





# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

**3**  
**2010**

Spopolnjevanje izobraževalcev odraslih  
je naša skupna skrb

Kdo so izobraževalci, ki usposablajo učitelje

Usposabljanje svetovalcev v svetovalnih  
središčih za izobraževanje odraslih

---

# IMPRESUM

---

**Izdaja/Published by:**

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
Faculty of Arts, University of Ljubljana

**Glavna urednica/Editor in Chief:**

red. prof. dr. Ana Krajnc

**Lektorica/Proof-reader:**

Julija Klančičar

**Uredniški odbor/Editorial Board:**

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Daniela Brečko, Planet GV; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Katarina Majerhold; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; asist. dr. Radova Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

**Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:**

dr. Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;  
dr. Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;  
dr. Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija;  
dr. Anita Kaplan – Univerza na Reki, Hrvaška;  
dr. Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija.

**Asistentka uredništva/Editorial Assistant:**

Tanja Šulak  
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37  
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

**Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:**

Tanja Šulak, tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37,  
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

**Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:**

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja,  
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana; telefon 01/241 11 48,  
poslovni račun/Account: 01100-6030707216,  
sklic na številko 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter v knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

**Tisk/The printing house:** Tiskarna Schwarz, Ljubljana

**Ilustracije/Illustrations:** univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

**Sponzorja/Sponsors:** Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

**Revijo subvencionirajo/Review subsidized by:** Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete

**Naklada/Number of copies:** 500 izvodov

---





## ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

### Vsebina

<i>Zdenka Birman Forjanič</i>	UVODNIK	
	SPOPOLNJEVANJE IZOBRAŽEVALCEV JE NAŠA SKUPNA SKRB	5
<b>Znanost razkriva</b>		
<i>Brigita Žarkovič Adlešič</i>	KDO SO IZOBRAŽEVALCI, KI USPOSABLJAJO UČITELJE	10
<i>Natalija Žalec</i>	IZOBRAŽEVANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH TEMELJNA NALOGA SODOBNE IZOBRAŽEVALNE POLITIKE PRI NAČRTOVANJU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	22
<i>Zoran Jelenc</i>	USPOSABLJANJE IN IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	34
<i>Tanja Čelebič</i>	NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI Z MEDNARODNO PRIMERJAVO PO ANKETI O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	42
<i>Petra Javrh</i>	USPOSOBLJENOST ZA DELO V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN RAZVOJ KARIERE	56
<b>Za boljšo prakso</b>		
<i>Tanja Vilič Klenovšek</i>	USPOSABLJANJE SVETOVALCEV V SVETOVALNIH SREDIŠCIH ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	72

---

KNJIŽNE NOVOSTI	82
OBRAČAMO KOLEDAR	84
AVTORJEM NA POT	89

# SPOPOLNJEVANJE IZOBRAŽEVALCEV, JE NAŠA SKUPNA SKRB

Sodobna družba preživlja krizo in pri tem se soočamo tudi z izzivi globalizacije, hitrim tehnološkim razvojem, klimatskimi spremembami in demografskimi premiki. Prav čas krize pa naj bi bil tudi čas za pospešen razvoj, kjer ima izobraževanje ključno vlogo. Naša prihodnost je družba, ki temelji na znanju, zato potrebuje ustvarjalne in inovativne posameznike in skupine.

Naloga vseh, ki delamo na področju izobraževanja odraslih, je tudi spodbujanje iskanja novih pristopov k učenju in izobraževanju, pridobivanje znanja in urjenje veščin ter ustvarjanje takih razmer za učenje in izobraževanje, ki bodo prijazne do udeležencev tako v formalnem kot neformalnem izobraževanju. Večina znanja, ki danes nastaja znotraj izobraževalnih organizacij in podjetij, je rezultat dolgoletnih prizadevanj različnih strokovnjakov. Na področju izobraževanja odraslih sestavljajo izobraževalci odraslih skupino strokovnjakov, ki opravljajo številne in predvsem zelo raznolike naloge – od načrtovanja do izpeljevanja in vrednotenja izobraževanja ter številne podporne in druge dejavnosti, s katerimi spodbujajo in omogočajo, da se odrasli lahko učijo.

S študijo, ki smo jo v letu 2008 opravili na Andragoškem centru Slovenije,<sup>1</sup> smo ugotovili, da se na področju izobraževanja odraslih srečujemo z zelo različnimi poklicnimi profili, saj izobraževalci odraslih prihajajo iz različnih študijskih smeri, na katerih si pridobijo bolj ali manj ustrezna znanja s tega področja. Vključujejo se strokovnjaki z različnimi stopnjami

## UVODNIK



dosežene izobrazbe, različnimi delovnimi izkušnjami in ne nazadnje tudi različnimi znanji, ki so si jih pridobili s strokovnim usposabljanjem in spopolnjevanjem.

Posledica tega je, da se na področju izobraževanja odraslih oblikujejo vse bolj specifične vloge izobraževalcev odraslih, ki nastajajo v različnih kontekstih in pogojih. Na spreminjanje značilnosti in tudi zahtevnosti vlog izobraževalcev odraslih vplivajo potrebe različnih ciljnih skupin udeležencev, različna učna okolja, učne oblike, ki jih izvajajo izobraževalci odraslih, pa tudi različne funkcije oz. naloge znotraj izobraževalnih organizacij – npr. strokovne, poslovodske in podobno.

Za področje izobraževanja odraslih je vloga izobraževalcev odraslih ključnega pomena, saj skrbijo za to, da si udeleženci pridobijo ustrezno znanje, kompetence in veščine. Da bodo lahko izpolnili svoje poslanstvo, morajo biti strokovnjaki na svojem primarnem strokovnem področju, strokovno pa morajo biti podkovani tudi na drugih področjih, pomembnih za kakovostno oblikovanje in izpeljevanje učnega procesa v izobraževanju odraslih, kar z drugimi besedami pomeni, da se morajo nenehno izobraževati, usposablјati in spopolnjevati.

V iskanju odgovorov na različna vprašanja, ki se nam pri tem porajajo, smo v tem letu skladno s smernicami Akcijskega načrta za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas in predvsem z željo, da izmenjamo mnenja strokovnjakov z različnih področij, na Andrago-

škem centru Slovenije organizirali več poglobljenih strokovnih razprav. In prav prva med njimi je bila namenjena osvetlitvi problema usposobljenosti izobraževalcev odraslih. Razprave se je udeležilo 22 uglednih strokovnjakov s fakultet, ministrstev, javnih zavodov, društev in gospodarstva, ki se pri svojem delu tako ali drugače vsi srečujejo s področjem izobraževanja odraslih. Z uvodnim prispevkom sta med drugim sodelovali tudi dr. Barica Marentič Požarnik in dr. Sabina Jelenc Krašovec s Filozofske fakultete.

Dr. Barica Marentič Požarnik je poudarila, da je izobraževanje odraslih zelo zahtevno področje, na katerem lahko samo z izobraževanjem, učenjem in primernim odnosom pripomoremo k razvoju strokovnjaka, v našem primeru izobraževalca odraslih.

Po njenem mnenju je prav odnos pedagoga ali andragoga do učečega se posameznika tisti temeljni vir, ki nam na nezavedni ravni zagotavlja, da se bo posameznik lahko uspešno razvijal. Zato bi moral biti izobraževalec odraslih oseba, ki je empatična, sposobna povezovati teorijo, prakso in lastno refleksijo, ima stalno željo po samoizobraževanju, izmenjavi izkušenj, samovrednotenju, hkrati pa je dovolj kolegionalna, predvsem v smislu prenosa znanja. Da bi lahko vse to dosegli, naj bi izobraževalci odraslih poskrbeli za dvig lastne strokovnosti, ker bodo le tako lahko uspešno pomagali posameznikom premagovati ovire, s katerimi se ti na svoji izobraževalni poti pogosto srečujejo.

Po prepričanju dr. Sabine Jelenc Krašovec potrebuje današnja družba izobraževalca odraslih, ki bo znal razmišljati kritično in na probleme gledati širše, potrebuje izobraževalca in intelektualca, ki si bo znal o vsem, kar se dogaja, ustvariti lastno mnenje. Da bomo to dosegli, bo treba najprej sistemsko urediti področje izobraževanja odraslih, ki je zdaj izrazito kadrovsko podhranjeno in na vseh področjih, od

financiranja do zakonodaje in delovanja javne mreže za izobraževanje odraslih, izrazito neurejeno.

Da je področje izobraževanja odraslih sistemsko neurejeno in s tem marginalizirano, se je v strokovni razpravi strinjala tudi Ema Perme, vodja sektorja izobraževanja odraslih na ministrstvu za šolstvo in šport. Po njenem mnenju so spremembe nujne, prvi korak, ki ga bo naredilo njihovo ministrstvo, pa je, da bo poskušalo z bolj odprto zakonodajo področju izobraževanja odraslih zagotoviti ustrežnejši položaj.

Tudi evropska raziskava na področju izobraževanja odraslih<sup>2</sup> je pokazala, da so učitelji odraslih »marginalna skupina«, pogosto opravljajo delo za določen čas, odrasle pogosto izobražujejo kadri, ki nimajo ustreznih andragoških znanj, zato je potreben razmislek, ali z odraslimi res lahko dela vsak, ki si to želi.

Marginalnost se kaže predvsem v neustreznosti umeščenosti področja v celoten družbeni sistem, saj je izobraževanje odraslih prepogosto odvisno od trenutne politike in usmeritve gospodarstva. In ko razmišljamo o njihovi udeleženi v izobraževanju, ugotovimo, da so prav izobraževalci odraslih najbolj podhranjena skupina izobraževalcev.

Tudi z našo študijo v letu 2008 smo ugotovili, da delo izobraževalcev odraslih opravljajo različni strokovnjaki, ki pri svojem strokovnem študiju, pa tudi pozneje, povečini niso bili deležni obsežnejšega in sistematičnega pedagoško-andragoškega izobraževanja ali spopolnjevanja. Še posebno to velja za številne izobraževalce, ki delujejo na področju neformalnega in splošnega izobraževanja. Slabo skrb za izobraževanje izobraževalcev odraslih lahko razumemo le kot enega od odsevov slabe skrbi za področje izobraževanja odraslih nasploh, zavedati pa se moramo, da so prav izobraževalci odraslih tisti, ki lahko s svojim delovanjem



in zavzemanjem za udeležence v izobraževanju odraslih to stanje tudi presežejo.

Zato postaja stalno strokovno spopolnjevanje vse pomembnejši dejavnik strokovnega razvoja slehernega izobraževalca odraslih, ki mu Andragoški center Slovenije že od ustanovitve naprej posveča posebno pozornost. Rezultati študije, ki smo jo opravili v letu 2008, so pokazali, da so naši programi usposabljanj (gre za programe neformalnega izobraževanja, razvojne programe, programe andragoškega spopolnjevanja, za ranljive skupine), ki jih namenjamo različnim ciljnim skupinam odraslih, zanje ustrezni, seveda pa jih je treba stalno nadgrajevati in dopolnjevati.

Ob programih, ki smo jih razvijali za odrasle, smo vzporedno vedno poskrbeli tudi za razvoj programov spopolnjevanja izobraževalcev odraslih (učiteljev odraslih), ki v teh programih delujejo. Zavedamo se namreč, da je kakovost dela izobraževalcev odraslih eden najpomembnejših dejavnikov uspeha, ki se, gledano dolgoročno, bogato obrestuje.

Zavedamo se tudi, da je za Slovenijo, če želi narediti razvojni preboj na področju izobraževanja odraslih, poleg raziskovalnega in razvojnega dela, ki lahko omogoči nove razvojne projekte, odločilnega pomena, ali bodo izvajalci teh razvojnih projektov dobro usposobljeni za njihovo uresničitev – to pa lahko dosežemo le z njihovim sistematičnim in kakovostnim spopolnjevanjem. Da bi pri svojem delu lahko uspešno uresničevali cilje, ki jih narekuje načelo vseživljenjskega učenja, morajo biti pripravljeni na lastno vseživljenjsko učenje.

Brez zadržkov lahko torej pritrldimo splošnemu spoznanju, da je treba pri uveljavljanju na znanju temelječe družbe posebno skrb posvetiti stalnemu spopolnjevanju izobraževalcev odraslih. Zaradi različnih vlog, ki jih ti opravljajo, je ključnega pomena, da si, poleg aktualnega

znanja na področju posamezne stroke, pridobijo tudi znanje s področja poznavanja in proučevanja značilnosti ciljnih skupin odraslih, znanje o strategijah načrtovanja in izpeljave izobraževanja, o temeljnih značilnostih dela z odraslimi, psihologiji učenja, motivaciji za učenje in izobraževanje, znanje za upoštevanje prejšnjega znanja in izkušenj odraslih v izobraževalnem procesu, za vrednotenje znanja, vzpostavljanje primerne učnega okolja (ob upoštevanju razlik med posamezniki in skupinami), znanje za svetovalno, raziskovalno in razvojno delo, poznavanje novih metod učenja in poučevanja ter številne druge vsebine, odvisno od potreb in interesov vsakega posameznega zaposlenega v izobraževanju odraslih.

V že omenjeni študiji so vprašani kot najpomembnejše vsebine, ki jih potrebujejo pri svojem delu, navajali: sodobne učne metode in oblike izobraževanja odraslih, svetovalne in druge kompetence pri izobraževanju ranljivih družbenih skupin, aktualne vsebine, ki so povezane s spreminjanjem zakonodaje in uvajanjem novih strokovnih rešitev, kamor lahko uvrstimo prilagajanje izobraževanja odraslim, uvajanje elektronskega učenja, ugotavljanje in potrjevanje predhodno pridobljenega znanja, sodelovanje pri novih projektih in podobno. Izrazili so tudi potrebo po nadaljnjem zagotavljanju usposabljanj in spopolnjenj v podporo razvojnim projektom (projekti kakovosti, pismenosti, središča za samostajno učenje, svetovalna središča ISIO, PUM). Čeprav nam je kot oblikovalcem in izvajalcem mnogih programov za izobraževanje učiteljev in mentorjev odraslih to težko razumeti, pa moramo vendarle ugotoviti, da je bilo izobraževanju in spopolnjevanju izobraževalcev odraslih namenjene premalo pozornosti, predvsem pa premalo sredstev, da bi na tem področju lahko uresničevali vse zastavljene cilje.

Zato je nujno, da se začnemo izobraževalci odraslih med seboj še bolj povezovati – tako tisti, ki izobražujemo odrasle v formalnih izobraže-

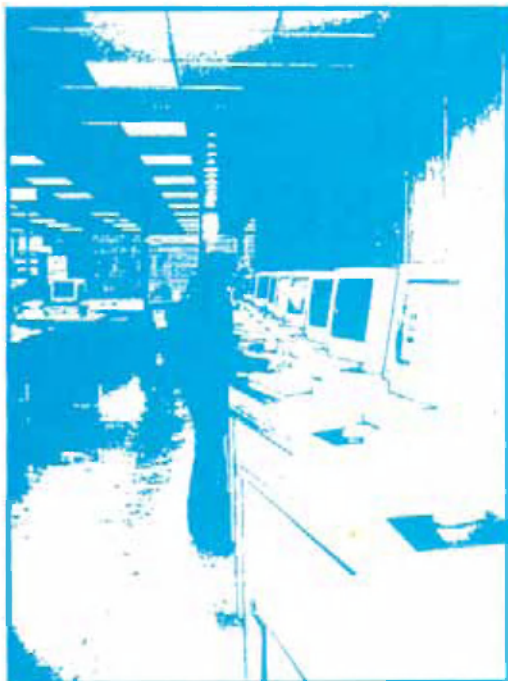
*valnih programih, kot tisti, ki izobražujemo v programih neformalnega izobraževanja in da ne delujemo kot »čebelarsko društvo«, kot je v strokovni razpravi to poimenovala Sonja Klemenčič z Andragoškega centra Slovenije.*

*Vse nas, ki delujemo na področju izobraževanja odraslih, torej čaka še veliko dela. Le če bo spopolnjevanje izobraževalcev postalo naša skupna skrb, bodo prišli tudi rezultati in uspehi. In še na nekaj ne smemo pozabiti, namreč, da razvitost izobraževalnega sistema države omogočajo dobro izobraženi in usposobljeni izobraževalci odraslih.*

*Mag. Zdenka Birman Forjanič*

<sup>1</sup> Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije, Izhodišča za oblikovanje novega koncepta andragoškega spopolnjevanja, ([http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno\\_delo/PRIKAZ\\_DOSEZKOV\\_IN\\_RAZVOJNIIH\\_IZZIVOV\\_IZOBRAZEVALNE\\_DEJAVNOSTI\\_ACS.pdf](http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/PRIKAZ_DOSEZKOV_IN_RAZVOJNIIH_IZZIVOV_IZOBRAZEVALNE_DEJAVNOSTI_ACS.pdf)).

<sup>2</sup> ALPINE – Adult Learning Professions in Europe – A study of the current situation, trends and issues, 2008.



# ZNANOST RAZKRIVA



# KDO SO IZOBRAŽEVALCI, KI USPOSABLJAJO UČITELJE

## POVZETEK

Prvi del članka osvetljuje sodobno učenje učiteljev in spremembe v družbi, ki vplivajo na njihovo delo in posledično njihov profesionalni razvoj. Nato predstavi vlogo izobraževalcev pri učenju učiteljev in primere treh različnih profilov, ki pokrivajo to področje. Poudarek je na potrebnem znanju in kompetencah ter profesionalnem razvoju izobraževalcev. Na koncu so nanašana odprta vprašanja in pobude, ki bi različna prizadevanja lahko povežali v skupen okvir.

**Ključne besede:** izobraževalci učiteljev, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, učenje, kompetence, profesionalni razvoj

## CHANGING OF THE SOCIAL STRUCTURE AND LIFELONG EDUCATION – FROM THE INDUSTRIAL SOCIETY TO THE KNOWLEDGE SOCIETY – ABSTRACT

The first part of this paper highlights the view upon contemporary learning of teachers and changes in society which influence their work and also their professional development. It proceeds by presenting the role of facilitators of teachers' learning and examples of three different profiles of facilitators. The emphasis is on needed knowledge, competences and professional development. The paper concludes by setting some open questions and incentives to intertwine various individual endeavours into a common picture.

**Keywords:** facilitators of teachers, in-service teacher training, learning, competences, professional development

Na evropski konferenci ministrov za področje izobraževanja je dr. Pavel Zgaga (2010) poudaril, da so hitre spremembe v družbi povzročile tudi občutno spremembo vloge, ki jo ima izobraževanje. Poučevanje ne pomeni več zgolj usposabljanja za branje, pisanje in računanje. Izobraževanje in usposabljanje prihodnjih rodov učiteljev je treba pazljivo načrtovati, današnji pa morajo biti deležni močne podpore, da bodo lahko zadostili izzivom sodobnega časa. Kakšne učitelje torej potrebujemo danes in jutri? Poučevanje je poklic, ki mora biti sestavni del koncepta vseživljenjskega učenja: strokovni razvoj učiteljev mora poteka skozi celotno obdobje njihove kariere in biti podprt in spodbujan z usklajenimi podpornimi sistemi na nacionalni, regionalni in/ali lokalni ravni. Še več, od učiteljev se pričakuje, da sodelujejo v procesu, v katerem mladi in odrasli, ki se

učijo, postajajo bolj opremljeni za avtonomno vseživljenjsko učenje.

V času hitrih sprememb, ki zahtevajo od človeka nenehno učenje, spreminjanje in ustvarjanje novega znanja, se spreminja tudi način, kako se učimo. Po eni strani se spreminja vsebina učenja, po drugi pa tudi sistemi in poti pridobivanja znanja in veščin. Formalno izobraževanje že dolgo ni več edini steber pridobivanja znanja in veščin. Načela vseživljenjskega učenja, ki so odgovor na spremenjene razmere, tako odpirajo vrata tudi tacitnemu/skriteму znanju. Od vsakega posameznika, institucije in družbe nasploh se pričakuje stalno in sprotno učenje iz najrazličnejših virov in po mnogih poteh. Spremenjeni pogoji življenja in učenja zato zahtevajo tudi iskanje raznolikih metod in oblik učenja. Poklic učitelja pa se kljub številnim reformam,

zunanjim spremembam in izzivom, ki jih pri-  
našajo socialne in ekonomske okoliščine ter  
odkritja znanosti, ne spreminja in prilagaja  
dovolj hitro. Učiteljeva profesionalnost postaja  
pomemben pogoj za uspešno spopadanje s spre-  
menjenimi okoliščinami, saj je lahko uspešen  
le učitelj, »ki je zmožen poglobljene in situaciji  
primerne strokovne presoje (refleksije) ter ob-  
vladovanja širokega repertoarja metod in pri-  
stopov« (Požarnik, 2000: 33). Strokovni razvoj  
učiteljev je bistven za zagotavljanje razvoja in  
ohranjanje inovativne prakse.

V izobraževanju, usposabljanju in učenju učiteljev  
imajo pomembno vlogo izobraževalci (učitelji)  
učiteljev, ki jih v fazi dodiplomskega, podiplom-  
skega ali nadaljnega izobraževanja in usposa-  
bljanja pri učenju podpirajo, usmerjajo, jim po-  
magajo in jih vodijo. V članku bomo izhajali iz  
specifike učenja učiteljev in se dotaknili vprašanj,  
kdo so izobraževalci učiteljev, od kod prihajajo in  
kaj naredijo za njihov profesionalni razvoj.

