zapotrzebowanie edukacyjne wielkością jakościową potencjalną i rozwojową¹⁴.

Nie wystarczy zatem wyliczyć rzekome deficyty edukacyjne, tworząc z pozoru prosty bilans „jak jest – jak powinno być”, badanie zapotrzebowania powinno antycypować przyszłe tendencje w zakresie wymogów kwalifikacyjnych, a dokonując analiz, sięgać dalej, ponad popyt i przewidywać oraz orientować się na to, co możliwe¹⁵.

Analiza zapotrzebowania musi być pojmowana jako nieprzerwany systematyczny proces, który oprócz analizy mediów i analizy programów oraz demograficznych danych i statystyk uczestnictwa itd. zawiera przede wszystkim także komunikacyjne formy analizy (*kommunikative Ermittlungsformen*)¹⁶.

Przy tym istnieją różne drogi dostępu do tego obszaru: najbardziej bezpośredni dostęp do zapotrzebowań i potrzeb uczestników zapewnia ewaluacja odbywających się zajęć. W tym przypadku stosuje się zarówno ankiety, analizy grupowe (*Auswertungsrunde*) lub bezpośrednio rozmowy dotyczące planowania (*Planungsgespräche*) odnoszące się do przyszłych ofert. W ten sposób można na bieżąco dopasowywać kształt kursu do życzeń i celów uczestników, jak również określać dalej idące potrzeby edukacyjne¹⁷.

Inną drogę dostępu do zapotrzebowań i potrzeb edukacyjnych otwierają wywiady eksperckie z aktorami danej dziedziny: mogą to być przedstawiciele instytucji edukacyjnych, grup interesu, organizacji zawodowych, urzędów, odbiorców, polityków itd. Zakłada się tu, że intuicyjna ocena praktyków z jednej strony i wiedza ekspertów z określonych dziedzin z drugiej dają różnorakie spojrzenie na tendencje w sferze zapotrzebowań w różnych obszarach. Tutaj włączają się także zapotrzebowania i potrzeby osób nieuczestniczących.

W sektorach sprzężonych z trudnymi do certyfikowania kwalifikacjami, jak dalsza edukacja ogólna, edukacja kulturalna lub edukacja zdrowotna, przy określaniu zapo-

¹³ R. Arnold, M. Lermen, *Die Systematik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes”*, „Report. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung“ 2004, Jg 27, Heft 2, s. 11 i n.

¹⁴ H.-J. Müller, W. Stürzl, *Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – Eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners*, [w:] *Neue Qualitäten betrieblichen Lernens (Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen)*, red. H. Geißler, Band 3, Frankfurt a. M. u.a. Za: R. Arnold, M. Lerman, *dz. cyt.*, s. 13.

¹⁵ *Tamże*.

¹⁶ D. Schemme, *Beiträge aus Modellversuchen zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen*, [w:] *Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung*, red. A. Dietzen u.a., Bonn 2005, s. 168.

¹⁷ E. Schulz, *dz. cyt.*

trzebowania konieczne jest uwzględnienie najróżnorodniejszych aktorów, ponieważ nie ma programowych, ustalonych ram, a zarówno treści, jak i cele wciąż muszą być na nowo negocjowane.

Opracowywanie programów jako proces dostosowywania

Tu musi nastąpić oparte na komunikacji opracowywanie zapotrzebowania. W procesach poszukiwania i wyjaśniania rozpoznaje się aktualne potrzeby i zainteresowania oraz wypracowuje opcje działania i wiąże je z innowacjami w ofercie i programach. W badaniu programów takie postępowanie przy opracowywaniu programów zostało opisane jako proces dostosowywania (Angleichungshandeln):