## ZNAČILNOSTI SODOBNEGA UČENJA UČITELJEV

V sodobni družbi znanja se morajo ljudje nau-  
čiti učiti se, saj bodo verjetno v šolah predmeti  
sami postali manj pomembni od sposobnosti  
in motivacije za nenehno učenje (Drucker po  
Sachs, 2003). Učitelji in šole morajo stopiti ko-  
rak naprej po poti partnerstva z učenci, starši,  
lokalnimi skupnostmi, podjetji in postati sestavni  
del odprtega sistema učenja. Ni več pomembno,  
ali se učenje dogaja v šoli ali zunaj nje, do-  
bri učitelji, ki imajo potrebno znanje o učenju

in učencih, bodo vedno potrebni. Spreminja pa  
se njihova vloga, saj se iz posredovalcev znanja  
spreminjajo v svetovalce za učenje. Meje med  
učiteljem in učencem so pogosto zabrisane, saj  
v procesu učenja odgovori niso več ključnega  
pomena. Ključna postajajo vprašanja.

Hargreaves in Fullan (2000) tr-  
dita, da se z razvojem znanosti  
o poučevanju kot npr. uvajanjem  
konstruktivizma, sodelovalnega  
učenja, uporabe tehnologij, pri-  
lagajanjem poučevanja učnim  
stilom in potrebam učencev iz  
različnih okolij in integracijo  
otrok s posebnimi potrebami širi tudi obseg učiteljevega dela in spreminja njegova vloga. Finska strokovnjaka (Hirvi, K. Niimisto, 1996) med novimi vlogami učitelja poudarjata predvsem odprtost za spreminjanje, kajti učitelj izgublja nekatere tradicionalne vloge (npr. skoraj edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev ...) in sprejema nekatere nove vloge (vključevanje novih tehnologij v pouk). Opazna je tudi večja potreba po mobilnosti učiteljev. Današnjega učitelja vidita predvsem kot iniciatorja sprememb (»change agent«), poleg te pa v ospredje postavljata še naslednje vloge: učitelj kot spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče (učeče) se organizacije. Naloga današnjega učitelja je biti iniciator sprememb (»change agent«).

*Odgovori niso več  
ključnega pomena.  
Ključna postajajo  
vprašanja.*

*Naloga današnjega  
učitelja je biti ini-  
ciator sprememb  
(»change agent«).*

Peter Vaill (1996) je uporabil metaforo o deročih vodah, da bi opisal kompleksno in spreminjajoče se okolje, v katerem živimo. Zanj je značilna nepričakovanost, neobičajnost, prepletenost, nepredvidljivost in velika poraba virov. Ti kompleksni, medsebojno odvisni in nestabilni sistemi, ki sestavljajo naše življenje, zahtevajo nenehne izvirne, ustvarjalne pobude in odzive. Njegova teza je, da je prav ta aktivnost tisto, kar imenujemo trajno učenje. Če parafraziramo: »Trajno učenje je tisto, kar vidimo, če opazujemo ravnanje ljudi v kompleksnih situacijah.« (Vaill, 1996: 35.)

Prav tako kot je za učence razred zgolj eno od okolij za učenje, morajo učitelju možnosti, ki jih daje strokovni razvoj, zagotoviti različne učne izkušnje, ki ga spodbujajo, da raziskuje in razmišlja o svoji praksi in pogledih. Učitelji morajo v prvi vrsti sami postati učenci, ki se učijo od zibelke do groba, kar je tudi eden ključnih elementov odprtega profesionalizma učiteljev. Po Sachs (2003) novi profesionalizem učiteljev zahteva drugačen okvir razmišljanja in mobilizacijo njihovih sil. Temelje proaktivnega in odgovornega pristopa k profesionalizmu sestavlja pet elementov: učenje, participacija, kolaboracija, kooperacija in aktivizem. Drucker, ki učitelje imenuje delavce znanja v družbi znanja, trdi, da je treba v profesionalnem razvoju učiteljev doseči premik: od upravičenosti za.....k odgovornosti za in od spodbujanja za.....k prispevanju za.

## ZNAČILNOSTI UČENJA ODRASLIH

Glavno sporočilo o učenju odraslih je, da je za svoje učenje odgovoren posameznik in da je odgovornost učitelja odraslih vodenje odraslega skozi proces učenja. Lahko bi torej rekli, da se počasi izgublja tradicionalna vloga učitelja, ki nadzoruje proces in vsebino učenja tako, da opredeli situacijo in postopke ter določi, kaj je prav in kaj narobe. Prav ta spremenjena paradigma je temelj, na katerem gradi izobraževalec, ki sicer opredeli proces, v katerem bo učenje potekalo, toda ne razsoja o tem, kaj je prav ali ustrezno v nekem primeru. Udeležence spodbuja, da uporabijo svojo lastno presojo in sposobnosti sprejemanja odločitev.

Knowles (1990) opredeljuje pet temeljnih predpostavk o učenju odraslih:

1. Motivacija odraslih v največji meri izvira iz njihovih lastnih potreb in interesov, kar pomeni, da je na začetku procesa učenja treba graditi na teh temeljih.
2. Odrasli so usmerjeni v učenje o temah, ki se

dotikajo njihovega življenjskega ali delovnega okolja. Primeren okvir so torej praktične situacije iz njihovega življenja in ne akademsko zastavljene teoretične vsebine.

3. Izkušnje so najbogatejši vir učenja odraslih. Bistvo učenja mora biti zajeto v aktivnem, nadržnem sodelovanju povezanih izkušenj, analizi teh izkušenj in njihovi aplikaciji na delovne in življenjske situacije.
4. Odrasli imajo močno razvito potrebo po samousmerjanju, zato je vloga moderatorja/učitelja odraslih predvsem vključevanje udeležencev v raziskovanje, analiziranje in vodenje v procesu pridobivanja novih znanj in spretnosti.
5. Individualne razlike med posamezniki se z leti in izkušnjami povečujejo. Zato se mora usposabljanje odraslih prilagajati razlikam v stilu, času, prostoru in tempu učenja odraslih.

Teorija na področju HRM je poskušala odgovoriti na vprašanje, kaj lahko pomaga ljudem pri učenju. Warries in Peters (1992 po van Lakerfeld, 2006) sta razvila uporaben model, ki ga sestavlja pet determinant uspešnega učenja odraslih. ARCS je akronim («attention, relevance, confidence, satisfaction»), ki zajema pozornost – pridobiti moramo pozornost udeležencev; pomembnost – prepričati jih moramo, da je to prava vsebina za njih; zaupanje – zastavljeni cilji morajo biti udeležencem dosegljivi; in zadovoljstvo – učenje mora zadovoljiti njihovo potrebo. Pri tem pa je treba upoštevati dilemo glede ravnovesja med neposredno zadovoljivijo potrebe in dolgoročnimi rezultati učenja. Pogosto je prijetna učna izkušnja hitro pozabljena, tista, ki je zahtevala dolgotrajen in včasih težaven proces prehajanja na višjo raven, pa ima lahko dolgotrajne učinke. Zanimivo je, da so se v raziskavi Zavoda RS za šolstvo (Mršnik et al., 2005) učitelji med različnimi oblikami izobraževanja raje odločali za krajše oblike (eno- ali dvodnevne seminarje), ki so prinašale takojšen, vendar kratkoročen učinek, kot za letoletne projekte, ki so jih sami umestili najvišje, kar se tiče dol-

Po pregledu obsežne literature so strokovnjaki (ur.: Swennen, van der Klink, 2010) opredelili značilnosti uspešnega učenja odraslih. Učenje naj bo:

1. aktivno (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema & Spajic-Vrkas, 2005),
2. konstruktivno – razvijamo in oblikujemo lastno znanje in kompetence (Kessels, van Lakerveld & van den Berg, 1998),

3. socialno – učenje z drugimi in od drugih (Fenwick&Tennant, 2004),
4. samousmerjano – učenec je upravljaec svojega učnega procesa (Fenwick&Tennant, 2004),
5. reflektivno – vključuje proces refleksije posameznikovega delovanja in tudi samega procesa učenja (Gollob et al., 2005).

Slika 1: Področja in pogoji učenja učitelja



goročnih učinkov na vzgojno-izobraževalno delo, so pa od njih terjali mukotrno delo.

Zavedati se moramo, da se odrasli učijo v razmerah, ki so delno organizacijske in jim omogočajo učenje iz različnih virov, npr. seminarji, kolegialni pogovori, svetovanje, supervizija, refleksija, samoevalvacija, sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, mreže. Vse to sestavlja profesionalno učenje. V projektu CLIMATE (2010) smo raziskovali področja učenja, na katera se po Kesselsu (1996) organizacija osredotoča, da bi izboljšala svoje znanje. To so znanje in kompetence predmetnega področja, reševanje problemov, refleksivne veščine in metakognicija, komunikacijske veščine ter samoregulacija motivacije in čustev. Elementi, ki v delovnem okolju učitelja spodbujajo in podpirajo učenje, so naslednji :

- kadrovanje in uvajanje – jasnost glede znanja in spretnosti, ki so potrebni za opravljanje poklica;
- ocenjevanje, spremljanje – povratna informacija glede opravljanja poklica;
- mobilnost – prehajanje med različnimi vlogami, situacijami, okolji;
- usposabljanje – nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev;
- sodelovanje – kolegialno učenje z drugimi in od drugih;
- supervizija in intervizija – osredotočeno učenje;
- zagotavljanje kakovosti – povratna informacija o uspešnosti in učinkovitosti učiteljevega delovanja;
- zunanje povezovanje – partnerstva z drugimi šolami in inštitucijami zunaj šolskega prostora;
- samoregulirano učenje – ozaveščanje in umeščanje učenja kot načrtna aktivnost skupine.

Področja učenja v povezavi s pogoji, ki so potrebni za učenje, lahko spremenijo delovno okolje v učno okolje (Slika 1).

Novi koncept nadaljnega izobraževanja in učenja ter kompleksnost okolja zahtevata tudi nenehno profesionalno vseživljenjsko učenje izobraževalcev učiteljev, ki bodo morali začeti oblikovati svoje okolje za učenje, kjer bodo na eni strani nenehno izpostavljeni kritičnim premislekom in na drugi strani podpora pri svojem profesionalnem učenju in razvoju. Začeti bodo morali komunicirati med seboj, izmenjevati znanje, skupaj razmišljati o razvoju družbe kot celote in posebej o področju izobraževanja in učenja. Šele takrat bodo lahko postali vzor učiteljem, ki jih izobražujejo, in jim pomagali na njihovi poti učenja (Lunnenberg, Korthagen in Swennen, 2007 v ur.: Swennen, van der Klink, 2010).

## VLOGA IZOBRAŽEVALCEV V UČENJU UČITELJEV

Učenje učiteljev se je spremenilo, saj se je od poudarka na vsebini in učnih rezultatih usmerilo k spodbujanju učnega procesa in sposobnosti za učenje. Sprememba v pogledu na učenje učiteljev se kaže tudi v težnji po spremembi imena, ki označuje organizirano učenje v času učiteljeve kariere poti. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje se spreminja v nadaljnje učenje (»inservice training – inservice learning«). Na evropski ravni se v okviru Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) s področjem izobraževanja in usposabljanja učiteljev ukvarja skupina strokovnjakov, ki se projektno povezuje in spremlja trende razvoja učenja učiteljev ([www.atee1.org](http://www.atee1.org)). V zadnjih 20 letih svojega delovanja se je v svojih publikacijah dotaknila koncepta nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, načina izobraževanja izobraževalcev, pripravništva, mentorstva, ustvarjanja ugodnega okolja za učenje, torej vseh ključnih elementov na učiteljevi poti učenja.

Skladno s spremembami se mora na novo opredeliti tudi vloga strokovnjakov, ki podpirajo razvoj učiteljev in šol. V slovenskem jeziku še nismo našli ustreznega izraza, ki



bi povzel vso dinamiko in kompleksnost, ki jo obsega ta vloga. Ime odraža tradicionalen način razmišljanja o procesu učenja in poučevanja. A prav tako kot se je spremenila vloga učitelja, se spreminja tudi vloga izobraževalca učiteljev. Slednji vse bolj postaja spodbujevalec, olajševalec, pospeševalec, usmerjevalec, podpornik učenja (»facilitator«). V prispevku bom zaradi jasnosti ohranila izraz izobraževalec, vendar ga razumem z vidika bogastva celotne palete pomenov, ki jo obsega angleška beseda »facilitator«.

Vloga izobraževalca vključuje pripravo, načrtovanje, razvoj, izvajanje in evalvacijo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter obsega različna zaporedja, dinamiko in vzorce. Izobraževalec mora znati oceniti potrebe in pričakovanja udeležencev. Poseben problem se pojavi, če se potrebe udeležencev in pričakovanja vodstva šole ne ujemajo. V tem primeru je naloga izobraževalca usklajevanje, pogajanje, dogovarjanje, redefiniranje. Postavlja se vprašanje, kdo je v resnici v tem primeru stranka. Če se učitelji odločajo za usposabljanje na podlagi lastnih potreb, bodo drugače gledali na izobraževalca, kot če jim je ta potreba vsiljena. Če udeleženci ne čutijo, da bi bile aktivnosti za njih koristne, učni proces le redko obrodi sadove in ni težaven le za izobraževalca, temveč je lahko celo neuspešen (Lendahl Rosendahl & Ronnerman, 2006 v ur.: Swennen, van der Klink, 2010).

Vloge izobraževalcev v procesu spodbujanja učenja učiteljev in podpiranja šol so zelo raznolike. Na seminarjih usposabljaajo za določene predmete ali teme, vse bolj pa je njihova vloga usmerjena v podporne aktivnosti, kot sta mentorstvo in coaching. Učenje lahko podpirajo z ustvarjanjem primernega učnega okolja, npr. s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Lahko prevzamejo vlogo v okviru aktivnosti znotraj organizacije, kot so ocenjevalni intervju, strokovna srečanja, medkolegialne konzultacije, samoe-

valvacija, refleksija itd. (van Lakerveld 2005 v ur.: Swennen, van der Klink, 2010). V zadnjem času se vse pogosteje omenja vloga raziskovalnih aktivnosti pri pridobivanju novih vpogledov in razumevanja za izboljševanje učiteljeve prakse. Akcijsko raziskovanje se je pokazalo kot zelo uspešna metoda podpore profesionalnega razvoja učiteljev (Mršnik et al., 2005).

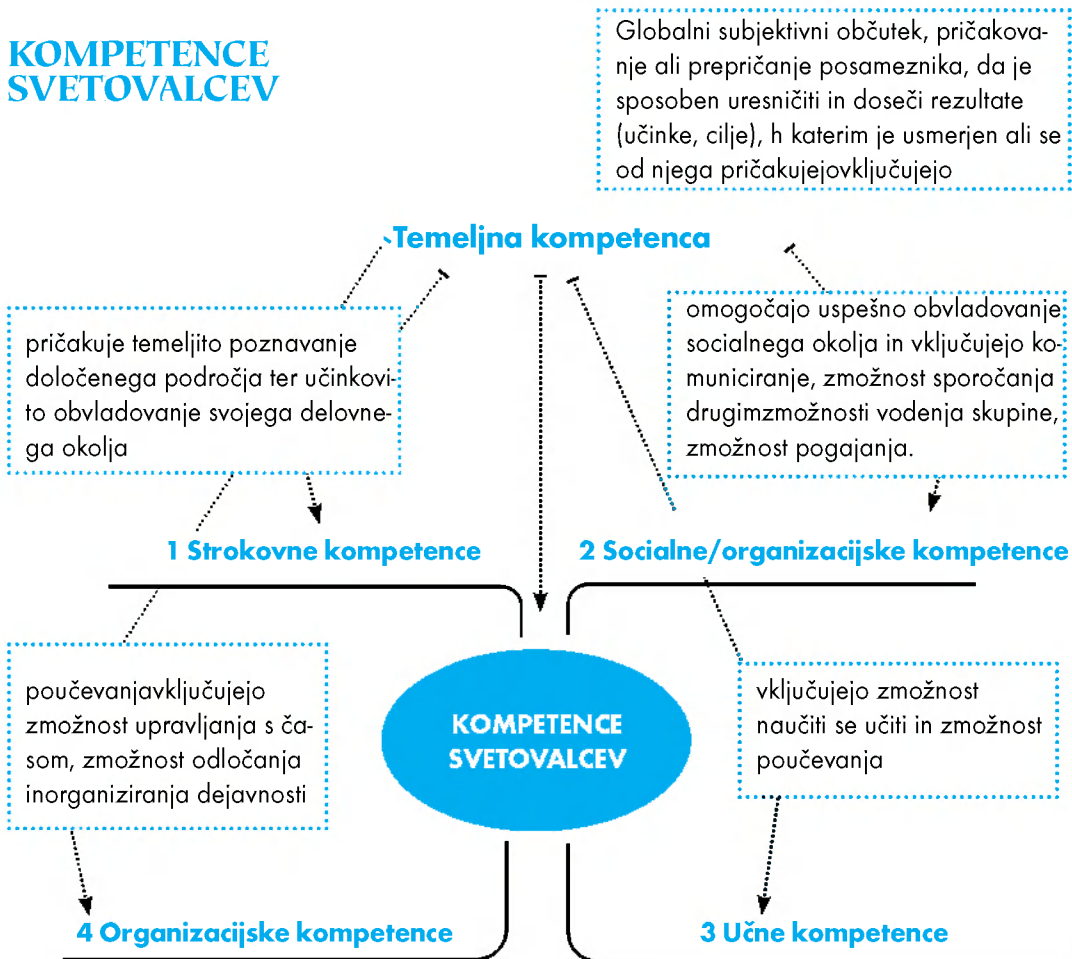
## **KDO SO IZOBRAŽEVALCI UČITELJEV.**

Sestava predavateljev v okviru programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo, je tripartitna: svetovalci, visokošolski predavatelji/teoretiki in učitelji praktiki. Pri oblikovanju take zasedbe smo upoštevali spoznanja o učenju učiteljev, saj je vsaka profesionalna odločitev in njena izvedba rezultat prepletanja vseh treh dejavnikov: poznavanja »znanstvenih« konceptov, osebne teorije in z izkušnjami pridobljenih praktičnih modelov razumevanja in ravnanja (Požarnik, 2000). Zato mora tudi usposabljanje učiteljev vključevati vse tri dimenzije, saj drugače lahko učitelj nekaj ve o poučevanju, vendar tega ne zna udejanjiti v praksi ali pa svojih odločitev ne zna prilagajati različnim kontekstom in se togo drži »predpisanih postopkov«. Povezovanje vseh treh vidikov v enotno celoto, ki ji pravimo profesionalno razmišljanje in delovanje, ter njeno nadgrajevanje in širitev kompleksnosti so cilji vseživljenjskega strokovnega razvoja učiteljev.

Kako postati izobraževalec, kakšne so poti v karieri, ali je za to potrebna licenca? Če pogledamo trenutno sliko, vidimo, da so njihova izobrazba, kariera in predznanje zelo raznoliki. Nekateri so izkušeni učitelji, drugi svetovalci, coachi, raziskovalci, supervizorji ... V nadaljevanju bom predstavila tri različne profile izobraževalcev učiteljev: svetovalca Zavoda RS za šolstvo, učitelja praktika in izobraževalca z visokošolskega področja.

Slika 2: Prikaz razreza kompetenc svetovanja

## KOMPETENCE SVETOVALCEV



### SVETOVALCI V VLOGI IZOBRAŽEVALCEV UČITELJEV

Zavod RS za šolstvo kot svetovalce zaposluje strokovne delavce z izkušnjami v neposrednem pedagoškem delu. Uspešnost na tem področju je temeljni pogoj, ki zagotavlja, da bo svetovalac kos nalogam, ki jih mora opravljati Zavod RS za šolstvo. To pa še zdaleč ni dovolj. Za načrtovanje in spodbujanje razvoja pedagoške prakse, ki je glavna naloga Zavoda RS za šolstvo, vsak svetovalac potrebuje še vrsto drugih praktičnih in teo-

retičnih znanj, ki jih kot učitelji niso potrebovali in jih zato tudi kot svetovalci nimajo.

Hrvaški kolegi (Milovič, 2010) so opredelili vloge svetovalca, ki se med seboj prekrivajo in prepletajo. Svetovalac naj bo s svojim vedenjem in ravnanjem vzor, biti mora dober organizator, motivator, opazovalec, poslušalec, pomočnik, prenašalec informacij, reševalec konfliktov, entuziast, načrtovalec, učitelj spretnosti, poznavalec stroke. Vse to pa zahteva trajen profesionalni razvoj, refleksijo in samovrednotenje izkušenj, kar je po-

goj za osebno in profesionalno rast vsakega posameznika.

V okviru projekta *Strokovna in osebnostna rast* (Žarkovič et al., 2004) smo na podlagi opredeljenih kompetenc svetovalca izdelali vprašalnik, ki je podlaga za načrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih, lahko pa služi tudi kot izhodišče za oblikovanje profila svetovalca in za pripravo programa izobraževanja.

Opredelili smo štiri sklope kompetenc, ki skupaj tvorijo temeljno kompetentnost, ki je globalni subjektivni občutek, pričakovanje ali prepričanje posameznika, da je sposoben doseči rezultate (učinke, cilje), h katerim je usmerjen ali jih od njega pričakuje. Ti sklopi so: strokovne kompetence, socialne/komunikacijske kompetence, učne kompetence in organizacijske kompetence. Kompetentnost pedagoških svetovalcev smo opredelili na dveh ravneh: na ravni pristojnosti in na ravni strokovnosti. Pri opredelitvi pristojnosti pedagoškega svetovalca smo izhajali iz temeljnih nalog Zavoda RS za šolstvo. Zato smo najprej določili temeljna področja delovanja zavoda, v okviru katerih deluje pedagoški svetovalci. Temeljna področja delovanja zavoda so: oblikovanje novih pedagoških rešitev (načrtovanje), uvajanje novosti in sprememb ter spremljanje dogajanja v šolskem prostoru. Vsa tri področja sestavljajo razvojni krog in jih povezuje proces prenašanja posebnih znanj in izkušenj na druge.

Druga raven so strokovne kompetence. Strokovno kompetentnost lahko opredelimo kot lastnost strokovnjaka, ki temeljito pozna neko področje in učinkovito obvladuje svoje delovno okolje. Strokovno kompetentnost sestavljata poznavanje nekega področja in obvladovanje svojega delovnega okolja. Opredelitev vključuje dva vidika: temeljito poznavanje nekega področja in obvladovanje delovnega okolja. S poznavanjem nekega področja mislimo na znanja, ki jih strokovnjak ima oziroma jih je pridobil v času formalnega študija in jih še vedno pridobiva na različne načine. Ta znanja mu omogočajo izvajanje delovnih nalog. Posameznik je za izvajanje del in nalog na tem področju usposobljen in poklican. Usposobljenost dokazuje z uradnimi listinami (diploma, specializacija ...). Hkrati je to tudi dokaz, da nekdo lahko opravlja poklic oziroma delovne naloge, kot so opredeljene v aktu o sistemizaciji. Sklop delovnih kompetenc se veže na temeljito poznavanje predmetnega področja in stroke; preostali sklopi kompetenc pa so povezani z obvladovanjem delovnega okolja. Tako opredeljene kompetence zahtevajo dinamičen in odprt model strokovnega in osebnostnega razvoja svetovalca, ki vključuje in upošteva različne oblike. Na tem mestu osta-

*Strokovno kompetentnost sestavlja poznavanje nekega področja in obvladovanje svojega delovnega okolja.*

Kandidati so v procesu usposabljanja razvijali vsebinska znanja, ki so obsegala poglobljeno strokovno znanje na izbranem področju in poznavanje značilnosti učenja odraslih. Veščine, ki so jih razvijali, pa so bile dobra komunikacija: poslušanje, povzemanje, zastavljanje vprašanj, dajanje povratne informacije, usmerjanje h konsenzu, aktivno sodelovanje, prispevanje k skupnim ciljem, kulturni dialog (ekonomičnost in jasnost izražanja, uvidevnost, učinkovitost), organizacija časa, prostora, dejavnosti in pripomočkov, delo z odraslimi (motiviranje, komunikacija), spodbujanje in usmerjanje drugih v samoizobraževanje ter strokovni razvoj in uporaba IKT pri pripravi ter izvajanju izobraževanja. Naravnosti (odnos in navade), ki smo jih spodbujali, so bile strpnost do posameznikov v skupini in upoštevanje različnih mnenj in stališč, prispevanje in usmerjanje k pozitivni klimi ter reflektiven odnos do lastnega dela in dela drugih (Žarkovič, 2006).

ja odprto vprašanje, kako osvojene kompetence formalizirati v okviru zavoda ali širše.

## **UČITELJI PRAKTIKI V VLOGI IZOBRAŽEVALCEV UČITELJEV**

S projektom Izobraževanje izobraževalcev smo v letih 2004 do 2006 v okviru sredstev Evropskih strukturnih skladov želeli na Zavodu RS za šolstvo povečati možnosti za širjenje aktualnega znanja med učitelji ter pripomoči k njihovemu profesionalnemu razvoju z ustvarjanjem ugodnih pogojev za učenje. Vodila so nas načela razširjenega profesionalizma, saj smo usposabljanje zastavili kot povezavo teorije in prakse, v središču je bilo sodelovanje med učitelji, z aktivnostmi pa smo želeli spodbuditi njihovo vključevanje v druge strokovne dejavnosti, jih navdušiti za strokovno literaturo, teoretična spoznanja in vključevanje v širši socialni kontekst izobraževanja. Ekspertne skupine so pripravile ustrezne programe in usposobile potrebno število izobraževalcev multiplikatorjev. Ti učitelji so svoje znanje prenašali kolegom iz prakse ter se v ta namen dodatno izobraževali in usposabljali.

Ki sodelovanju smo povabili strokovne delavce, ki so bili pripravljene postati izobraževalci učiteljev ter si z dodatnim izobraževanjem in usposabljanjem pridobiti naziv multiplikator Zavoda RS za šolstvo. V razpisu za prijavo kandidatov smo navedli pogoje, med drugim visokokakovostno opravljanje poklicne dejavnosti v dosedanjem delu, prednost pri izbiri so imeli kandidati s specializirano bazo znanja določene teme in dokončano univerzitetno izobrazbo. Ob koncu usposabljanja so pridobili dovoljenje za opravljanje dela, pri tem so morali izkazovati avtonomijo pri opravljanju dejavnosti in prevzemanju odgovornosti (opredeljeno v pogodbi o sodelovanju), delovati so morali skladno s profesionalno etiko (predavanje za Zavod RS za šolstvo). Kot temeljni pogoj je bilo treba med drugim dokazati tudi možnost komuniciranja v strokovnem jeziku. Pogoji na razpisu in zahteve, zapisane v pogodbi,

so značilnosti profesionalcev, kot jih opredeljuje Požarnik (2000, 34, po Bauer, 1999, Hargreaves, 2000, Marentič Požarnik, 1996, Razdevšek Pučko 1997 idr.).

V projektu je bil cilj delovati na ravni kolegičnega profesionalizma (Hargreaves, 2000), kar se je kazalo v uvajanju elementov sodelovalne kulture med učitelji (razvijanje večšin aktivnega sodelovanja in prispevanja k skupnim ciljem), v spodbujanju učiteljeve samozavesti in avtonomije ob uporabi sodobnih pristopov timskega dela ter v spodbujanju reflektivnega odnosa in uvajanju samoevalvacije s pomočjo portfelja.

## **VISOKOŠOLSKI PREDAVATELJI V VLOGI IZOBRAŽEVALCEV UČITELJEV**

Visokošolski predavatelji s fakultet so ključni nosilci znanja, ki so ga učitelji kot študenti pridobili med študijem. Večinoma tudi sami izhajajo iz učiteljskih vrst in so svoje akademsko znanje osredotočili na specifično strokovno področje. Posebnih andragoških znanj med podiplomskim študijem običajno ne pridobijo. Z izobraževanjem odraslih se srečujejo v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, kjer učitelji nadgrajujejo svoje znanje in se seznanjajo z novostmi v stroki. Med udeleženci v dodiplomskem izobraževanju in tistimi v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju pa obstaja pomembna razlika.

Bulskool in drugi (2010) navajajo sedem posebnih področij, ki so bolj specifična za učenje odraslih v primerjavami s kompetencami, potrebnimi v okviru dodiplomskega izobraževanja. Navajajo ekspertizo in izkušnje udeležencev, ki jih ti prinašajo v učni proces in so v funkciji obogatene učnega okolja. Didaktične kompetence, ki so specifične za delo z odraslimi, imajo poudarek na samousmerjanem učenju in vodenju. Sledi kompetenca opolnomočenja odraslih

v procesu učenja, kjer z vključevanjem prejšnjih izkušenj udeleženci sooblikujejo učni proces. Raznolikost v skupinah odraslih je povezana z izkušnjami, ki jih je treba znati oceniti in na njihovi podlagi zgraditi ustrezne učne strategije. Spodbujanje in podpiranje učnega procesa sta v funkciji na učenca usmerjenega pristopa, ki ga dodatno nadgrajujeta svetovanje in usmerjanje.

V slovenskem prostoru sta se z vprašanjem kompetenc, ki jih potrebujejo izobraževalci odraslih, ukvarjali dr. Marentič Požarnik in dr. Cencič. Cencič (2010: 40) pravi: »/.../ da se maloštevilne dosedanje raziskave posvečajo tistim izobraževalcem učiteljev, ki delujejo v univerzitetnem okolju in so vanj prešli kot učitelji iz osnovnih in srednjih šol. Gre predvsem za učitelje specialnih didaktik pa tudi splošnih pedagoških predmetov. Prehod v 'akademsko' okolje in sprememba poklicne identitete ni preprost; ponekod skušajo novincem prehod olajšati s povezovanjem v kolegialne študijske skupine 'communities of practice' (Nizozemska, Izrael, Anglija ...), z oblikovanjem seznamov kompetenc oziroma standardov in s povezovanjem v strokovna združenja, kot je VELON na Nizozemskem (Murray in Harrison, 2008: 110-114 v Cencič, 2010).«

Navaja, da je pri nas raziskava, usmerjena na vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na profesionalno identiteto in razvoj izobraževalcev učiteljev, opravljena na podlagi globinskih polstrukturiranih intervjujev, pokazala, da je na njihov razvoj razmeroma malo vplival (pretežno teoretsko usmerjen) študij, pač pa prve izkušnje s poučevanjem, tudi negativne, če so jih dobro predelali, podpora kolegov, stiki v mednarodnem prostoru (Marentič Požarnik, Valenčič Zuljan, 2001 v Cencič, 2010).

## **RAZMISLEK IN ODPRTA VPRAŠANJA**

Cencič (2010) ugotavlja, da so izobraževalci

učiteljev osrednja skupina strokovnjakov, od katere je odvisna kakovost izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Vendar je o tej skupini strokovnjakov še vedno znano bolj malo. Gre za zanemarjeno področje proučevanja, kot je ugotovila že Kari Smith (2003). V zadnjih petih letih se povečuje število raziskav o uvajanju in profesionalnem razvoju izobraževalcev učiteljev (European Journal of Teacher Education 2008), še vedno pa ni dovolj empiričnih izsledkov o njihovem profesionalnem razvoju.

Programski svet za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v okviru ministrstva za šolstvo in šport je oblikoval kriterije evalvacije predlogov programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, kjer imajo pri izbiri izobraževalcev pomembno vlogo objavljane strokovnih prispevkov, sodelovanje v projektih in praktične izkušnje v dosedanjem izobraževanju, zlasti tiste z neposrednim pedagoškim delom na izbranem področju. V tem naboru je zajetih več dejavnikov njihove profesionalnosti, a potrebne bi bile bolj poglobljene raziskave, ki bi osvetlile dejavnike profesionalnega razvoja izobraževalcev učiteljev.

Pri izobraževanju odraslih pomembno vlogo opravlja Andragoški center Slovenije, ki strokovni javnosti omogoča spremljanje razvojnih trendov in izsledkov s tega področja. Objavljena so številna poročila, raziskave in prispevki s konferenc, kjer avtorji predstavljajo svoje poglede in spoznanja v zvezi z vlogo in kompetencami izobraževalca odraslih, njegovo profesionalno identiteto in nadaljnjim profesionalnim razvojem. Leta 2004 je Nives Ličen na Andragoškem kolokviju predstavila profesionalne kompetence, ki jih potrebuje ekspert na področju vzgoje in izobraževanja odraslih, ter jih opredelila kot: vsebinske, didaktične, področne/kontekstualne in procesne kompetence.

V okviru študije Kompetenčni pristop k izobraževanju andragoških delavcev, ACS 2009, je So-

nja Klemenčič navedla ugotovitve razprav foku-snih skupin, kjer so opredelili lastnosti dobrega izobraževalca. To so bile: je empatičen, komuni-kativen, motivator, se prilagaja potrebam udele-ženecv, je strpen in prijazen, dobro upravlja čas, je strokoven, kritičen, suveren in avtonomen pri svojem delu, sposoben timskega dela in osebno-stno zrel. Kompetence in znanje, ki si jih morajo pridobiti izobraževalci odraslih, zajemajo ugo-tavljanje izobraževalnih potreb, načrtovanje in prilagajanje učnega procesa skupini in posame-zniku, spremljanje in vrednotenje lastnega dela, sodelovanje v skupini, povezovanje z okoljem ter pripravo učnih gradiv in vodenje udeleženca sko-zi proces učenja.

V Zeleni knjigi (2001) je bilo pred slabimi dese-timi leti zapisano, da sta kakovost in uspešnost izobraževanja učiteljev odvisni od usposobljeno-sti in strokovnosti izobraževalcev učiteljev in da so bila dosedanja prizadevanja za profesionali-zacijo njihove dejavnosti skromna. Treba bi bilo razviti in izoblikovati zelo jasne opise profilov izobraževalcev učiteljev. Kvalifikacije, ki jih imajo izvajalci, so v primerjavi z drugimi po-dročji strokovnega izobraževanja preskromne. Večje zahteve glede formalnih kvalifikacij izo-braževalcev učiteljev ter ustrezno strokovno iz-popolnjevanje bi lahko pomembno pripomogli k izboljšanju izobraževanja učiteljev. Potreben bi bil podroben pregled strokovnih kvalifikacij za izobraževalce učiteljev, posebni ukrepi za uvaja-nje v njihovo poklicno kulturo in priprava pro-gramov za njihov razvoj.

Ali se je v zadnjih desetih letih kaj bistvenega spremenilo? Še vedno se nam zastavljajo vpraša-nja, od kod izobraževalci prihajajo, kako poteka njihov profesionalni razvoj, katere kompetence potrebujejo in kako jih pridobijo, ali se med se-boj povezujejo, izmenjujejo izkušnje. Odgovorov na ta vprašanja v slovenskem prostoru nimamo. Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobra-ževanje in Šola za ravnateljse s svojimi dejavnost-mi pokrivajo tudi izobraževanje in usposabljanje

strokovnih delavcev na področju vzgoje in izo-braževanja. Vsaka od teh institucij na svoj način usposablja izobraževalce, postavlja kriterije za njihov izbor, razmišlja o njihovem profesional-nem razvoju, a se pri tem ne povezuje z drugimi, čeprav sta partnerski odnos in sodelovanje eni najpogostejših besed v sodobnem strokovnem besednjaku.

Andragoški center Slovenije s svojimi pobuda-mi občasno poveže različne akterje na področju izobraževanja odraslih. V izhodiščih za raz-pravo na okrogli mizi, ki je potekala na ACS, je bilo zapisano, da je izobraževanje odraslih področje, kjer se srečuje veliko različnih disci-plin in strokovnjakov, ki se med seboj pomemb-no razlikujejo, ob tem pa jih kot izobraževalce odraslih povezujejo skupni cilji. Pri doseganju teh ciljev težijo k skupni metodologiji dela, is-kanju skupnih orodij jezika, za kar morajo raz-viti podobne kompetence, spretnosti in pridobi-ti podobno znanje. Klemenčič (2009: 120) v zaključnih ugotovitvah navaja: »/.../ da se je pojavila tudi potreba po programu za učitelja v izobraževanju odraslih, ki bi bili umeščeni v sis-tem izobraževanja in spopolnjevanja delavcev s področja vzgoje in izobraževanja«.

To je razmislek, ki bi ga bilo treba umestiti v širšo razpravo na nacionalni ravni in povezati vse akterje, ki delajo na področju učenja odraslih – tudi tiste, ki delajo na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delav-cev vzgoje in izobraževanja. Diskusija vabljenih strokovnjakov z različnih področij, ki je marca 2010 potekala v okviru tematskih okroglih miz ACS in je nosila pomenljiv naslov »Kako v Slo-veniji skrbimo za usposobljenost izobraževalcev odraslih«, je bila prvi korak v pravo smer. Poleg drugih strokovnjakov so bili navzoči tudi pred-stavniki ministrstva za šolstvo in šport s področja izobraževanja odraslih in sogovorniki s področja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Nujna bi bila vzpostavitev dialoga med obema sektorjema v okviru ministrstva, kar bi

posledično vplivalo tudi na sodelovanje javnih zavodov, ki so pristojni za posamezna področja. Druga pot je samoiniciativno organiziranje in povezovanje strokovnjakov v mrežo, ki bi pokrila zainteresirane s področja izobraževanja različnih ciljnih skupin odraslih. Skupna tema vseh je zagotovo poklicna identiteta, kompetence in profesionalni razvoj izobraževalcev. Sodelovanje v projektih, okroglih mizah in mrežah strokovnjakov, ki imajo skupno poslanstvo, bi zagotovo obrodilo sadove in odgovorilo na vprašanja, ki si jih zdaj zastavljamo vsak na svojem bregu.

## LITERATURA

- Brocher, T. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bulskool, B. J. Broek, S. D., van Lakerveld, J. Zafiris, G. K. (2010). *Key competences for Adult Learning Professionals*. Final Report. Zoetemeer.
- Cencič, M. (2010). *Izobraževanje izobraževalcev*. CRP 2008-2010. Model evalvacije kakovosti izvajalcev programov usposabljanj strokovnih delavcev. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- CLIMATE project. <http://www.socialsciences.leiden.edu/plato/climate>.
- Day, Christopher. (1999) *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Hargreaves Andy, Fullan Michael (2000): »Mentoring in the New Millennium«. *Theory into Practice*. 39 (1): 50-56.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie 26 februari 1996. Leiden: Universiteit Leiden.
- Klemenčič, S. Možina, T. (2009). *Kompetenčni pristop k izobraževanju andragoških delavcev* (elektronski vir). Ljubljana: Andragoški center RS Slovenije.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: a Neglected Species*. 4th edition, Houston: Gulf Publishing Company, Book Division.
- Korthagen, F. (2009). »Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju«. *Vzgoja in izobraževanje*. 40: 4-14.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove«. *Vzgoja in izobraževanje*. 31 (4): 4-11.
- Milovič, S. (ur.). (2010). *Stručno usavrševanje i profesionalni razvoj*. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb.
- Mršnik, S. et al. (2005): *Evalvacija projekta Izobraževanje izobraževalcev*. Zavod RS za šolstvo. Gradivo za interno uporabo.
- Niinisto, K. (1996). »Change Agent Teacher - Becoming a Teacher in a Developing Organisation«. V: Tella, Seppo (ur.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 145-150.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.
- Smith, K. (2003). »So, What About Professional Development of Teacher Educators?« *European Journal of Teacher Education*. 26 (2): 201-216.
- Swennen, A., van der Klink, M. (ur.). (2010). *Becoming a Teacher Educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer.
- Vaill, P. (1996). *Learning as a way of being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Van Lakerveld, J. (2006): »Ustvarjanje znanja – spreminjanje delovnega okolja učiteljev v učeče se okolje«. *Vzgoja in izobraževanje*. 3: 20-25.
- Van Lakerveld J. (2005). *Het Corporate Curriculum. Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor Zorg en Welzijn*. thesis. Universiteit Twente, Enschede.
- Van Lakerveld, J., Engels, N. et al. (2010). *CLIMATE: Contextual Learning In Management and Teaching*. Leiden: PLATO.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001) *Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P. (2010). *Education and Society – The Role of Teachers*. Uvodni prispevek. 23. redna konferenca ministrov za izobraževanje Sveta Evrope.
- Žarkovič Adlešič, B. (2006). »Multiplikatorji: prevzemanje odgovornosti za lasten profesionalni razvoj«. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVII 4: 20-25.
- Žarkovič Adlešič, B. et al. (2004). *Strokovna in osebna rast*. Interni projekt Zavoda RS za šolstvo.

# IZOBRAŽEVANJE IZOBRAŽEVALCEV, ODRASLIH TEMELJNA NALOGA SODOBNE IZOBRAŽEVALNE POLITIKE PRI NAČRTOVANJU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

## POVZETEK

*V zadnjih nekaj letih v Evropi vse bolj glasno razmišljamo o izobraževanju izobraževalcev, a tokrat ne le o učiteljih v šolah, ampak širše – o izobraževalcih, ki delujejo zunaj šolskih programov izobraževanja, npr. na širokem področju poklicnega usposabljanja in spopolnjevanja, predvsem pa tudi tistih, ki delujejo na področju izobraževanja odraslih – tako v formalnem kot neformalnem. V razpravi se posvečamo predvsem usposabljanju in spopolnjevanju izobraževalcev odraslih v Sloveniji skozi ugotovite, do katerih so prišli raziskovalci v Evropi kot tudi v Sloveniji. Razpravljamo o njihovem položaju, vlogah in nalogah, o tem, kakšne kompetence potrebujejo in kakšne so njihove izobraževalne potrebe.*

**Ključne besede:** izobraževalci odraslih, andragoški delavci, izobraževanje odraslih, organizator dela, kompetence izobraževalcev odraslih, karierni vzorci izobraževalcev odraslih, identiteta izobraževalcev odraslih, izobraževalne potrebe izobraževalcev odraslih

## EDUCATION OF THE ADULT EDUCATORS – BASIC AIM OF THE MODERN EDUCATION POLITICS IN PLANING LIFE-LONG LEARNING - ABSTRACT

*The problem of train the trainers becomes the important subject of broader debates in the field of education – not only of those of formal youth education, but also of those educators who work in non-formal education and adult education. The last is discussed in the article below. We derive from the position of adult educators in Slovenia and reflect upon through of the latest results of European and Slovenian studies at the field. The emphases are positions and types of adult learning staff, the roles and the tasks, competences and learning needs.*

**Keywords:** adult educators, types of of adult learning staff, career path, identity of adult educators, learning needs, competences of adult learning staff.