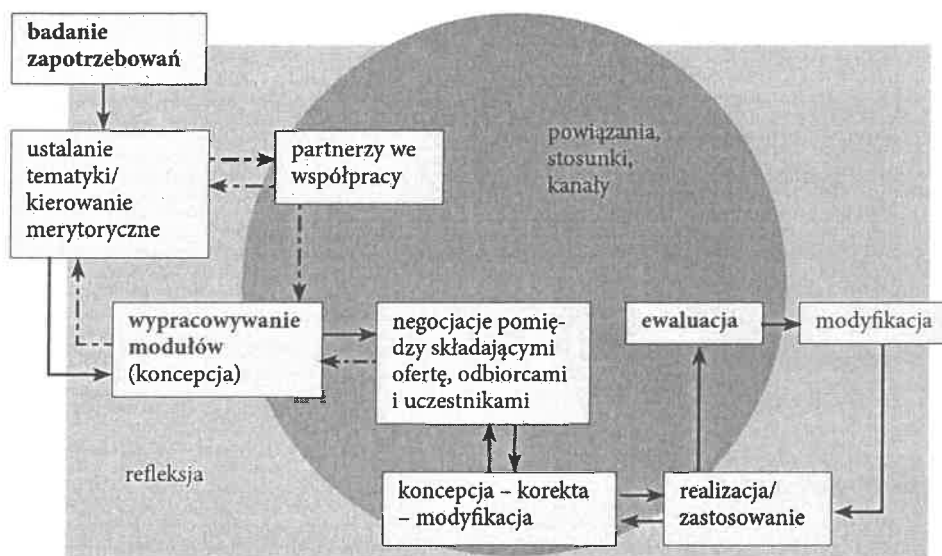
Planowanie [...] odbywa się poprzez *proces dostosowywania*. Komunikacyjne powiązania w mieście, w regionach, z innymi instytucjami lub osobami, z instytucjami nadającymi kwalifikacje, osobami kontaktowymi w związkach, instancjami politycznymi i społecznymi, z wielością realizatorów zajęć (*Dozenten/Dozentinnen*) prowadzą do powstania oferty w specyficznym kształcie. Przy czym nie wszystkie kontakty wiodą wprost do ofert lub koncepcji, wiele włącza się najpierw w określonych warunkach do ważnego dla programów procesu negocjowania, tak że rodzi się ogólna idea edukacji (*Bildungsidee*). To planowanie bez ostatecznie ustalonej koncepcji można nazwać procesem sukcesywnego planowania. W wyniku takiego planowania program jest siecią powiązań z punktami zaczepienia daleko rozproszonymi w regionie¹⁸.

Jeśli osoby planujące otwierają się na zewnątrz w celu opracowania i uwzględniania zapotrzebowań i potrzeb oraz pojmują to jako drogę do wiedzy o przeobrażeniach na rynku edukacji dalszej, na które mogą reagować swoimi koncepcjami, to może powstać pozytywna dynamika, w której potencjalni partnerzy zwracają się ku instytucji edukacji dalszej i wówczas następuje dostosowywanie.

Mamy więc do czynienia z kompleksowym procesem planowania. Aby można było spełnić standardy, działania w ramach planowania muszą być szeroko rozproszone.

Zatem najpierw ustalone jest zapotrzebowanie w określonych dziedzinach lub/i wśród określonych grup odbiorców. Tu następuje pierwszy kontakt z ekspertami, którzy mogą być włączeni w procesy planowania w roli współtwórców lub multiplikatorów. Na podstawie wyników analizy zapotrzebowania ustalone są tematyczne punkty ciężkości i grupy odbiorców, ewentualnie poszukuje się partnerów do współpracy. Instytucje edukacyjne wypracowują oferty jako konglomerat własnych doświadczeń,

¹⁸ W. G i e s e k e u.a., *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*, Recklinghausen 2000, s. 329.



Źródło: opracowanie własne.

profesjonalnej wiedzy i potrzeb organizacyjnych, jak również informacji uzyskanych poprzez wywiady eksperckie (badanie zapotrzebowania), dotyczących treści, struktury czasowej i miejsca.