V zadnjih nekaj letih v Evropi vse bolj glasno razmišljamo o izobraževanju izobraževalcev, a tokrat ne le o učiteljih v šolah, ampak širše – o izobraževalcih, ki delujejo zunaj šolskih programov izobraževanja, npr. na širokem področju poklicnega usposabljanja in spopolnjevanja, predvsem pa tudi tistih, ki delujejo na področju izobraževanja odraslih – tako v formalnem kot neformalnem. V tej razpravi se bomo posvetili predvsem slednjim. Delavce v

izobraževanju odraslih strokovno imenujemo z enotnim izrazom izobraževalci odraslih ali tudi andragoški delavci – primerjaj Jelenc (1991: 21). Skozi ugotovite, do katerih so prišli tako raziskovalci v Evropi kot tudi v Sloveniji, bomo razmišljali o njihovem položaju, vlogi, ki jo opravljajo v družbi znanja, in o nalogah, ki jo sestavljajo, predvsem pa o tem, kakšne kompetence potrebujejo, da bi jih uspešno opravili, in kakšne izobraževalne potrebe imajo.



## PODROČJA DELOVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Uporaba izraza izobraževalec odraslih pri bralcu gotovo sproži veliko različnih asociacij. Ali imamo v mislih osebo, ki si je pred leti pridobila naziv univerzitetni diplomirani andragog, ali nekoga, ki poučuje odrasle v srednjem poklicnem izobraževanju, morda v tečaju tujega jezika ali računalništva, v programih opismenjevanja? Je to univerzitetni profesor, ki poučuje študente ob delu po univerzitetnem programu, ali mentor doktorandu naravoslovnih znanosti, ali mentor zdravniku specializantu, ki opravlja staž na enem od bolnišničnih oddelkov? Je to oseba, ki ureja spletni portal, na katerem se odrasli lahko učijo, ali pa urednica glasila, ki ima namen prosvetliti odrasle ljudi, da bi bolj varčno ravnali z energetskimi viri? Je to svetovalec v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih ali organizator izobraževanja na ljudski univerzi ali srednji šoli, njena direktorica, mentor v študijskem krožku univerze za tretje življenjsko obdobje ali kadrovski delavec v podjetju, ki pripravlja načrt izobraževanja zaposlenih, ali oseba, ki uvaja novega sodelavca na delovno mesto, ali nekdo, ki nudi učno pomoč skozi javna dela?

Ta zajetni sklop retoričnih vprašanj, ki si jih lahko zastavimo ob prosti asociaciji, opozarja na to, kako zelo razvejeno je učenje in izobraževanje odraslih in kako zelo različne vloge opravljajo tisti, ki se posvečajo problemom izobraževanja odraslih v različnih okoliščinah. Študija Poklici v izobraževanju odraslih v Evropi – Adult Education Professions in Europe (2008), v kateri je sodelovalo 30 evropskih držav, med njimi tudi Slovenija, je na področju neformalnega in nepoklicnega izobraževanja odraslih identificirala široko paleto različnih delovnih položajev in znotraj teh več različnih vlog, tudi poklicev ter nalog, ki jih opravljajo zaposleni na tem področju. Strnjeno jih povzemamo v tabeli na naslednji strani.

Pomembno vprašanje, ki se nam tu postavi, je, kako in v kakšnem obsegu nekdo opravlja delo izobraževalca odraslih – je to vzporedna ali občasna vloga ali pa glavna in permanentna? Pomembno je tudi, ali ta oseba sodeluje le neposredno z učečim ali pa se mora povezovati širše in opraviti razen poučevanja v ožjem smislu tudi druge naloge, da bi lahko ustrezno opravila svojo vlogo, povezano z izobraževanjem. Sprehod skozi vloge, ki smo jih nanizali v prejšnjem odstavku, nam pove, da so nekatere vloge glavne in sestavljajo jedro nekogaršnje poklicne kariere (npr. organizator izobraževanja na ljudski univerzi), druge pa pomenijo le manjši del dela, ki ga nekdo izvaja znotraj ali ob svoji temeljni poklicni dejavnosti – npr. mentor zdravniku stažistu na delovnem mestu. Omenjena evropska raziskava je pokazala, da izobraževalci na področju neformalnega in nepoklicnega izobraževanja večino dela opravijo honorarno – večinoma tudi kot dodatno vlogo ob temeljni poklicni dejavnosti. Podobno ugotavljamo tudi v Sloveniji (Birman Forjanič idr., 2008), ne le za neformalno in nepoklicno, ampak tudi za formalno izobraževanje odraslih.

## POLOŽAJ IN IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH IN DEJAVNOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V fokusni skupini (Žalec in Dordevič, 2009), ki smo jo o izobraževanju izobraževalcev odraslih v Sloveniji izpeljali na Andragoškem centru Slovenije, se je pokazalo, da je s tem, ali je vloga izobraževalca odraslih jedro ali le del oz. dopolnilo poklicni dejavnosti, ki je nekdo opravlja, povezana tudi njegova identifikacija z vlogo in razmišljanje o njegovih izobraževalnih potrebah na tem področju. Izkazalo se je, da je strokovna identifikacija pri posameznikih, ki vlogo izobraževalca odraslih opravljajo kot del ali dopolnilo svoji temeljni poklicni dejavnosti, pogosto zelo šibka ali je skorajda ni. Univerzitetna učitelj-

<b>POLOŽAJ IZOBRAŽEVALCA</b>	<b>VLOGE (VČASIH TUDI POKLICI)</b>	<b>NALOGE</b>
Poučevanje	Učitelj, tutor, trener, inštruktor, mentor	Poučevanje, usposabljanje, urjenje; tudi mentorstvo, svetovanje, vodenje svetovanca skozi kariero
Upravljanje in vodenje	Lahko so splošne, npr. direktor izobraževalne organizacije, ali specifične: komercialist, piarovec, kadrovik	Vodenje podjetja, stiki z javnostmi, trženje, razvoj človeških virov
Svetovanje in vodenje	Svetovalec za kariero, osebni svetovalec, pomočnik pri učenju	Svetovanje za kariero, svetovanje in spremljanje posameznika skozi učni proces, osebno svetovanje
Načrtovanje izobraževalnih programov in programiranje	Le redko definirano kot posebna vloga, večkrat kot del drugih vlog – največkrat menedžmenta in učiteljev	Razvoj in priprava ustreznih programov in gradiv za in v podporo učenju
Podporne dejavnosti	Receptor, referent v sprejemni pisarni/referatu, informator, administrativno osebje	Sprejem strank in usmerjanje, informiranje o vsebini in pogojih za vključitev v program, vpis v programe
Uporaba medijev	Helpdesk menedžer, sistemski menedžer (upravljavec sistema)	Zagotavljanje tehnične pomoči osebju in udeležencem, npr. pri študiju na daljavo; upravljanje in vodenje osebja za učinkovitejše delovanje medijsko podprtega sistema; skrb za stranke
Usposabljanje izobraževalcev odraslih <sup>1</sup>	Vse predhodne funkcije: poučevanje, menedžment, svetovanje, programiranje, podpora	Prevladujoče naloge pri vodenju področja: načrtovanje, programiranje, koordinacija, supervizija, spremljanje in evalvacija

ca, ki v svoji izobraževalski praksi poučuje tudi študente ob delu, se je denimo šele v fokusirani razpravi poistovetila tudi z vlogo izobraževalke odraslih, pred tem pa se je vabilu na razpravo odzvala s položaja strokovnjakinje za področje, ki ga raziskuje in razvija, in svoji dnevni vpetosti v andragoško delo za kakovost razprave ni pripisovala večjega pomena.

Podobno smo ugotavljali tudi v študiji (Birman Forjanič, 2008), opravljeni na vzorcu 520 izobraževalcev odraslih, ki imajo različne vloge v izobraževanju odraslih. Zajeli smo tiste, ki se pogosto spopolnjujejo na Andragoškem centru Slovenije, in tiste, ki se naših programov ne udeležujejo, saj nas je med drugim zanimalo, zakaj je tako. Pri učiteljih v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki se je izkazala za najpogostejšo vlogo, se je pokazalo, da se od vseh vlog najmanj pogosto izobražujejo na Andragoškem centru Slovenije. Kot glavni vzrok se je razkrilo to, da ponudbo slabo ali sploh ne poznajo (tako je odgovorila več kot polovica), ker so o njej slabo obveščeni. Tudi tisti, ki se izobraževanju na Andragoškem centru Slovenije udeležujejo, so za ponudbo izvedeli na spletnih straneh centra ali iz brošure, kjer je prikazana ponudba. Le slabo četrtina je o tem obvestila oseba, ki v organizaciji koordinira dejavnosti, povezane z izobraževanjem odraslih. Sklepamo lahko, da se izobraževalci odraslih praviloma sami odločajo o tem, kje in kako se bodo izobraževali, in da jim organizacija, kjer opravljajo delo izobraževalca odraslih, te ponudbe večinoma ne posreduje. Hkrati s tem se je izkazalo, da bi o ponudbi želeli biti bolj obveščeni in da bi bila zanje najustreznejša dva načina obveščanja: neposredno na njihov elektronski naslov ali pa posredno na naslov koordinatorja izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Iz slednjega lahko sklepamo, da od organizacije, kjer opravljajo andragoško delo, pričakujejo tudi, da poskrbi za stalno strokovno spopolnjevanje osebja na področju izobraževanja odraslih.

Zanimalo nas je, kako definirajo znanje, ki ga potrebujejo pri svojem delu v izobraževanju

odraslih, zato smo jih vprašali, kako pomembno se jim zdi andragoško znanje za opravljanje tega dela. Velika večina vprašanih meni, da je za opravljanje njihovega dela na področju izobraževanja odraslih andragoško znanje enako, za nekatere pa celo bolj pomembno od znanja iz njihove temeljne stroke. Tako je odgovorilo več kot 90 odstotkov vprašanih, iz česar lahko sklepamo, da prihajajo iz različnih, predvsem neandragoških strok, z zadržkom pa tudi, da pri sebi prepoznavajo potrebe po izobraževanju na tem področju. Vprašanje pa je, koliko tem potrebam zadostijo oz. kako poskrbijo za njihovo zadostitev. Zato nas je zanimalo, kje spopolnjujejo svoje andragoško znanje.

Izbrali so lahko več odgovorov. Večina, skoraj 70 odstotkov, je odgovorila, da se spopolnjuje v organizaciji, kjer opravlja andragoško delo, drugo mesto je pripadlo Andragoškemu centru Slovenije, temu so sledili strokovni posveti in mednarodni projekti, medtem ko so udeležbo v drugih oblikah organiziranega učenja – npr. na univerzi ali drugih izobraževalnih organizacijah – le redko navajali. Iz odgovorov ni razvidno, kakšno izobraževanje poteka znotraj izobraževalnih organizacij, kjer vprašani opravljajo andragoško delo, zato v resnici ne vemo, ali gre za organizirane oblike učenja, samoizobraževanje v neorganiziranih oblikah ali kaj drugega. Tudi ne moremo presojati o vsebini tega izobraževanja, zato nam kakovost spopolnjevanja andragoških delavcev skoraj v celoti ostaja zakrita. O njej smo poskušali sklepati posredno na podlagi vzorca analiz izobraževalne ponudbe bolj vidnih izobraževalnih organizacij, ki je javno prikazana za ciljno skupino izobraževalcev odraslih – npr. univerza, nekatere izobraževalne organizacije, ki to ponudbo posebej oglašujejo.

Ob pregledu smo ugotovili, da je ta v primerjavi s ponudbo za izobraževalce, ki poučujejo mladino, skromna, enolična, razdrobljena, predvsem pa slabo pregledna. Ti podatki nam ob še nekaterih drugih ugotovitvah – slabo razvite možnosti kariernega razvoja, napredovanja, nerazvita

*Izobraževalci odraslih praviloma sami odločajo o tem, kje in kako se bodo izobraževali in spopolnjevali.*

sistemizacija delovnih mest – govorijo o položaju izobraževalcev odraslih v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja. To gotovo vpliva tudi na identiteto in identifikacijo izobraževalcev odraslih in na njihovo pripravljenost za izobraževanje na tem področju.

V intervjujih (Možina in Birman Forjanič, 2009) z vodji izobraževanja odraslih, organizatorji izobraževanja oz. vodji programskih področij, ki izvajajo izobraževanje odraslih na ljudskih univerzah, srednjih šolah in zasebnih izobraževalnih organizacijah, ugotovljamo, da tudi dela organizatorja izobraževanja odraslih, ki se je doslej izoblikovalo kot razmeroma jasna vloga, večina intervjuvank ne opravlja polni delovni čas, temveč da razen tega še poučujejo oz. opravljajo druge naloge, ki jih neposredno ne prištevajo k vlogi organizatorja.

Iz odgovorov teh, ki so zaposlene na šolah, smo lahko izluščili, daje izobraževalna dejavnost za odrasle (izredno izobraževanje) le izjemoma enakovredna izobraževalni dejavnosti, ki jo namenjajo mladini (redno izobraževanje). Organizatorji se neredko srečujejo s problemi, ki so povezani z manjšo pripravljenostjo honorarnih učiteljev za sodelovanje pri skupnih dejavnostih – npr. izvedbeno načrtovanje, če te niso posebej

finančno ovrednotene. Na to zapostavljenost področja in vloge organizatorja opozarjajo tudi drugi podatki, ki smo jih dobili v intervjuju. Za 300 do 500 udeležencev izobraževanja odraslih je v organizaciji predviden le en organizator izobraževanja. Ta je odgovoren za večino nalog, ki so povezane z načrtovanjem dejavnosti, prilagajanjem programov, vodenjem, organiziranjem in koordinacijo področja, odgovoren pa je tudi za svetovanje in izobraževanje osebja, ki izobražuje odrasle. V najboljšem primeru mu pomaga le ena oseba v administraciji. Večina se pri svojem delu posveča predvsem organizaciji, za razvoj dejavnosti pa jim največkrat ne ostane dovolj časa. Na tem mestu se nam zdijo pomembna opozorila, ki so jih intervjuvanke izražale z besedami: »Razvojne dimenzije manjka ne zato, ker bi se ljudje, ki delajo na teh delovnih mestih, ne hoteli ukvarjati z razvojem ali da se ne bi zavedali pomembnosti razvojnega dela, ampak ob vsem drugem delu za to enostavno zmanjkuje časa.« (Možina in Birman Forjanič, 2009: 16.)

Iz diskurza sogovornic je bilo mogoče razbrati, da je izobraževanje odraslih razumljen kot dodaten tržni vir, katerega prihodek je navadno namenjen razvoju organizacije – npr. nakupu nove izobraževalne opreme, le manjši delež pa neposrednemu razvoju dejavnosti izobraževanja odraslih, med drugim tudi izobraževanju delavcev za to področje.

Del razlogov za slabo udeležbo učiteljev srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja v programih, ki jih Andragoški center Slovenije namenja izobraževalcem odraslih, tako gotovo lahko vidimo tudi v tem, da se učitelji lažje identificirajo z vlogo učitelja v rednem izobraževanju kot z vlogo učitelja v izrednem izobraževanju, saj so možnosti za napredovanje in karierni razvoj boljše pri prvem. Zato se za to vlogo v drugih programih stalnega strokovnega spopolnjevanja na področju vzgoje in izobraževanja tudi bolj izobražujejo. Razumljivo je torej, da se učitelji manj identificirajo z vlogo izobraževalca odraslih in jo pogosto razumejo kot dopolnilo, ne pa kot enakovredno vlogi, ki jo opravljajo pri poučevanju mladine. Podobno razumejo dejavnost izobraževanja odraslih tudi v organizacijah, kjer izredno izobraževanje (izobraževanje odraslih) izvajajo poleg rednega izobraževanja (za mladino).

V nekaterih organizacijah je vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih šibka (ilustrativni podatek: »Septembra in oktobra se nekdo z izobraževanjem odraslih ukvarja 100-odstotno, med letom pa dve uri.« (Možina in Birman Forjanič, 2009: 14)). Čeprav govorimo le o enem primeru, je pomembno premisliti o tem, kakšen je položaj organizatorja izobraževanja odraslih, posredno pa tudi izobraževanja odraslih, ko oseba na to delovno mesto ni bila »povabljena«, temveč je bila zanj »določena« oz. ga je bila prisiljena prevzeti, da je s tem dopolnila učno obveznost. V temu podobnih primerih bo to lahko vplivalo na njeno motivacijo za andragoško spopolnjevanje.

Čeprav zaradi nereprezentativnosti vzorca ugotovitev ne moremo posplošiti, nas ta študija primera na skupini 11 intervjuvank opozarja na pomembne vidike položaja izobraževalcev odraslih in tudi samega položaja izobraževanja odraslih. Pri tem želimo opozoriti na pasti tržne logike, ki je usmerjena predvsem na dobiček in v tem smislu tudi krčenje sredstev, namenjenih za razvoj dejavnosti, ki med drugim vključuje razvoj kadrov. Razprava v fokusnih skupinah (Žalec in Dordevič, 2009) je pokazala, da je večina problemov, s katerimi se danes ubada izobraževanje odraslih, tako tudi izobraževalne organizacije, interdisciplinarnih. Te probleme lahko učinkovito rešijo le timi. Posebna naloga izobraževalnih organizacij je vpeljava timskega dela in klime sodelovanja, ki pa ju ne more biti, če delo opravlja le ena oseba.

## KARIERNI VZORCI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Ugotavljamo, da imamo zelo malo zanesljivih podatkov o tem vprašanju. Podobno ugotavlja tudi že omenjena študija o poklicih v izobraževanju odraslih (Adult Learning Professions in Europe, 2009). Podobno kot v evropski študiji smo tudi iz našega preiskovanja tega področja – skozi vodene intervjuje (Možina in Birman

Forjanič, 2009) in fokusne skupine (Žalec in Dordevič, 2009) – ugotovili, da je izhodiščna strokovna izobrazba izobraževalcev odraslih zelo raznolika. Praviloma se na tem delovnem mestu le redkeje pojavljajo strokovnjaki s strokovno izobrazbo s področja andragogike, pedagogike, psihologije. V naših intervjujih (Možina in Birman Forjanič, 2009) smo odkrili, da nobena od sogovornic izhodiščno – ko se je zaposlila na mestu organizatorice izobraževanja odraslih, ni bila po svojem osnovnem po-

klicu diplomirana pedagoginja oz. andragoginja. Kar nekaj je takšnih, ki prihajajo iz naravoslovnih ali tehniških poklicev. Pri celotni skupini se je potrdilo tudi, da so intervjuvanke na področju izobraževanja odraslih opravljale več kot eno vlogo. Pri sedmih od 11 se razkriva karierni vzorec: gre za osebe, ki so v iz-

obraževalni organizaciji najpraj poučevale (redna zaposlitev ali zunanje sodelavke), kasneje pa so prevzele mesto organizatorice oz. vodje izobraževanja odraslih, v dveh primerih pa sta sodelujoči napredovali še na delovno mesto ravnateljice oz. pomočnice ravnateljice.

Zanimalo nas je tudi, kako in zakaj so prevzele to delo. Izkazalo se je, da je bila pri večini intervjuvank odločitev splet različnih okoliščin in naključij, ne pa načrtovanja. Pogosto navedeni razlog je: »V izobraževalni organizaciji se je sprostilo delovno mesto vodje izobraževanja odraslih zaradi odhoda v pokoj.« Niti v enem primeru ni bilo navedeno, da bi se oseba samoiniciativno prijavila na razpis za delovno mesto vodje izobraževanja odraslih. Večinoma jim je to delovno mesto ponudil ravnatelj oz. direktor, ko so že bile v izobraževalni organizaciji kot učiteljice oz. so z njo sodelovale, ena je navedla, da ji je za delovno mesto povedal kolega, ki je bil zaposlen v izobraževalni organizaciji. Med razlogi, ki so jih udeleženske navajale za sprejetje tega delovnega mesta, se pojavljajo: delovni čas, ki omogoča več časa za družino, redni zaslužek,

*Izobraževalna dejavnost za odrasle je redko enakovredna izobraževalni dejavnosti za mladiño.*

veselje do dela v izobraževanju odraslih, zaposlitve v izobraževalni organizaciji, ki je last staršev.

Ob tem se vprašamo, kakšno je izhodiščno znanje andragoških delavcev in kaj je vir znanja za opravljanje dela. Tudi če izhajamo iz tega, da si večina andragoških delavcev, ki ne prihajajo iz pedagoških smeri, pridobi pedagoško-andragoško izobrazbo, je ob vsej raznolikosti in hitrem razvoju področja to vprašanje povsem primerno. Ob vsem tem, kar smo ugotavljali skozi razpravo, se nam utrne misel, da se izobraževalci odraslih izoblikujejo predvsem ob neposrednem delu in osebnih izkušnjah, ki si jih pridobijo pri svojem strokovnem delu. To se nam je posredno potrdilo tudi v naših intervjujih. Iz sporočil izobraževalcev domnevamo, da jih pri tem vodi notranje/tiho znanje, ki so si ga pridobili s svojimi izkušnjami – največkrat iz položaja, ko so bili sami udeleženci ali učitelji, ki so sodelovali z vodjo izobraževanja, ali pa so izhajali iz modela – pri eni intervjuvanki je bila to mama, ki je bila strastna pedagoginja, pri eni pa starejša prijateljica, ki je opravljala delo na področju izobraževanja odraslih. Podobno kažejo raziskave tudi pri učiteljih – vzorci njihovega poučevanja so zelo določeni z načini, ki so jih v odnosu do njih uporabljali njihovi učitelji.

Ta »kolektivna pedagoško-andragoška podzavest« nam po eni strani govori o tem, da je poučevanje, podobno kot učenje, antropološka danost, ki ji je človek izpostavljen že od rojstva in jo skozi življenje nekako ponotranji in jo podobno kot druge ponotranjene vzorce vedenja nezavedno izraža v odnosu do drugih. Po drugi strani pa se moramo vprašati, ali je prav zaradi njene samoumevnosti vse pre pogosto ne spregledamo kot strokovno opredeljene dejavnosti, ki se v praksi prilagaja razmeram in se v kontekstu celotnega razvoja družbe tudi sama spreminja in razvija ter je hkrati odločilen dejavnik in tudi sredstvo za razvoj družbe. Ko govorimo o poučevanju, imamo seveda v mislih celovito pomoč pri učenju, ki jo zagotavljajo različni

profili izobraževalcev odraslih, in s katero zajamemo vse dejavnosti andragoškega cikla, ki so povezane z ustvarjanjem pogojev, da bi drugemu pomagali pri učenju – od ugotavljanja izobraževalnih potreb do končne evalvacije učenja.

Ob vsem tem razmišljanju se seveda moramo vprašati, kakšna je kadrovska politika v izobraževanju odraslih, kakšne vzorce in merila je morda razvila, še posebno, ko se zavemo, da je le malo formalnih določil, ki bi to področje posebej urejala. Razmišljamo tudi o tem, kakšna sta transfer predhodno pridobljenega znanja in upoštevanje izkušenj izobraževalcev odraslih na drugih področjih izobraževanja. Ali se kompetence izobraževalcev odraslih razlikujejo od teh, ki si jih razvijejo izobraževalci, ki delujejo na drugih področjih (npr. učitelji v rednem izobraževanju, ravnatelj, šolski svetovalni delavci), in če se, kako in kateri dejavniki jih spodbujajo?

V zvezi s tem si seveda lahko zastavimo tudi vprašanje o standardih znanja, ki naj bi jih dosegali izobraževalci odraslih. Ali zadoščajo ti, ki jih okvirno z opredelitvijo stopnje izobrazbe, pridobljeno pedagoško-andragoško usposobljenostjo in strokovnim izpitom v svojem 92., 100. in 101. členu določa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96, 23/96 in 108/2002) za celotno področje izobraževanja v naši državi, ali pa je morda prišel čas, da jih znova, predvsem pa bolj specifično opredelimo? Na vsa ta vprašanja v našem prispevku ne moremo odgovoriti, želimo pa spodbuditi razpravo o njih.

## **NALOGE, KOMPETENCE IN IZOBRAŽEVALNE POTREBE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH**

Odgovore na nekatera od teh vprašanj smo poskušali dobiti tudi v fokusnih skupinah (Žalec in Dordevič, 2009), ki smo jih izpeljali na An-

dragoškem centru Slovenije. Zanimalo nas je, kakšna je vloga izobraževanja odraslih v sodobni družbi, kako se razvija andragoško delo, kakšne kompetence potrebujejo izobraževalci odraslih in ali so v Sloveniji za to izpolnjeni ustrežni pogoji. V razpravi so sodelovali različni strokovnjaki – univerzitetni profesorji in praktiki v izobraževanju odraslih, direktorji izvajalskih organizacij, člani združenj in društev na področju izobraževanja odraslih, kadrovske delavci. V nadaljevanju podajamo nekaj sinteznih ugotovitev o navedenih vprašanjih, ob katerih lahko pridemo do novih vprašanj, predvsem pa si moramo zastaviti konkretne naloge, da bi lahko ustrezno odgovorili na družbene potrebe po učenju.

Splošna ugotovitev razpravljavcev je bila, da izobraževanje odraslih sodi med jedrne dejavnosti sodobne družbe. Če so prejšnje družbe lahko ustvarile ločnico med izobraževanjem – šolanjem, ki naj bi bilo pripravljavnica za življenje, se v sodobni družbi znanja to zdi nemogoče. Učenje postaja del vsakdanjega življenja. Izobraževanje ni ločeno od dela in nemalokrat poteka v obliki reflektirane prakse, neformalnega poučevanja in širjenja spoznanj. V teh kontekstih vlogo pomočnika pri učenju vse bolj pogosto opravljajo ljudje, ki se za to delo niso posebej izobraževali ali usposabljali, čeprav je po drugi strani res, da sta kakovost učnega procesa in doseganje njegovega namena predvsem odvisna od tega, kako dobro je opravljeno andragoško delo.

Zato se nam kot sinteza zgornjega razmišljanja pojavi vprašanje, ali so ljudem poleg zmožnosti učiti se učiti potrebne tudi zmožnosti poučevanja, če želijo biti dejavni v družbi. Ali torej postaja del kompetenc, ki so bile nekoč opredeljene kot strokovne kompetence izobraževalcev, tudi del splošne usposobljenosti vseh strokovnjakov in vseh ljudi, ki želijo biti družbeno dejavni?

Naš odgovor je pritrdilen. Prav zaradi tega, ker andragoško znanje postaja tako splošno

potrebno, je vprašanje usposabljanja za andragoško delo še bolj aktualno in zahteva temeljit razmislek o tem, kako zagotoviti priložnosti za usposabljanje vsem, ki ga potrebujejo, oz. načrtno poskrbeti, da bo širjenje znanja v različnih okoljih učinkovito in bo doseglo temeljni namen. Ugotavljamo namreč, da so inovacije in razvojni dosežki, ki ostajajo zaprti v ozke strokovne kroge ali če niso podprti in širše sprejeti v okolju, pri čemer je izobraževanje ključno sredstvo, domala brez vrednosti. Spodbujanje in izobraževanje ter povezovanje so torej vzporedni proces tehnološkemu, kulturnemu in drugemu razvoju v družbi. V tem smislu je treba opredeliti tudi vlogo izobraževalcev. Opredeliti je treba njihove kompetence in razmisliti o ravneh njihove usposobljenosti glede na različne položaje, ki jih zavzemajo, predvsem pa, kako jim omogočiti, da se za te vloge usposobijo. Razmisliti moramo tudi o tem, katero je temeljno andragoško znanje, ki ga potrebujejo domala vsi, ki opravljajo vlogo izobraževalcev odraslih, katero pa je tisto, ki bi ga lahko umestili pod kategorijo posebno poklicno znanje.

Nekateri razpravljavci so opozorili na težave, ki nastajajo pri delu, če izobraževalci odraslih niso ustrezno usposobljeni za izvedbo posameznih faz andragoškega cikla. To so denimo navajali pri ugotavljanju izobraževalnih potreb in načrtovanju programov. Ugotavljajo, da udeleženci – najsi bodo posamezniki najsi podjetja in organizacije – pogosto ne znajo artikulirati svojih izobraževalnih potreb, po drugi strani pa izobraževalci tudi niso usposobljeni, da bi jim pomagali pri njihovem opredeljevanju in izražanju. Gre za izrazito strokovno delo, ki ima svojo podlago v psiholoških, socioloških in pedagoško-andragoških disciplinah. Podobno je s prilagajanjem programov in pripravo posebnih programov za konkretno učno skupino ali posameznika. Na podobne probleme so opozarjali pri spremljanju in evalviranju izobraževalnega procesa, kjer so poudarili predvsem to, da iz-

obraževalci evalvacijo sicer izpeljejo v smislu pridobivanja in obdelave podatkov, pozneje pa o teh podatkih ne razmislijo niti jih ne vzamejo za izhodišče za načrtovanje in izboljšanje andragoškega dela. To velja tako za organizacije kot za posamezne izobraževalce, npr. učitelje. Opozorili so na to, da se povečujejo naloge s področja menedžmenta in administracije. Vse več energije in časa je treba nameniti pridobivanju finančnih in drugih sredstev za izobraževalno dejavnost, hkrati pa postajajo postopki vse bolj obremenjeni z administrativnim delom, npr. prijave na razpis, izpolnjevanje dokumentacije, za katerega izobraževalci izhodiščno niso usposobljeni.

Veliko potreb, ki so se jih zavedeli pri svojem delu, so nam sporočili tudi izobraževalci, ki so odgovarjali na naš anketni vprašalnik v letu 2008 (Birman Forjanič idr., 2008). Iz odgovorov anketiranih, ki so sodelovali v naši študiji, lahko ugotovimo, da njihove potrebe izhajajo iz:

- potreb odraslih, za katere opravljajo andragoško delo (temeljno andragoško znanje, različne ciljne skupine, posebne potrebe udeležencev, individualna obravnava udeležencev ...);

- značilnosti na novo nastajajočih učnih okolij (sodelovanje z okoljem, animacija za vključitev v izobraževanje, elektronsko učenje, oblikovanje gradiva);
- potreb sodelovanja med izobraževalci (sodelovanje med učitelji, timsko delo, medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, sodelovanje z okoljem);
- spremenjenih družbenih okoliščin (demografske spremembe, globalizacija, zakonodajne spremembe);
- posebnosti razvoja delovnih nalog, ki jih opravljajo (npr. organizator izobraževanja, projektni menedžment, svetovanje v izobraževanju), in s tem povezanih kompetenc.

Iz tega ugotavljamo, da je izobraževanje odraslih področje, kjer se srečuje veliko različnih disciplin in strokovnjakov, ki se med seboj pomembno razlikujejo. Ob tem jih kot izobraževalce odraslih povezujejo skupni cilji. Pri doseganju teh si prizadevajo za skupno metodologijo dela, iskanje skupnih orodij, jezika, za to pa si morajo razviti podobne kompetence.

Na vprašanje, katere so glavne naloge in temeljne zmožnosti, ki si jih morajo pridobiti andragoški delavci, so razpravljalci v fokusnih skupinah navedli naslednje:

- sestavljanje in prilagajanje izobraževalnih programov,
- podpora udeležencem pri učenju: motivacija, svetovanje, osebno načrtovanje učenja,
- zagotavljanje celovite kakovosti dela zaposlenih v izobraževalni organizaciji,
- timsko delo,
- evalvacija vzgojno-izobraževalnega procesa,
- zagotavljanje finančnih sredstev,
- obvladovanje dokumentacije.

Razprava je pokazala, da so s temi nalogami neposredno povezane tudi kompetence in izobraževalne potrebe izobraževalcev odraslih. Potrebe po usposabljanju izobraževalcev odraslih se odpirajo na številnih področjih, če hočejo ti kakovostno opraviti svoje delo.



Iz vseh odgovorov, ki smo jih dobili v naših študijah, lahko izluščimo pomembno sporočilo, da izobraževanje in stalno spopolnjevanje izobraževalcev odraslih postajata vitalen del vsake vloge, ki jo opravljajo izobraževalci odraslih. To spoznanje je treba upoštevati tudi pri načrtovanju kadrovske politike in opredeljevanju posameznih vlog v izobraževanju odraslih ter ne nazadnje pri načrtovanju politike izobraževanja v državi.

Na tem mestu želimo opozoriti, da v slovenskem prostoru nismo vzpostavili celovitega spremljanja podatkov o progratih andragoškega spopolnjevanja. Vsebine andragoškega spopolnjevanja se v različnih klasifikacijah pogosto skrivajo pod širšimi tematskimi sklopi – npr. družboslovje, psihologija, pedagogika, andragogika, humanistika – zato bi v prihodnje vsekakor veljalo razmisliti, kako celovito, usmerjeno in načrtno pridobivati in spremljati podatke o vsebinah andragoškega usposabljanja pri različnih ponudnikih. Glavni namen tega je, da bi lažje ugotavljali potrebe po razvoju novih vsebin in programov usposabljanja in spopolnjevanja, ki bodo sloveli na sodobnem – kompetenčno zasnovanem modulu, preglednosti izobraževalne ponudbe in prepoznavnosti njenih izvajalcev ter posledičnem prizadevanju za odličnost ponudbe in omogočanje razvoja kariere strokovnih delavcev na različnih področjih razvijanja človeških virov, med katerimi je dejavnost izobraževanja in učenja odraslih gotovo zelo pomembna.

Ugotavljamo tudi, da bi bilo področje izobraževanja izobraževalcev odraslih treba raziskati. Z razvojem andragoškega dela in različnih profilov izobraževalcev odraslih, vsebino in obsegom različnih nalog, ki jih ti opravljajo, se namreč nihče načrtno ne ukvarja. Prav tako so slabo raziskani karierni vzorci in izobraževalne potrebe izobraževalcev odraslih, na kar smo v naši razpravi že opozorili. Tako fokusne skupine kot pogovori z organizatorji izobraževanja odraslih, pa tudi odgovori vprašanih v študiji, ki jo je Andragoški center Slovenije objavil v letu 2008, ka-

žajo na to, da imajo izobraževalci odraslih manj možnosti in priložnosti, da bi zadostili izobraževalnim potrebam, ki jih prepoznajo pri sebi. Tudi raziskave o položaju in usposobljenosti izobraževalcev odraslih (Adult Learning Professions in Europe, 2008), ki so bile v zadnjih nekaj letih opravljene v Evropi, so pokazale podobno. Pri udeležnosti izobraževalcev v izobraževanju so prav izobraževalci odraslih najbolj podhranjena skupina. Se posebno to velja za številne izobraževalce, ki delujejo na področju neformalnega in nepoklicnega izobraževanja.

Paul Balanger, predsednik Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih<sup>2</sup> (ICAE – The International Council for Adult Education), je v slavnostnem govoru (European Association for The Education of Adults, 2009), ki ga je imel v Bonnu junija 2009 ob podelitvi enega od priznanj EAEA, opozoril, da je skrb, ki jo politike namenjajo izobraževanju odraslih, še zmeraj premajhna. Tudi najpomembnejše razvojne organizacije, kot je denimo Evropski razvojni sklad, pri svojih programih in razpisih pozabljajo na koncept vseživljenjskega učenja, predvsem na izobraževalne potrebe odraslih, in domala vso svojo pozornost in sredstva namenjajo formalnemu sistemu izobraževanja mladih. Balanger opozarja na to, da vseživljenjsko učenje ni ideološko vprašanje, ampak stvarna potreba, ki je utemeljena na človekovih pravicah in človekovi potrebi po samouresničevanju, na drugi strani pa izhaja iz zahtev in potreb razvoja družbe in njenih vitalnih področij (npr. gospodarstvo, znanost, kultura). Drugače povedano, ni mogoče čakati na to, da bodo mladi dozoreli, se izobražili in začeli reševati probleme, s katerimi se srečujemo že danes. Glavna ali vsaj enakovredna skrb izobraževalnih sistemov morajo torej postati odrasli. Temeljne ovire, s katerimi se spoda-

*izobraževanje in stalno spopolnjevanje izobraževalcev odraslih postajata vitalen del vsake vloge, ki jo opravljajo izobraževalci odraslih.*

izobraževanje odraslih ne glede na kontekst, v katerega je postavljeno, Balanger opredeljuje v treh alinejah:

- 40 odstotkov odraslih ne izraža svojih izobraževalnih potreb,
- »kultura strahu«, ki je posledica hitrih sprememb, izgube in nestalnosti položaja posameznika v družbi – pri odraslih se kaže kot strah pred spreminjanjem zahtev, ki jih bodo morali izpolniti in za katere morda niso ustrezno usposobljeni;
- neučinkoviti odgovori institucij in družbenih sistemov – med njimi tudi izobraževalnega sistema – na novonastale družbene razmere in potrebe.

To so pglavitni problemi izobraževalcev odraslih. Štirideset odstotkov odraslih, ki ne govori o svojih izobraževalnih potrebah – bodisi ker jih ne prepozna bodisi ker jih ne zna izraziti, se v povezavi s kulturo strahu in vrsto neustreznih sistemskih odgovorov spremeni v resno grožnjo sodobni civilizaciji in demokratični oz. vključujoči družbi ter tudi družbi znanja. Izobraževanje odraslih ima pri preseganju tega položaja pomembno vlogo. Pomembno vprašanje za izobraževalce odraslih pri tem je seveda, ali se izobraževalci teh problemov zavedajo in ali so usposobljeni za njihovo reševanje. Ali jih izobraževalni sistem pri tem podpira oz. ali jih sistem sploh prepozna kot pomembne sodelavce in izpolnjuje tudi pogoje za njihovo delo? Med drugim tudi tako, da jim zagotavlja možnosti za spopolnjevanje strokovnega znanja. Nujno je torej, da postane izobraževanje izobraževalcev odraslih njihova lastna skrb, skrb izobraževalnih organizacij, kjer delujejo, predvsem pa tudi skrb izobraževalne politike.

*1 Raziskovalci opozarjajo, da ta položaj izobraževalcev v odgovorih respondentov na začetku ni bil eksplicitno naveden. Poznejše razprave ekspertov so pokazale, da ta položaj ni bil omenjen, ker nanj, ko so razmišljali o položajih praktikov v izobraževanju odraslih, sprva niso pomislili. Opozarjajo tudi na to, da je bilo tudi v razpra-*

*vah prav ob tem položaju in vlogah veliko nejasnosti in da je več kot 50 odstotkov vseh vprašanih izvajalcev izobraževanja odraslih odgovorilo, da tega položaja v njihovi organizaciji nihče ne zaseda – nihče se ne ukvarja z izobraževanjem osebja. Ob tem bi bilo vredno razmisliti, kako izobraževalci odraslih sami pri sebi razumejo svoj položaj v izobraževanju odraslih, predvsem pa, ali vidijo tudi lastno usposabljanje kot del vloge in nalog, ki jih opravljajo kot izobraževalci. Del tega, kako se izobražujejo izobraževalci odraslih v Sloveniji in kakšen je njihov odnos do lastnega strokovnega izobraževanja, bomo videli pozneje v razpravi.*

*2 The International Council for Adult Education (ICAE) je globalna – mednarodna mreža nevladnih organizacij, regijskih, nacionalnih in sektorskih mrež iz več kot 75 držav sveta, ki je bila ustanovila leta 1973. V vlogi posvetovalnega telesa uradno sodeluje tudi z UNESCO in Ekonomsko-socialnim svetom Združenih narodov (ECOSOC). Strateško zagovarja in promovira izobraževanje odraslih kot nepogrešljivo orodje pri ustvarjanju demokratične oz. vključujoče družbe in dejavnega državljanstva.*

## LITERATURA

- Birman Forjanič, Z., Đodevič, N., Klemenčič, S., Možina, T., Orešnik Cunja, J., Vilič Klenovšek, T. in Žalec, N. (2008). *Prikaz dosežkov in razvjalnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije*: Izhodišče za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 10. 9. 2010 s <http://izobrazevanje.acs.si/razvojno>.
- European Association for The Education of Adults (junij 2009). Bonn: EAEA. Pridobljeno 7. 9. 2010 s [http://www.eaea.org/doc/video/video.php?swf=VOTM\\_aug\\_09\\_medium](http://www.eaea.org/doc/video/video.php?swf=VOTM_aug_09_medium).
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih: z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Možina, T. in Birman Forjanič, Z. (2009). *Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev – prikaz izsledkov vodenih intervjujev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 10. 9. 2010 s <http://izobrazevanje.acs.si/>

dokumenti/razvojno.

Research voor Beleid in PLATO (2008). *Adult Learning Professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues. Final Report*. Leiden, European Commission. Pridobljeno 10. 9. 2010 s [http://ec.europa.eu/education/more-information/.../adultprofreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/.../adultprofreport_en.pdf).

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 16-718/2007.

Žalec, N. in Đorđević, N. (2009). *Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev – prikaz izsledkov fokusnih skupin*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 10. 9. 2010 s <http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno>.

Prof. dr. Zoran  
Ječinc

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

# USPOSABLJANJE IN IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV, ODRASLIH

## POVZETEK

Zaradi velike obsežnosti in raznovrstnosti izobraževanja in učenja odraslih ima to področje vzgojno-izobraževalne dejavnosti velike težave z identiteto. Te težave ugotavljamo na vseh treh identifikacijskih področjih, to pa so: identiteta stroke in področja izobraževanje odraslih; družbena identiteta stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih; osebna identiteta - identiteta izobraževalcev odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih. V prispevku navajamo identitetne težave na vseh treh področjih. Pomanjkljiva identiteta je huda ovira pri izobraževanju in usposabljanju tistih, ki delajo in/ali želijo delati na področju izobraževanja odraslih ali pa se to od njih želi in/ali pričakuje. S skupnim imenom jih označujejo za izobraževalce odraslih, a njihove vloge in naloge v tem področju so različne. Vsebine in način usposabljanja je treba temu prilagoditi. Priporočamo: da se iz dokaj obsežnega seznama mogočih vsebin oblikujejo modularni programi, ciljno naravnani na izbrane ciljne skupine; da se udeležanju programa sistematično pristopi z metodami trženja in pridobivanja (rekrutiranja) udeležencev; da se pridobi možnost za izdajo javno veljavnih certifikatov, s temi pa bi lahko nadomestili zdajšnji program pedagoško-andragoške izobrazbe, ki navedenim težavam z identiteto ne sledi dovolj in ustrežno; da se uspešne programe distribuira po Sloveniji in po možnosti izpelje v sodelovanju s partnerskimi institucijami.

**Ključne besede:** identitete izobraževanja odraslih; usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih; modularnost; trženje; certifikati.

## EDUCATION AND IDENTITY OF ADULT EDUCATORS - ABSTRACT

Adult education and learning has because of its wide extensiveness and variability huge difficulties with its identity. Difficulties appear in all three spheres of identity: professional identity of adult education; societal identity of the field; and personal identity with the profession. In our contribution we list and describe difficulties in all three identity areas. Insufficient identity is a great obstacle for continuing education and further training of those who work or wish to work in adult education or they are obliged to carry out such education. They are all named 'adult educators' but their roles and tasks in education are different. Contents and ways of realization of programs have to be adapted to that. We recommend: modular programs for different target groups should be created from a wide list of contents; more sophisticated methods of marketing and recruiting should be used for the better realization of programs; programs should enable participants to get publicly recognized certificates and in this way current program of pedagogical-andragogical education which does not follow enough above-named difficulties of identity should be replaced; successful programs should be distributed all over Slovenia and performed in cooperation with another providers.