Na podstawie empirycznych ustaleń¹⁹ zalecane jest następujące postępowanie:

1. Analiza zapotrzebowania/potrzeb:
 - analiza istotnych grup aktorów,
 - zastosowanie różnorodnych metod badawczych,
 - nawiązanie kontaktu z multiplikatorami w regionie,
 - analiza badań i wypracowanie pierwszych innowacyjnych koncepcji.
2. Zakotwiczenie w instytucjach edukacji dalszej biorących udział w procesie:
 - przekazywanie wyników analizy zapotrzebowania,
 - prezentacja innowacyjnych koncepcji,
 - organizowanie grup roboczych,
 - włączenie eksperckiej wiedzy współpracowników.
3. Rozmowy z multiplikatorami i ekspertami z regionu:
 - modyfikacja merytorycznych punktów ciężkości,
 - szkic ramowych warunków organizacyjnych (miejsce, czas, finansowanie).

¹⁹ Odwołujemy się tu do wyników aktualnego projektu „Weiterbildungsentwicklung im Modus von Angleichungshandeln” realizowanego na Uniwersytecie Humboldta przy Katedrze Pedagogiki Dorosłych kierowaną przez prof. dr. W. Gieseke. Zob. także: <http://ebwb.hu-berlin.de>, projekt „Wema”.

4. Opracowywanie modułów:
 - tworzenie koncepcji modułów,
 - zorganizowanie merytorycznych „grup ekspertów” (instytucja edukacji dalszej, multiplikatorzy, potencjalni uczestnicy),
 - szczegółowe uzgadnianie modułów grupach eksperckich.
5. Wprowadzenie w życie modułów:
 - pozyskiwanie realizatorów (*DozentInnen*),
 - pozyskiwanie uczestników,
 - realizacja modułów,
 - ewaluacja,
 - modyfikacja.

Podsumowanie

Program jako obszar między instytucją, społeczeństwem i jednostką powstaje w trakcie procesu dostosowywania pomiędzy instytucjami i protagonistami. W wyniku podążania za intencjami i interpretacjami aktorów i interpretatywnej refleksji krzyżują się perspektywy różnych aktorów/aktorek, tak jak to jest rozumiane w procesie dostosowywania.

Należy podkreślić, że badania towarzyszące edukacji nie powinny wspierać jedynie procesu opracowywania programów i ofert, lecz także wyjaśniać wysokie wymagania wobec konstytuowania treści edukacji za pomocą naukowych wyników badań i wymogów świata życia. Ta luka w badaniach naukowych nie została do tej pory wypełniona, czego konsekwencją jest to, że konstytuowanie treści i koncepcji uczenia się pozostaje niewidoczne.

Identyfikowanie, wyjaśnianie, porządkowanie i analizowanie działań na użytek procesu programowania w sieci powiązań (*vernetztes Programmplanung*) musi się dziać w kontekście ich przebiegu i zastosowania. To pozwoli tworzyć modele funkcjonalne i dające możliwość transferu.

NEEDS AND OFFER ANALYSIS IN ADULT EDUCATION AS A PROCESS OF NEGOTIATION

S u m m a r y

Recently, there is a lot of talk about quick changes and rapid dynamics in the progress of knowledge as well as in the requirements in education. The core question that needs to be addressed while coping with these demands seems to be dramatically neglected in Germany, and in particular this applies to the issue of needs analysis and curriculum development.

At the same time the decreasing number of students actively involved in further education shows that the process of needs analysis is far from satisfactory and the offer does not meet the expectations.

In the paper, the authors discuss the complex character of the issue and present a pilot project, which deals both with the new theoretical approaches to the question of curriculum design and shows how they can be applied at the practical level. Meeting the expectations of students, satisfying particular requirements and creating appropriate learning opportunities involves a complex negotiation process. Particular contents areas are subjected to a thorough analysis of expectations, interests and the ability of the participants performed in cooperation with local partners. The general action plan developed on the basis of the analysis is at the next stage elaborated, linked with particular suggestions and translated into changes in the curriculum. The aim is to identify, interpret, classify and reflect upon particular stages in the process from the point of view of their arrangement and application and eventually generate efficient and transferable models.