**Keywords:** identity of adult education; further education and training of adult educators; modularity of programs; marketing; certificates

V primerjavi z izobraževanjem in usposabljanjem strokovnjakov in sodelavcev v mnogih drugih strokah je izobraževanje in usposabljanje strokovnjakov in drugih sodelujočih na področju izobraževanja odraslih vse prej kot preprosta in enoznačno določljiva naloga. Medtem ko lahko trdimo, da pri večini drugih strok nimajo težav z identiteto stroke, to za izobraževanje odraslih ne velja. Pri izobraževanju odraslih imamo celo identitetne težave z dveh zornih kotov: a) z zornega kota izobraževanja

odraslih kot stroke in b) z zornega kota družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. Če želimo dovolj tehtno razpravljati o temi »kako v Sloveniji skrbimo za usposobljenost izobraževalcev odraslih«, se ne moremo izogniti temu, da se na začetku te razprave vsaj pregledno<sup>1</sup> ne seznanimo s stanjem na obeh navedenih identitetnih področjih. Na njima pa temelji še tretja identiteta, to je osebna identiteta izobraževalca odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih.

## IDENTITETA STROKE IN PODROČJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Značilno stališče, ki zadeva identiteto izobraževanja odraslih kot stroke in področja dejavnosti, je imel glede tega znani britanski andragog Colin Titmus,<sup>2</sup> ko je trdil, da izobraževanje odraslih ni celovit (koherenten) sistem, saj ga »sestavljajo same različnosti (na primer različne institucije, cilji, potrebe, dejavnosti, področja dejavnosti, uporabniki, subjekti, ki sodelujejo pri njegovem organiziranju, načini organiziranosti in izpeljave, načini upravljanja in sistemske ureditve, sektorska pripadnost, koncepti in filozofije ipd.)« (Jelenc, 2000: 6–7). Titmus je kasneje svoje stališče – vsaj kar zadeva izobraževanje odraslih kot koherentno celoto – popravil s tem, da je našel tako praktično kot tudi neizpodbitno teoretično utemeljitev za obstoj izobraževanja odraslih kot koherentnega sistema, to je koncept vseživljenjskega učenja; »načelo vseživljenjskega učenja je namreč sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno)«, kar je seveda »pospešilo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti po ciljnih, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn., povsem primerljivi z izobraževanjem otrok in mladine« (Jelenc, n. d.: 7–8). Ne glede na to Titmusovo ugotovitev, ki zadeva izobraževanje odraslih kot celoto, pa ostaja resnica, da to celoto sestavljajo same različnosti, kot smo ugotovili že zgoraj. Te različnosti ne zadevajo le naštetih znakov, ki označujejo prakso, temveč tudi temeljne strokovne in teoretične opredelitve – celo samo ime »izobraževanje odraslih« in druge ključne pojme,<sup>3</sup> ki se v različnih geografskih, kulturnih, jezikovnih, političnih, socialnih in drugih okoliščinah razlikujejo. Terminoloških in pojmovnih različnosti celo ne zasledimo le na svetovni in meddržavni ravni, temveč tudi v posameznih državah, vse do območnih in krajevnih ravni; Slovenija pri

tem ni izvzeta.<sup>4</sup> Izobraževanje odraslih ni koherenten sistem, ampak ga sestavljajo številne različnosti, združene v koncept vseživljenjskega učenja.

V opisanem se zrcali šibkost identitete z našo stroko – izobraževanjem odraslih. Težave s strokovno identiteto pa nam še veliko bolj povzročajo različnosti, ki so značilne za prakso izobraževanja in učenja odraslih. Te različnosti so sistematično raziskovali v raziskovalnem projektu ALPINE – Poklici, povezani z učenjem odraslih v Evropi (Adult Learning Professions in Europe).<sup>5</sup> V našem razmišljanju bomo na podlagi sklepnih ugotovitev te študije (ALPINE, 2008: 161-172) in drugih virov opozorili na nekatera vprašanja, ki nam omogočajo presojo o identifikaciji s stroko.

- Ena temeljnih značilnosti področja učenja, ki ne vodi k pridobitvi poklica, je njegova velikanska raznovrstnost. Kljub temu ali prav zaradi tega je treba: identificirati področja in skupine dejavnosti; ugotoviti ključna vprašanja in izzive, ki se pri njih pojavljajo; spoznati zdajšnje usmeritve; spoznati primere dobre prakse na vsakem od prepoznanih področij.<sup>6</sup>
- Osebe, ki deluje na področju, ima različne položaje. Lahko ga grupiramo v tele poglavitne skupine: poučevanje; upravljanje (poslovanje); svetovalno delo; delo z mediji; načrtovanje programov; podporne dejavnosti.
- Na področju učenja odraslih se dogajajo nenehne spremembe, ki zadevajo: ciljne skupine (pri tem močno vplivajo demografske spremembe – naraščajoče migracije; vse večja pričakovanja v življenju; čedalje višja izobrazba; udeleženci vse bolj prevzemajo finančna bremena nase); vsebine (bolj pomembna postajajo področja, kot so okolje, zdravje, upravljanje, ekonomika, novi mediji; razvijajo se nova področja dejavnosti – svetovalno delo, supervizija, inštruktaža, jezikovno izobraževanje); učne metode (učenje po meri učenca, samostojno učenje,

*Izobraževanje odraslih ni koherenten sistem, ampak ga sestavljajo številne različnosti, združene v koncept vseživljenjskega učenja.*

različne poti do znanja, kombinacija različnih učnih situacij in metod, e-učenje); različne vrste profesionalnih aktivnosti (velika različnost organizacijskih oblik, različni pristopi – za vse poklicne skupine).

- Kompetence so zaradi raznovrstnosti izobraževanja odraslih zelo različne (teoretično znanje o vseživljenjskem učenju odraslih in njegovem razvoju, socialne in komunikacijske kompetence pri učenju odraslih, povezava teorije s prakso, delovne in življenjske izkušnje, specifično znanje po predmetih in disciplinah, uporabno znanje); kompetenčni profil se mora razlikovati glede na področje izobraževanja odraslih in glede na delovni položaj ter glede na splošne in specifične potrebe.
- Poti do poklica so zelo različne, npr.: vse vrste kvalifikacij, od certifikatov in udeležbe v programih usposabljanja do diplom in akademskih stopenj. Avtorji raziskave priporočajo, da se sistematično opišejo možnosti (bolj eksplicitno opredelijo kvalifikacije za učenje odraslih; več pozornosti usmeri na kvalifikacije; izboljša dostop in socialna inkluzija; pospešujeta priznavanje in mobilnost) ter identificirajo alternativne poti, kako postati strokovnjak za učenje odraslih (merjenje učnih dosežkov, primerjava različnih pristopov, izmenjava dobre prakse, razvijanje kvalifikacijskih struktur, ugotavljanje možnosti za napredovanje in ovire). Osebe ima lahko zelo različna začetna izhodišča; mnogi delavci na tem področju nimajo nikakršne specifične usposobljenosti za delo v izobraževanju odraslih (imajo le izkušnje z drugih področij; so učitelji v šolskem izobraževanju, a jim manjka specifična usposobljenost za izobraževanje odraslih; imajo visokošolsko izobrazbo na specifičnih področjih, kot so upravljanje, jeziki, zdravje, okolje; začnejo delo v izobraževanju odraslih po daljšem obdobju – 10 do 15 let – dela na drugih področjih). Druge možnosti: prihajajo na področje in odhajajo; imajo pogodbe za krajši čas; opravljajo delo v izobraževanju odraslih ob drugem (stalnem) delu.
- Zaposlitvena situacija. Zaradi specifičnih raz-

mer (pomanjkljiva specifična formalna zakonodaja in kolektivne pogodbe) je delo na področju učenja odraslih, ki ne vodi k pridobitvi poklica, precej negotovo, posebno še, če delajo na področju neformalnega izobraževanja (veliko je osebja, ki ni vezano, ali takih z začetnimi pogodbami ali brez urejenih pogodb; z manj kot polnim časom zaposlitve; plačanih po urah; z delom za določen čas ali le z občasnim delom; mnogi delajo za več delodajalcev; so zaposleni za čas trajanja projekta). V izobraževanju odraslih je delo pogosto izpostavljeno nihanjem (delo je potrebno ali ne, je plačano le za določen čas). Na tem področju lahko delajo tudi prostovoljci. Pojavlja se vprašanje urejenosti zavarovanja (zdravstveno, pokojninsko).

Fordham in Fox (1989: 199) ugotavljata, da delajo izobraževalci odraslih v zelo različnih delovnih in zaposlitvenih razmerah in situacijah. Pogosto izobraževanja odraslih ne štejejo za svoje temeljno delovno področje. Izobraževalce odraslih ločita v dve skupini: v prvi so tisti, ki so zaposleni v izobraževanju (kot učitelji, organizatorji, upravljalci) in delajo kot izobraževalci odraslih s polnim ali nepolnim časom; v drugi pa so tisti, ki ne delajo v izobraževanju, a njihovo delo vključuje izobraževalno komponento (npr. projektni inženirji, kmetijska pospeševalna služba). Tisti iz prve skupine se lahko štejejo za izobraževalce odraslih ali pa ne, medtem ko se tisti iz druge skupine zelo verjetno ne štejejo za izobraževalce odraslih, čeravno lahko to dejavnost ugodno vrednotijo kot komponento pri svojem delu. Izobraževanje odraslih ima pri njih druge cilje, ki prevladujejo, npr. zboljšanje kmetijske proizvodnje, zboljšanje zdravstvenega varstva, širjenje družabnih stikov. Navedena avtorja vidita perspektivo izobraževanja odraslih zlasti na treh področjih: razvoj demokracije (državlansko izobraževanje), kultura (ohranjanje, razvoj in posredovanje kulture) in pospeševanje razvoja (izobraževanje kot razvojni dejavnik – »change agent«).

Ta kratki prikaz dobro osvetljuje, kakšne težave

lahko nastanejo pri identifikaciji stroke in področja izobraževanja odraslih. Po mnenju avtorjev projekta ALPINE izobraževanje odraslih ne spada med tradicionalno razvite stroke, kar je seveda tudi temeljni razlog za težave pri identifikaciji z njo. Seveda pa identifikacijo posameznika, kot smo omenili uvodoma, še dodatno otežuje tudi praviloma neugodna družbena identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih.

## **DRUŽBENA IDENTITETA STROKE, KI JO ŠTEJEMO ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH**

O tem, da je izobraževanje odraslih v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine sistemsko pomankljivo urejeno ali celo neurejeno področje, smo že večkrat pisali (glej npr. Jelenc, 2005), zato naj na tem mestu le na kratko opozorim na poglobljena področja systemske neurejenosti.

- Celoten sistem vzgoje in izobraževanja je treba dosledno in v skladu z načeli in strategijo vseživljenjskosti učenja in izobraževanja pojmovati in uveljaviti kot sistem, ki ga sestavljata dve komplementarni, systemsko enakovredni in enakopravni, vendar pa specifični in v mnogih svojih značilnostih različni področji vzgoje in izobraževanja, to sta izobraževanje otrok in mladine ali začetno izobraževanje in izobraževanje odraslih ali nadaljevalno izobraževanje. Systemska ureditev vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ni takšna, da bi to zagotavljala, dosežena bo le, če se bodo v skladu z njo urejala vsa vprašanja systemskega urejanja izobraževanja, to pa so: upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura.
- Upravljanje področja izobraževanja odraslih ni ustrezno urejeno niti na državni niti na lokalni ravni. Na državni ravni bi moral za izobraževanje odraslih delovati poseben medresorski organ (direktorat), ki bi lahko imel sedež na ministrstvu za šolstvo in šport in bi koordiniral zdaj resorsko ločene organe in službe, odgovorne za izobraževanje odraslih – na minist-

stvu za delo, družino in socialne zadeve ter na ministrstvu za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. Pri upravljanju je treba razviti ustrezne službe in predstavniške organe v krajevnih območjih in njihovih upravah ter določiti njihove pristojnosti za razvoj izobraževanja odraslih. Poleg upravnih pristojnosti, ki jih imajo različna ministrstva, se morajo v sistem dejavno vključiti tudi prostovoljske in nevladne organizacije (Fordham in Fox, 2008: 201).

- Področje izobraževanja odraslih zakonsko ni ustrezno urejeno. Zdajšnji Zakon o izobraževanju odraslih ne pokriva vseh področij izobraževanja odraslih (določa le ali predvsem zunajšolsko in neformalno izobraževanje odraslih). Drugo izobraževanje odraslih opredeljuje t. i. šolska zakonodaja, ki primarno določa vzgojo

Da bi zagotovili ustrezno družbeno identifikacijo in systemsko ureditev izobraževanja odraslih, bi morali najprej sprejeti koncept in strategijo izobraževanja odraslih, ki bi ju potem sistematično in dosledno udejanjali. Tako pa se lotevamo urejanja systemskih zadev brez pravega temelja, po načelu »mašenja lukenj« in »gašenja požarov«. Nacionalni program izobraževanja odraslih (NPIO), ki je bil potrjen z Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v letu 2004, pomeni, da se lotevamo zgornjih nadstropij zgradbe prej kot temeljev. Program je namreč po svoji vlogi in naravi le izvedbeni del strategije.<sup>7</sup> Sprejeta strategija izobraževanja odraslih bi pomenila potrditev družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. To bi bila tudi osebna izkaznica stroke, ki jo v zdajšnjem času in s pogledom na prihodnost štejemo za izjemno pomembno. Hkrati pa bi bilo tudi najboljšo izhodišče za razvoj identitete izobraževanja odraslih kot stroke in za osebno identiteto izobraževalcev odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih, ki jo bomo opisali v nadaljevanju.

in izobraževanje otrok in mladine, izobraževanje odraslih pa izpeljuje iz tega, kar ni ustrezno zaradi specifičnosti, razsežnosti in raznovrstnosti izobraževanja odraslih. Posebej je treba zakonsko urediti pristojnosti in obveznosti krajevnih območij in skupnosti (lokalna zakonodaja) za delovanje in razvoj izobraževanja na tej ravni.

- Izobraževanja odraslih ni mogoče uspešno razvijati, če ne bo izdelan ustrezen sistem financiranja. Sistem mora temeljiti na sodelovanju vseh mogočih partnerjev, to pa so poleg države še delodajalci, uporabniki in drugi (zainteresirani subjekti doma in v tujini). Modeli financiranja morajo poleg raznovrstnosti virov upoštevati tudi stimulatívne ukrepe za spodbujanje aktivnosti izobraževanja odraslih in pospeševanje udeležbe odraslih v izobraževanju.
- Razviti je treba takšno omrežje izvajalcev in programov za izobraževanje odraslih, da bo vsem odraslim zagotavljalo približno enake možnosti in dostop do izobraževanja. Takšen dostop je mogoče zagotoviti, pri čemer je zelo pomembno, da se ustrezno opredelita in razvijeta javna služba in omrežje za izobraževanje odraslih. Sistem mora zagotavljati delovanje vseh ravni izobraževanja, to pa so (po Knowles, 1970 v Fordham in Fox, 1989: 205): a) tisti v prvih vrstah (učitelji, praktiki); b) oblikovalci programov in direktorji; c) strokovni vodje. Zagotoviti je treba razvoj vseh področij izobraževanja odraslih, to pa so: a) poklicno izobraževanje (poklicna in strokovna znanja ter kompetence); b) splošno izobraževanje (nepoklicno, pristočasno, osebno); c) državljanska vzgoja in izobraževanje.
- Izobraževanje odraslih je obsežen sistem, ki

združuje zelo številne in raznovrstne dejavnosti. Temu ustrezno mora biti razvejena tudi njegova infrastruktura.

## **IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV. ODRASLIH S STROKO IN DEJAVNOSTJO IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA ODRASLIH**

Vsak, ki dela na področju izobraževanja odraslih, se mora identificirati s stroko – izobraževanjem odraslih. To še posebno velja za tiste, ki smo jih v Terminologiji (Jelenc, 1991: 23) poimenovali »andragoški delavec«.

V študijskem programu andragogika (2005) smo v točki 2 – Lik andragoga – takole opisali, kaj zahteva od andragoga narava andragoškega dela:

- je celovito in široko usposobljen za različna področja dela, delovne in življenjske funkcije; različne socialne vloge in potrebe;
- je formiran široko, vendar naravnano k fleksibilnemu prilagajanju svojega znanja in ravnanja danim potrebam in zahtevam;
- zna upoštevati osebnost odraslega človeka in mu s svojim delom omogočati in pomagati, da se uveljavi kot subjekt in aktiven udeleženec, ter je organizator in nosilec njegovega izobraževanja in učenja;
- je usposobljen za organiziranje, vodenje in izpeljavo različnih oblik in načinov dela tako s posamezniki kot tudi s skupinami, upoštevajoč sodobne tehnične in tehnološke možnosti za izobraževanje;
- je usposobljen za prevzemanje in opravljanje

Učitelj zaupa v zmožnosti odraslih za kakovostno učenje, spodbuja njihov razvoj in kot cilj svojega dela postavlja to, da trajno aktivira učenca za samostojno učenje. Na odnos učitelja odraslih do udeležencev in s tem posledično na njegov način dela vpliva veliko dejavnikov, ki jih lahko združimo v skupno opredelitev o filozofski orientaciji učitelja (Apps v Galbraith, 1990, po Jelenc Krašovec, 2008: 8); ta pa je odvisna od posameznikovih vrednot, prepričanij, stališč in odločitev. Vse to bi lahko strnili v oznako (po Rogers, 1995: 280, n. d.: 12) humaniziranje procesa izobraževanja in uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja.



različnih vlog, kot so: voditelj, organizator, učitelj, mentor, svetovalec, animator itn.;

- je seznanjen z možnostmi in okoliščinami življenja »zdaj« ter z mislijo in ravnanjem usmerjen tudi k razvoju v prihodnosti, k čemur tudi aktivno pripomore s svojim ravnanjem;
- je pripravljen za razvijanje kulture vseživljenjskega učenja, tako z lastnim stalnim izobraževanjem in spopolnjevanjem kot tudi s tem, da takšno naravnost aktivno razvija pri drugih;
- je odprt za novosti in naravnat k iskanju možnosti za spreminjanje, inoviranje, razvijanje in raziskovanje.

Rogers (v Jelenc Krašovec, 2008: 2) označuje vlogo učitelja kot ključno. Preglejmo nekaj značilnosti, ki označujejo delo učitelja pri izobraževanju odraslih (po zgoraj navedenem viru). Za njegovo delo so pomembne prvine zlasti: raven izobraževalnega procesa (institucija, skupina), cilji (pomembno določajo potek in načrtovanje učnega procesa), odločitev o večji ali manjši direktivnosti pristopa (nedirektivnost spodbuja aktiviranje odraslih, ki se tako bolje vključijo v učni proces), izbira modernejših pristopov (bolj upoštevajo potrebe posameznika). Vse to, dodali pa bi lahko še kakšno prvino, opredeljuje delo učitelja v izobraževanju odraslih kot zahtevno, raznovrstno, ustvarjalno, iznajdljivo, občutljivo za učenca (njegove potrebe, avtonomijo, osebne značilnosti, interese ipd.). Učitelj odraslih mora zato biti pozitivno naravnat v odnosu do učenca in do svojega dela; ustvarja pozitivno učno klimo, v kateri je veliko prostora za svobodno odločanje učenca, uveljavljanje njegovih interesov, spodbujanje učenca k razvoju, zboljševanju kakovosti njegovega življenja.

Ko smo opisovali te značilnosti, smo besedo učitelj uporabili kot pojem, ki lahko v širšem smislu označuje izobraževalca odraslih, tega pa lahko enako ustrezno označuje tudi vrsta drugih nazivov za izobraževalno delo z odraslimi, kot so mentor, tutor, inštruktor, svetovalec ipd.; praviloma vsi ti

razvijajo izobraževanje in učenje po meri odraslega kot udeleženca izobraževanja in učenja.

## ANDRAGOŠKO USPOSABLJANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Predstavitev stanja na vseh treh obravnavanih identitetnih področjih nam daje iztočnico za razmišljanje o tem, kako lahko z vsebinami in metodami za usposabljanje izobraževalcev odraslih optimalno dosežemo in krepimo njihovo strokovno in osebno poistovetenje z izobraževanjem odraslih, hkrati pa dosežemo njihove specifične cilje pri usposabljanju. Iz opisanih značilnosti na vseh teh področjih je očitno, da je to izjemno težko doseči, posebno še pri tistih – in iz doslej navedenih podatkov vidimo, da so ti lahko celo v večini –, ki po temeljni izobrazbi niso andragoško usposobljeni, temveč z znanjem o izobraževanju odraslih nadgrajujejo svojo temeljno izobrazbo; vseeno je, ali je ta s pedagoškega področja ali z drugih področij dejavnosti. Pri takšnih je treba vložiti veliko truda, da se razvije njihova andragoška identiteta.

Ocenjujem, da ima najboljše možnosti za dosego zgoraj opisanih ciljev Andragoški center Slovenije (ACS) kot institucija za raziskovanje in razvoj izobraževanja odraslih, ki ima dolgoletno tradicijo tudi na področju izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih.<sup>8</sup> Projekt »Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011«,<sup>9</sup> ki ta čas poteka v ACS, ima vse možnosti, da takšne cilje doseže. Programska knjižica (Programi 2010) nam prikazuje: namen projekta (pridobitev in dopolnjevanje andragoškega znanja; seznanjanje z novostmi v izobraževalnem delu z odraslimi; pridobivanje praktičnih spretnosti; ustvarjanje priložnosti za izmenjavo izkušenj; akcijsko učenje; učenje ob razvojnem delu); ciljne skupine, ki jim je program namenjen (učitelji odraslih; mentorji; vodje izo-

*Z zdajšnjimi možnostmi andragoškega usposabljanja izobraževalcev odraslih smo lahko v Sloveniji zadovoljni.*

braževanja in oddelkov za izobraževanje; organizatorji izobraževanja, svetovalci; vodilno osebje; za izobraževanje odgovorne osebe v društvi in socialnih omrežjih; izobraževalci in organizatorji izobraževanja v ustanovah na različnih področjih – kultura, kmetijstvo, zdravstvo, gospodarska podjetja; mentorji, svetovalci in animatorji); področja usposabljanja in spopolnjevanja (programi andragoškega spopolnjevanja; vpeljevanje in delovanje različnih razvojnih projektov; informativna in izobraževalna srečanja); načini izpeljave programov (modularna zasnovanost; učne delavnice; kombiniranje različnih učnih metod; e-izobraževanje; učna gradiva; ugotavljanje in potjevanje poprej pridobljenega znanja; sistematično spremljanje; certifikati). Projekt zajema 25 programov andragoškega spopolnjevanja (predvsem teme s področja andragoške didaktike in metodike, psihološke teme) in sedem programov za spopolnjevanje v podporo razvojnim projektom ACS. Z zdajšnjimi možnostmi andragoškega usposabljanja izobraževalcev odraslih smo lahko v Sloveniji zadovoljni.

Za doseganje ciljev, o katerih govorimo v tem prispevku, bi programu morali dodati le še nekaj vsebinskih in organizacijskih poudarkov, ki morda v njem niso dovolj upoštevani. To so zlasti modularnost in akreditacije.

- Program bi lahko bil bolj ciljno naravnani na tiste populacije izobraževalcev odraslih, za katere smo v prvem delu našega prispevka ugotovili, da imajo težave z razvijanjem strokovne identitete. Katere skupine so to, bi bilo treba raziskati, kar ne bi bila prezahtevna naloga. Za te skupine bi bilo treba razviti čim bolj ciljne programe, kar bi dosegli z oblikovanjem ustreznih modularnih programov. Pri tem bi lahko uporabili že oblikovani seznam vsebin, ki so navedene v programu, po potrebi pa bi jim dodali še nove, specifične za izbrane ciljne skupine. Podlage za modularizacijo bi lahko bile (navajam kot primere le nekatere po svojem razmisleku, seveda brez empiričnih podatkov, s katerimi bi lahko to potrdil): izobrazbena podlaga;

področja dejavnosti (npr. ekologija, mediji, uprava, finance, gospodarske panoge, socialno varstvo); dejavnosti in poklici z močno izobraževalno komponento; skupnostno izobraževanje; ranljive skupine (npr. migranti, etnične skupine ...); izobraževanje v nevladnih organizacijah – ljubiteljskih in strokovnih); rekreacija in šport ipd. Po potrebi in možnostih bi lahko organizirali programe z več medinstitucionalnega sodelovanja (npr. vključitev zanimivih programov, ki jih razvija kaka zasebna organizacija, npr. Glotta Nova, Doba). Pri programih bi kazalo čim več uporabljati primere dobre prakse, kar bi pripomoglo k temu, da bi programi temeljili na že pridobljenih izkušnjah.

- Pri udejanjanju programa bi bilo treba sistematično pristopati z metodami trženja in pridobivanja (rekrutiranja) udeležencev iz izbranih ciljnih skupin. Udeležence nekaterih ciljnih skupin s posebnimi značilnostmi je drugače težko pridobiti.
- Pridobiti bi bilo treba čim več možnost za izdajo javno veljavnih certifikatov, ki bi nadomestili zdajšnjo okorelo in zastarelo prakso za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. ASC je leta 1997 razvil tak program, ki je imel funkcijo daljšega usposabljanja za pridobitev andragoške izobrazbe.<sup>10</sup> Izpeljan naj bi bil na način, ki omogoča udeležencem aktivno delo in pridobivanje izkušenj. Program tedaj ni dobil podpore pri odgovornih nosilcih izobraževalne politike. Vendar teh prizadevanj ne kaže kar opustiti, vztrajati bi bilo treba toliko časa, da bi te možnosti uveljavili in s tem opustili dozdejšnjo prakso, ki ni ustrezna. Zdejšnja izvedba pedagoško-andragoškega izobraževanja ima poglobljen cilj: dati udeležencem potrdilo, ne pa dati takšno znanje, s katerim bi se bistveno bolje opremili za zahtevno prakso izobraževanja odraslih.
- Uspešne programe bi bilo treba distribuirati po Sloveniji. To bi lahko izpeljali v sodelovanju s partnerskimi institucijami, ki lahko zagotovijo ustrezno kakovost.

## SKLEPNA MISEL:

Bolj ko se bo udeležala strategija vseživljenjskosti učenja, bolj pomembno bo postalo vprašanje strokovne, družbene in osebne identitete na področju izobraževanja odraslih, to pa bo zahtevalo še več prizadevanja za razvoj andragoškega usposabljanja izobraževalcev odraslih.

- 1 V tem prispevku se moramo seveda odpovedati temu, da bi bil naš pregled izčrpen in podroben. Vseboval pa bo poglavitne točke, ki omogočajo vpogled v obe navedeni identiteti – stroko in njen družbeni položaj.
- 2 Sam sem to Titmusovo stališče prvič slišal na mednarodnem posvetu o izobraževanju odraslih v Evropi, ki je bilo v Kladnem pri Pragi leta 1979.
- 3 Ni nenavadno, da se na mednarodnih konferencah prvi dan udeleženci skoraj praviloma dogovarjamo o tem, o čem govorimo, ko uporabljamo pojem izobraževanje odraslih (in njegovo angleško ime »adult education«), saj ima v različnih kulturnih in jezikovnih okoliščinah različen pomen.
- 4 Ne moremo se denimo poenotiti glede uporabe pojmov »nadaljevalno« in »nadaljnje« izobraževanje, ki ju – drugače kot je opredeljeno v Terminologiji izobraževanja odraslih (1991), torej napačno – uporablja celo uradna (državna) institucija, kot je Statistični urad Republike Slovenije.
- 5 Raziskava je bila namenjena ugotovitvi stanja glede profesionalizacije in strokovnega razvoja različnih skupin praktikov, ki delajo na področju nepoklicnega učenja odraslih v Evropi. Ugotovitve so namenjene identifikaciji ključnih vprašanj in problemov ter področij, na katerih je nujno ukrepati, da bi povečali privlačnost poklicev, ki zadevajo učenje odraslih (ALPINE, 2008: 3). Kot povod za takšno študijo navajajo, da je na evropski ravni premalo informacij o različnih vprašanjih, ki zadevajo te poklice: kateri so; kako se zanje odločamo; kako jih spodbujajo; katere kompetence, spretnosti in kvalifikacije se pričakuje, da bodo dajali; katere so njihove vloge in naloge; kakšne zaposlitvene statuse imajo; kakšne so možnosti za njihov strokovni razvoj; kako so cenjeni; kako privlačni so (prav tam).
- 6 Pri izobraževanju odraslih so sicer identificirali štiri področja, to so: poklicno izobraževanje; podjetniško in temu ustrezajoče funkcionalno izobraževanje; izobraževanje, ki zadeva socialna in moralna vprašanja; kulturno in umetniško izobraževanje (n. d.: 163).
- 7 Seveda pa s tem ne želim razvednotiti vrednosti in pomena NPIO; želim le povedati, da bi bila njegova izpeljava mnogo bolj uspešna in učinkovita, če bi temeljil na sprejeti strategiji.
- 8 Andragoški center Slovenije ima že od svoje ustanovitve dalje posebno delovno in organizacijsko enoto, ki pripra-

vlja in izvaja programe izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih.

- 9 Projekt financirata Evropski socialni sklad in ministrstvo za šolstvo in šport, izvaja pa se v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja«.
- 10 Program je bil sestavljen iz 12 tem, to so: učenje kot temeljni proces modernega družbenega razvoja; modeli osebnostnih struktur in teorije motivacije; kognitivni stili, stili učenja in mišljenja; učinkovita učna komunikacija v skupini odraslih učencev; učne metode in pristopi; oblikovanje elementov programov, njihova priprava in organizacija; vizualizacija mišljenja s pomočjo medijev in drugih didaktičnih sredstev; evalvacija pri izobraževanju odraslih; spretnosti nastopanja v javnosti; oblikovanje modelov razvoja in izobraževanja sodelavcev.

## VIRI:

- ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final Report. Zoetermeer. August 29 2008.
- Fordham, P., Fox, J. (1989). »Training the Adult Educator as Professional«. *International Review of Education*. Vol. 35, 2: 197-212.
- Jelenc, Z. (ur.) (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jelenc, Z. (2000). »Nacionalne strategije izobraževanja odraslih. Strateški razvoj izobraževanja odraslih v nekaterih evropskih državah«. *Andragoška spoznanja*. Letnik 6, 2: 5-20.
- Jelenc, Z. (2003). »Further Education and Training of Adult Education Teachers in Slovenia«. V: Popović, K. (ur.). *Teacher training in adult education*. Beograd: Adult Education Society: 45-61. (Zbornik referatov/Conference Proceedings.)
- Jelenc, Z. (2005). »Le strategija zagotavlja trden sistem«. *Andragoška spoznanja*. Letnik 11, 3: 65-79.
- Jelenc Krašovec, S. (2008). *Izobraževanje odraslih – teoretična izhodišča, ključni pristopi in metode dela z odraslimi*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Tipkopis, 17 strani.)
- Programi andragoškega spopolnjevanja* (2010). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Programi e-izobraževanja* (2010). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Študijski program andragogika* (2005). Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko. (Tipkopis, 1-3.)

Tanja Čelebič,  
Msc.  
Urad RS za  
makroekonomske  
analize in razvoj

# NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI Z MEDNARODNO PRIMERJAVO PO ANKETI O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

## POVZETEK

*Avtorica v prispevku prikazuje stanje in značilnosti neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji v mednarodni primerjavi z EU-27. Analiza je narejena za leto 2007 na podlagi podatkov Ankete o izobraževanju odraslih, ki je prva taka anketa na ravni EU. Nacionalni in mednarodni dokumenti poudarjajo predvsem pomen izobraževanja odraslih z vidika gospodarskega razvoja in socialne vključenosti. Podatki kažejo, da vključenost odraslih, starih 25 do 64 let, v neformalno izobraževanje presega povprečje EU-27, vendar pa se v vključenosti kažejo velike razlike glede na starost, doseženo izobrazbo, status aktivnosti in poklic. Podobno se kažejo tudi razlike v povprečnem trajanju izobraževanja na udeleženca. Večina izobraževanja je povezana s potrebami dela, a je delež manjši od povprečja EU-27. Najpogostejši razlog za izobraževanje je razvoj kariere ali izboljšanje kariernih možnosti, drugi razlogi so veliko manj pomembni. V strukturi udeležencev neformalnega izobraževanja po področjih izobraževanja največji delež odpade na družbene vede, poslovne vede in pravo, Slovenija od povprečja EU-27 najbolj odstopa po večjem deležu udeležencev učenja tujih jezikov. V Sloveniji bi veljalo spodbuditi večjo vključenost odraslih v izobraževanje, predvsem tistih skupin, ki se redkeje vključujejo v izobraževanje. Ker je pogosta ovira v izobraževanju odraslih krajevna nedostopnost izobraževanja, bi bilo treba spodbujati enakomernejšo razporeditev organizacij, ki izvajajo neformalno izobraževanje. Spodbujati bi bilo treba tudi pogostejšo rabo interneta, ki je pomemben vir informacij o izobraževalnih možnostih, predvsem pri nizko izobraženih in starejših.*

**Ključne besede:** neformalno izobraževanje, izobraževanje odraslih, vključenost odraslih v izobraževanje, spodbude za izobraževanje, socio-ekonomski vidiki izobraževanja odraslih

## NON-FORMAL EDUCATION IN SLOVENIA, COMPARED TO EU 27 - ABSTRACT

*The author represents in the article the situation and characteristics of non-formal education in Slovenia, compared to EU-27. The analysis is based upon the Adult education data for year 2007, which is the first such survey on EU level. The data show, that the participation of persons, aged 25-64, in non-formal education exceeds the EU-27 average, but there are high differences in participation with regard to age, formal education, activity status and occupation. Similarly, the differences in mean instruction hours spent by participant on non-formal education can be seen. The majority of education is linked to job-related non-formal education, but the share is lower compared to EU-27 average. The most important reason of participation in non-formal education is to do job better and/or improve carrier prospects, while the other reasons are less important. In the structure of non-formal education by the fields of education the highest share represents the field social sciences, business and law. The biggest difference to EU-27 average is in the field of foreign languages. Participation of adults, specially the underrepresented groups, in education should be increased. The absence of training offered at the reachable distance is frequent obstacle in education, that's why more equal territorial allocation of provider of non-formal education should be encouraged. Also more frequent internet use, which is the important source of education opportunities, specially among low qualified and older persons should be encouraged.*

**Keywords:** non-formal education, adult education, the participation of adults in education, support for education, socio-economic aspects of adult education.

AS 3/2010

Vseživljenjsko učenje nastopa v domačih strateških in drugih dokumentih (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007; Strategija razvoja Slovenije, 2005; Okvir gospodarskih

in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji, 2005; Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, 2007) kot pomemben dejavnik socialne vključenosti

in gospodarskega razvoja. Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji (2007) omenja pomen izobraževanja za uspešno in kakovostno delo in poklicno kariero, pomen splošnega izobraževanja ter izobraževanja za aktivno državljanstvo. Strategija razvoja Slovenije (2005: 30, 38) postavlja v ospredje pomen izobraževanja z vidika gospodarskega razvoja in med drugim predvideva na področju vseživljenjskega učenja spodbujanje povpraševanja posameznikov po izobraževanju in usposabljanju, spodbujanje večjega vlaganja delodajalcev ter povečanje privlačnosti in dostopnosti izobraževanja in usposabljanja. Podobno Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 (2007) omenja spodbujanje izobraževanja in usposabljanja odraslih zaposlenih, izobraževanje in usposabljanje brezposelnih ter izboljšanje dostopnosti različnih programov in oblik vseživljenjskega učenja. Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji (2005: 114) predvideva spodbujanje in omogočanje vseživljenjskega učenja. V evropskih dokumentih vseživljenjsko učenje pomeni način za zmanjšanje socialne izključenosti in revščine ter razvijanje aktivnega državljanstva, dokumenti poudarjajo tudi potrebo po povečanju vključenosti odraslih v izobraževanje, predvsem iz prikrajsanih skupin. Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000) poudarja, da mora postati vseživljenjsko učenje vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin. Evropski dokumenti omenjajo enakost in dostopnost za tiste skupine prebivalstva, ki zaradi izobraževalne prikrajsanosti potrebujejo posebno podporo za izpolnitev svojega izobraževalnega potenciala: osebe s šibkimi osnovnimi znanji, predvsem s pomanjkljivo pismenostjo, zgodnji osipniki, dolgotrajno brezposelni, starejši, invalidi, migranti in osebe, ki se po dolgi odsotnosti vračajo na delovno mesto (Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izo-

braževanja in usposabljanja, 2006; Sporočilo Komisije Izobraževanje odraslih: za učenje ni nikoli prepozno, 2006; Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: za učenje je vedno pravi čas, 2007, ipd.).

Nekateri družbeni procesi (tehnološki napredek in globalizacija, staranje prebivalstva) pomembno vplivajo na vlogo izobraževanja odraslih. Projekcije veččin kažejo na povečanje zahtevnosti dela in povečevanje kvalifikacijskih zahtev v vseh poklicnih skupinah, kar ima posledice tudi za izobraževanje odraslih, ki omogoča prilagajanje znanja in veččin spreminjajočim se potrebam trga dela (Skill needs in Europe, 2008). Na pomen izobraževanja odraslih pomembno vplivajo tudi demografske spremembe. Prebivalstvo se stara, po Eurostatovih projekcijah gibanja prebivalstva (konvergenčni scenarij do leta 2060) naj bi se v prihodnjih desetletjih močno spremenila starostna struktura prebivalstva. Zmanjšala se bosta deleža mladega (0–14 let) in delovno sposobnega prebivalstva (15–64 let), močno pa se bo povečal delež starega prebivalstva (65 let in več). To bo imelo tudi posledice za trg dela in podaljševanje delovne aktivnosti. Pomembno vlogo pri tem ima lahko izobraževanje odraslih, ki pripomore k ohranjanju zaposljivosti in prilagodljivosti starejših zaposlenih na trgu dela.

V prispevku na podlagi podatkov Ankete o izobraževanju odraslih (Adult Education Survey) za leto 2007 prikazujemo glavne izsledke o izbranih vidikih neformalnega izobraževanja odraslih (vključenost v izobraževanje, povprečno trajanje izobraževanja na udeleženca, namen izobraževanja, razlogi za izobraževanje, področja izobraževanja in izvajalci neformalnega izobraževanja) v Sloveniji z mednarodno primerjavo z EU-27.

*Družbeni procesi, kot sta tehnološki napredek in globalizacija, pomembno vplivajo na izobraževanje odraslih.*

## METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI ANKETE O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Za potrebe analitičnega spremljanja izobraževanja odraslih obstajajo na ravni EU različni statistični viri oziroma statistična raziskovanja: vprašalnik UOE,<sup>1</sup> Anketa o delovni sili (ADS), Priložnostni modul o vseživljenjskem učenju (2003), Statistično raziskovanje (vprašalnik) o nadaljnjem poklicnem izobraževanju in usposabljanju zaposlenih v podjetjih in organizacijah (CVTS), Anketa o porabi časa, Anketa o življenjskih pogojih (EU – SILC). Ob tem na ravni EU potekata spremljanje in razvoj novih, mednarodno primerljivih statističnih podatkov in kazalnikov s področja vseživljenjskega učenja z namenom informiranja politike izobraževanja in zaposlovanja, spremljanja uresničevanja ukrepov politike in mednarodnih primerjav držav. S tem namenom je bila razvita tudi mednarodna raziskava Anketa o izobraževanju odraslih (2007), ki sodi na ravni EU v okvir statistike o vseživljenjskem učenju.

Anketa o izobraževanju odraslih se je izvajala v obdobju 2005–2008 v državah EU, EFTA in državah kandidatkah za vstop v EU. Namen je, da bi se izvajala na vsakih pet let. Referenčno leto ankete je 2007. V Anketo o izobraževanju odraslih je bila zajeta populacija v starosti 25–64 let. Vir podatkov je posameznik, podatki so bili pridobljeni s telefonskim in terenskim anketiranjem. V anketo niso zajeti posamezniki, ki prebivajo v ustanovah (zaporih, domovih za starejše ipd). Anketiranci so poročali o izobraževalnih dejavnostih v obdobju zadnjih 12 mesecev ali v zadnjem koledarskem letu. V Sloveniji so anketiranci poročali o izobraževalnih dejavnostih v obdobju zadnjih 12 mesecev pred anketiranjem. V anketo so bile v Sloveniji zajete posamezne osebe, ki živijo v individualnih gospodinjstvih in so stare 25–64 let, v vzorec je bilo izbranih 7.200 oseb (Izobraževanje odraslih po Anketi o izobraževanju odraslih 2007, 2010). Glavni namen Ankete o izobraževanju odraslih

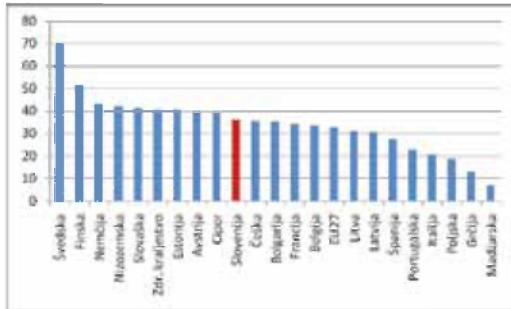
je pridobiti podatke o udeležbi in neudeležbi odraslih v izobraževanju. Anketa omogoča analizo podatkov o udeležbi in neudeležbi odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju ter informalnem učenju, značilnostih učnih aktivnosti, v katere se vključujejo odrasli, obsegu ur, namenjenih za izobraževanje, izdatkih in financiranju izobraževanja, pripravljenosti za izobraževanje, razlogih za vključitev v izobraževanje, ovirah pri vključevanju v izobraževanje ter dostopnosti informacij o izobraževanju. Anketa tako omogoča analizo različnih statističnih podatkov, ki jih druge ankete ne ponujajo. Možno je analizirati različne vrste podatkov glede na izbrane socio-ekonomske značilnosti udeležencev izobraževanja, na podlagi drugih statističnih raziskovanj so večinoma dosegljivi podatki o vključenosti odraslih v izobraževanje po spolu in starosti, redkeje po izobrazbi.

V Anketi o izobraževanju odraslih so dosegljivi podatki o vključenosti v izobraževanje in nekaterih drugih spremenljivkah po spolu, starosti, formalni izobrazbi, statusu aktivnosti, poklicu in gostoti poseljenosti (Adult education survey – AES, 2009). Zaradi metodoloških razlik podatki iz Ankete o izobraževanju odraslih z drugimi statističnimi raziskovanji med seboj niso neposredno primerljivi. Med statističnimi raziskovanji obstajajo razlike glede namena, enote opazovanja, obdobja opazovanja in pogostosti izvajanja statističnega raziskovanja. V nadaljevanju prikazujemo izbrane kazalnike neformalnega izobraževanja odraslih po Anketi o izobraževanju odraslih.<sup>2</sup>

### VKLJUČENOST ODRASLIH V NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Vključenost odraslih, starih 25–64 let, v Sloveniji v neformalno izobraževanje je razmeroma velika. V letu 2007 je znašala 36,2 odstotka in je presegala povprečje EU-27 za 3,5 odstotne točke (o. t.). Vendar pa je Slovenija po vključenosti močno zaostajala za gospodarsko razvitejšima severnoevropskima državama (Švedska, Finska), ki imata najvišji stopnji vključenosti v neformalno izobraževanje.

**Slika 1: Vključenost odraslih, starih 25–64 let, v neformalno izobraževanje, 2007, EU-27, v %**



Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih.

Na vključenost odraslih v izobraževanje vplivajo razni dejavniki: psihološki, sociološki, interakcija med posameznikom in okoljem. Psihološki dejavniki so posameznikovi motivi, osebostne značilnosti, izkušnje v zgodnjem otroštvu. Po psiholoških teorijah na vključenost posameznika v izobraževanje vplivajo notranji dejavniki (dejavniki, ki izvirajo iz posameznika). Sociološke razlage poskušajo vključenost v izobraževanje razložiti z zunanji dejavniki (značilnosti družbe, izobraževalne politike, podjetja oziroma organizacije ipd.). Po interaktivnem pristopu na vključenost v izobraževanje vpliva interakcija med posameznikom in okoljem. Na vključenost v izobraževanje tako vplivajo pričakovanja posameznika, njegove potrebe po izobraževanju, socializacija v družini, šoli in pri delu, možnosti za izobraževanje ipd. (Manninen, 2005: 13–18).

Podatki Ankete o izobraževanju odraslih kažejo, da kljub mednarodno primerjalno razmeroma ugodnemu položaju pri vključenosti v neformalno izobraževanje obstajajo velike razlike glede na socio-ekonomske značilnosti. To se ujema z ugotovitvami raznih študij, ki navajajo, da se v vključenosti odraslih v izobraževanje kažejo razlike glede na socio-ekonomske značilnosti (Pfeiffer, 2000: 18; Manninen, 2006: 11; Skaalvik, Levin, 2003: 35; Hollenbeck, 2008: 2–3).

S starostjo se praviloma vključenost odraslih v neformalno izobraževanje zmanjšuje, saj se zmanjšujejo pričakovane koristi od izobraževanja. Zato so starejši redkeje kot mlajši pripravljeni vključiti se v izobraževanje. Podatki Ankete o izobraževanju kažejo, da je vključenost odraslih v neformalno izobraževanje največja v srednji starostni skupini (35–54 let), skoraj enaka je v najmlajši starostni skupini (25–34 let), medtem ko je v starostni skupini 55–64 let skoraj dvakrat manjša. Majhna vključenost starejših v neformalno izobraževanje je povezana tudi s tem, da velik del vključenosti odpade na izobraževanje, povezano z delom, stopnja delovne aktivnosti pa je pri starejših nizka. Pri starejših lahko pomembno oviro pri vključevanju v izobraževanju ustvari tudi predsojeda, da so za izobraževanje že prestari. To potrjujejo podatki, saj je 20,6 odstotka starejših, ki se niso izobraževali, pa so si želeli,

*Na vključenost v izobraževanje vplivajo pričakovanja posameznika in njegove potrebe po izobraževanju.*

Vključenost žensk v neformalno izobraževanje v Sloveniji je večja od vključenosti moških. V letu 2007 je znašala 37,9 odstotka in je za 3,4 o. t. presegala vključenost moških v izobraževanje. To je ravno nasprotno od povprečja EU-27, kjer je vključenost žensk v neformalno izobraževanje manjša od vključenosti moških. Večja vključenost žensk v izobraževanje v primerjavi z moškimi je verjetno tudi posledica višje stopnje delovne aktivnosti žensk v primerjavi z moškimi.

kot razlog navedlo starost ali zdravje. Razlike v vključenosti v neformalno izobraževanje med najmlajšo in najstarejšo obravnavano starostno skupino so v Sloveniji večje kot na ravni EU-27.

Na vključenost odraslih v izobraževanje pomembno vpliva tudi dosežena izobrazba. Vključenost v izobraževanje praviloma narašča z višanjem dosežene izobrazbe. Tuje izkušnje kažejo, da se nizko izobraženi v povprečju redkeje vključujejo v izobraževanje kot srednješolsko in terciarno<sup>3</sup> izobraženi. Bolje izobraženi zaposleni imajo boljši dostop do neformalnega izobraževanja (Fasih, 2008: 14) in so praviloma pogosteje vključeni v izobraževanje na pobudo delodajalca kot nižje izobraženi (Levin, 2003: 34; Hollenbeck, 2008: 2–3). Tudi podatki Ankete o izobraževanju odraslih za Slovenijo potrjujejo navedbe tujih študij. Vključenost nizko izobraženih (največ s končano osnovno šolo) v neformalno izobraževanje je v Sloveniji majhna in močno zaostaja za vključenostjo srednješolsko in terciarno izobraženih. V letu 2007 je znašala 10,9 odstotka in je bila 5,8-krat manjša od vključenosti terciarno izobraženih

v neformalno izobraževanje. Velika ovira vključenosti nizko izobraženih v neformalno izobraževanje je predrago izobraževanje oziroma da si posameznik izobraževanja ni mogel privoščiti. To oviro je navedlo 68,1 odstotka nizko izobraženih, ki se v izobraževanje niso vključili, pa so si to želeli. Razlike v vključenosti

v neformalno izobraževanje med različnimi izobrazbenimi skupinami prebivalstva so v Sloveniji veliko večje kot na ravni povprečja EU-27. Vključenost nizko izobraženih v izobraževanje je tudi manjša od povprečja EU-27, medtem ko pri vključenosti srednješol-

ske in terciarno izobraženih v neformalno izobraževanje Slovenija presega povprečje EU-27.

Brezposelni se praviloma redkeje vključujejo v izobraževanje kot zaposleni, delno zaposleni redkeje kot zaposleni za polni delovni čas, samozaposleni redkeje kot zaposleni. V Sloveniji je vključenost v neformalno izobraževanje po statusu aktivnosti največja pri zaposlenih (43,6 odstotka v letu 2007), kjer je približno dvakrat večja od vključenosti brezposelnih v izobraževanje in 2,6-krat večja od vključenosti neaktivnih.

Na vključenost zaposlenih v izobraževanje pomembno vpliva tudi položaj zaposlenega v podjetju oziroma organizaciji. Posamezniki, ki opravljajo manj zahtevna dela, se v povprečju redkeje vključujejo v izobraževanje kot posamezniki, ki opravljajo zahtevnejša dela. V Sloveniji je vključenost zaposlenih v neformalno izobraževanje največja v poklicni skupini SKP 1–3,<sup>4</sup> ki opravlja intelektualno bolj zahtevna dela, in najmanjša v poklicni skupini SKP 8–9.<sup>5</sup> Vključenost v neformalno izobraževanje se z nižanjem ravni zahtevnosti poklicev zmanjšuje. Razlike v vključenosti v neformalno izobraževanje med poklicno skupino SKP 1–3 in SKP 8–9 so v Sloveniji večje od povprečja EU-27.

V vključenosti v neformalno izobraževanje se kažejo tudi razlike glede na območje bivanja. Vključenost v izobraževanje je navadno večja pri osebah, ki bivajo na urbanih območjih, in manjša pri osebah, ki bivajo na podeželju. Vključenost v izobraževanje je praviloma večja pri osebah, ki bivajo na gosto poseljenih območjih. Tudi v Sloveniji se kažejo razlike v vključenosti v izobraževanje glede na gostoto poselitve, vendar pa so te razlike razmeroma majhne, kar je povezano tudi z dnevnimi migracijami prebivalstva zaradi dela v mesta, kjer je obenem zgoščena ponudba izobraževanja.

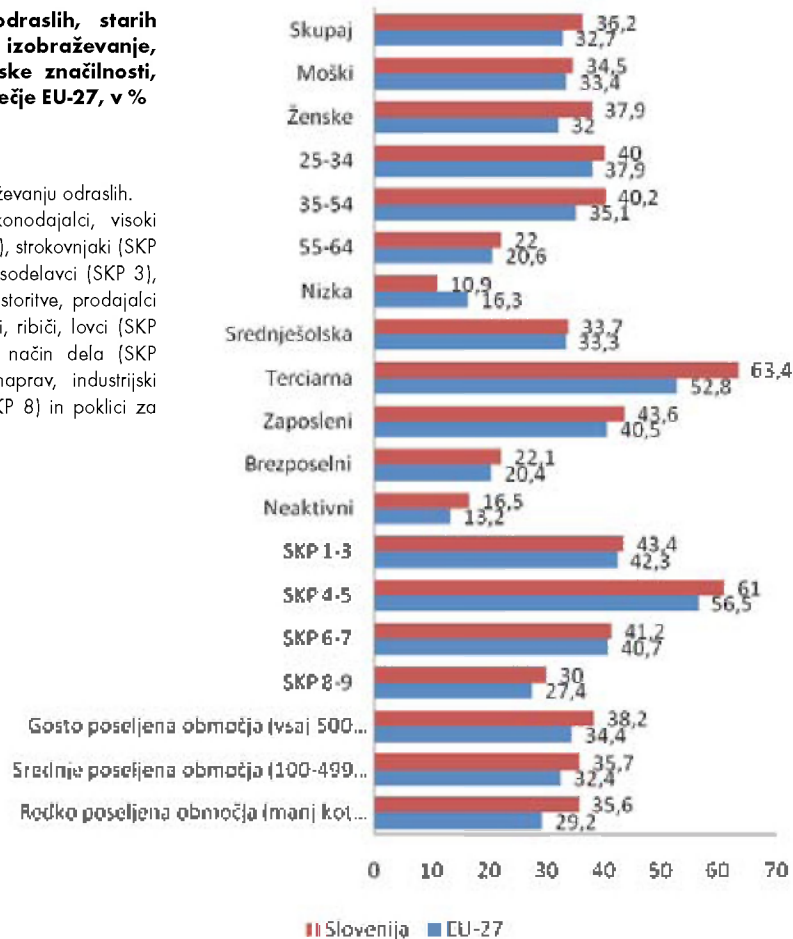
*Vključenost v izobraževanje praviloma narašča z višanjem dosežene izobrazbe, položajem zaposlenega, krajem bivanja ...*



**Slika 2: Vključenost odraslih, starih 25–64 let, v neformalno izobraževanje, glede na socio-ekonomske značilnosti, 2007, Slovenija in povprečje EU-27, v %**

Vir: Eurostat, Anкета o izobraževanju odraslih.

Opomba: Po SKP so: zakonodajalci (SKP 1), strokovnjaki (SKP 2), tehniki in drugi strokovni sodelavci (SKP 3), uradniki (SKP 4), poklici za storitve, prodajalci (SKP 5), kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci (SKP 6), poklici za neindustrijski način dela (SKP 7), upravljalci strojev in naprav, industrijski izdelovalci in sestavljalci (SKP 8) in poklici za preprosta dela (SKP 9).



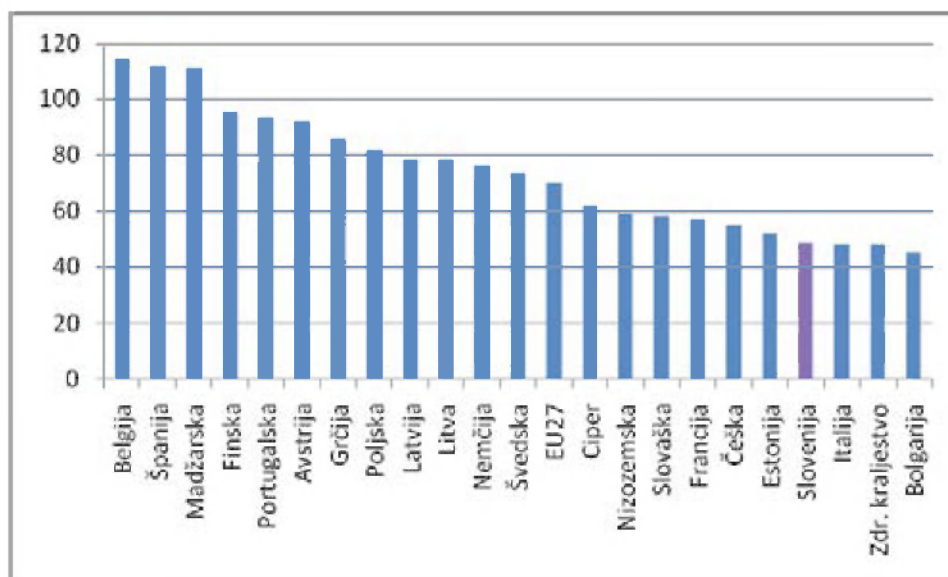
## TRAJANJE UDELEŽBE V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU

Poleg vključenosti v izobraževanje dodatno informacijo o izobraževanju odraslih dajejo podatki o trajanju udeležbe v izobraževanju (povprečno število ur izobraževanja na posameznika<sup>6</sup> ali udeleženca izobraževanja). Anкета o izobraževanju odraslih prikazuje povprečno število ur izobraževanja na udeleženca, kar predstavljamo v tem poglavju. Kazalnik povprečno število ur izobraževanja na udeleženca izobraževanja je pri mednarodnih primerjavah smiselno opazovati skupaj s kazalnikom vključenost v izobraževanje, in sicer z namenom, da se vidi, ali obstaja med njima povezava. Večje število ur trajanja izobraže-

vanja na udeleženca izobraževanja ne pomeni nujno tudi večje vključenosti v izobraževanje in obratno.

Slovenija, kot smo že omenili, po vključenosti odraslih v neformalno izobraževanje presega povprečje EU-27, vendar po povprečnem številu ur izobraževanja na udeleženca z 49 urami močno zaostaja za povprečjem EU-27. Primerjava med podatki o vključenosti odraslih v neformalno izobraževanje in povprečnim trajanjem izobraževanja na udeleženca pokaže, da je pri nas vključenost v izobraževanja večja od povprečja EU-27, vendar pa je trajanje izobraževanja na udeleženca krajše.

Slika 3: Povprečno število ur izobraževanja na udeleženca neformalnega izobraževanja, EU-27, 2007



Vir: Eurostat, Anкета o izobraževanju odraslih.

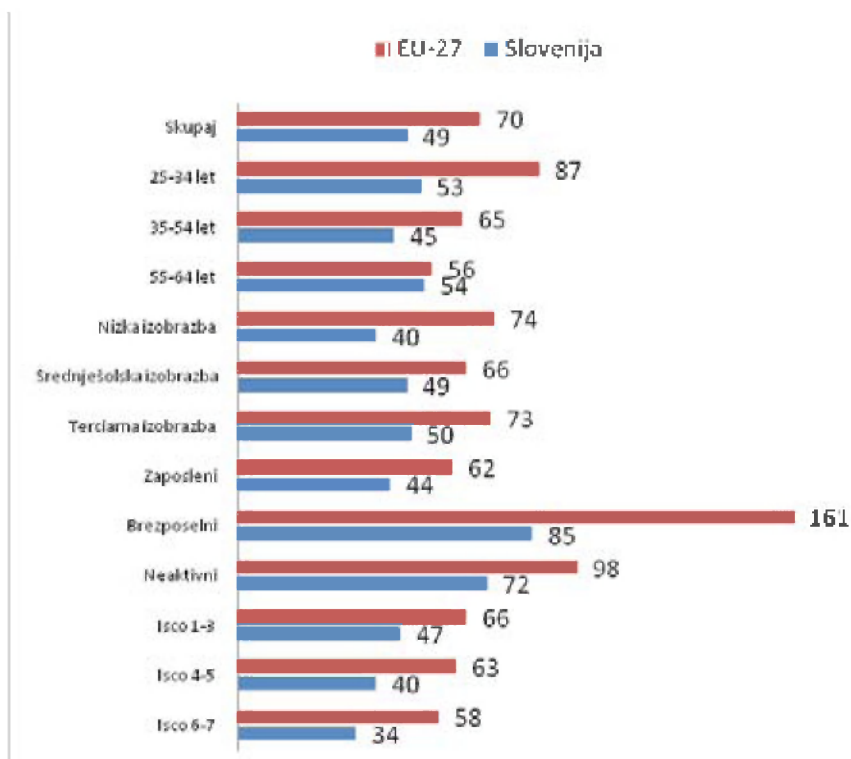
V povprečnem številu ur neformalnega izobraževanja na udeleženca se kažejo tudi razlike glede na socio-ekonomske značilnosti. Povprečno število ur neformalnega izobraževanja je glede na starost največje v najstarejši starostni skupini (55–64 let), kjer je za eno uro daljše kot pri najmlajši starostni skupini (25–34 let). Najkrajše trajanje izobraževanja na udeleženca je v srednji starostni skupini. S tem Slovenija odstopa od povprečja EU-27, kjer se povprečno trajanje izobraževanja na udeleženca s starostjo skrajšuje. Dolgo povprečno trajanje izobraževanja na udeleženca v starostni skupini 55–64 let je verjetno povezano tudi z nižjo stopnjo delovne aktivnosti v tej skupini, saj so pri tej populaciji manj izražene ovire v izobraževanju, povezane z delom (izobraževanje se ni ujemalo z urnikom dela). Poleg tega se ta populacija praktično ne vključuje v formalno izobraževanje in lahko več časa nameni neformalnemu izobraževanju. Vključenost starejših v neformalno izobraževanje je manjša kot pri mlajših, tisti starejši, ki se vključujejo v izobraževanje, pa ostanejo vključeni dlje časa. V srednji starostni skupini je

vključenost v izobraževanje večja, a je trajanje izobraževanja krajše. Pri tej starostni skupini so poleg ovir v izobraževanju, povezanih z delom, pogostejša ovira še družinske obveznosti. Zaostanek Slovenije v povprečnem trajanju izobraževanja na udeleženca za povprečjem EU-27 je največji pri najmlajši starostni skupini (25–34 let) in najmanjši pri najstarejši starostni skupini (55–64 let).

Povprečno trajanje izobraževanja na udeleženca glede na izobrazbo se podobno kot vključenost v izobraževanje podaljšuje z višanjem stopnje dosežene izobrazbe. Kaže se precejšen zaostanek povprečnega trajanja izobraževanja pri nizko izobraženih za srednješolsko in terciarno izobraženimi. Ne le, da je vključenost nizko izobraženih v neformalno izobraževanje zelo majhna, ampak je tudi povprečno trajanje izobraževanja pri nizko izobraženih krajše kot pri srednješolsko in terciarno izobraženih. Po tem se Slovenija razlikuje od povprečja EU-27, kjer je ravno pri nizko izobraženih trajanje udeležbe v neformalnem izobraževanju najdaljše.

Glede na status aktivnosti je povprečno trajanje neformalnega izobraževanja najdaljše pri brezposelnih, kjer je približno dvakrat daljše kot pri zaposlenih, a je vključenost v izobraževanje približno dvakrat manjša kot pri zaposlenih. Podobno je tudi na ravni EU-27 povprečno trajanje neformalnega izobraževanja najdaljše pri brezposelnih, kjer močno presega povprečno trajanje pri zaposlenih. Vendar pa Slovenija po povprečnem številu ur izobraževanja na udeleženca ravno pri brezposelnih močno zaostaja za evropskim povprečjem. Glede na poklic je najdaljše trajanje neformalnega izobraževanja v poklicni skupini ISCO 1–3 in najkrajše pri poklicni skupini ISCO 6–7, medtem ko je na ravni EU-27 najkrajše povprečno trajanje neformalnega izobraževanja pri poklicni skupini ISCO 8–9.

**Slika 4: Povprečno število ur izobraževanja na udeleženca neformalnega izobraževanja po socio-ekonomskih značilnostih, Slovenija in EU-27, 2007**



Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih.

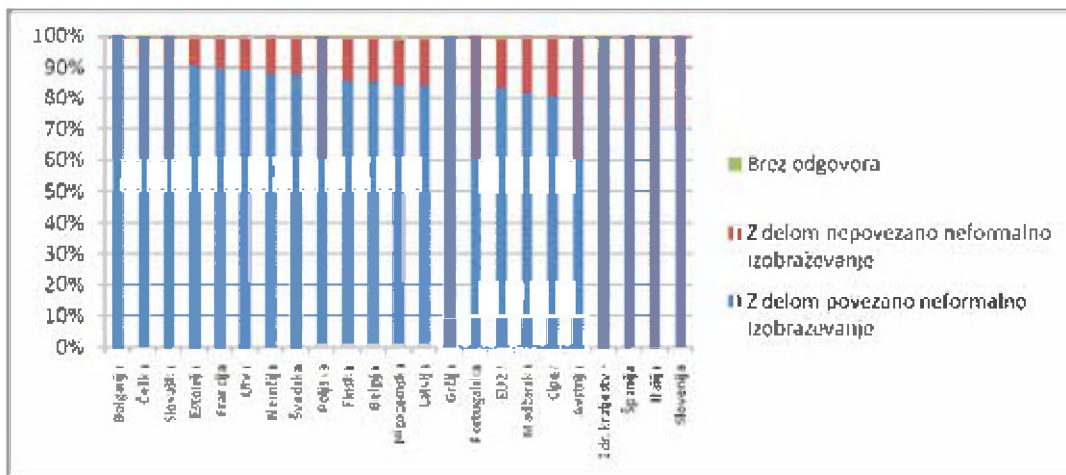
Opomba: Podatka o trajanju izobraževanja na udeleženca po spolu in glede na gostoto poselitve nista na voljo.

## NAMEN IZOBRAŽEVANJA

Posameznik se lahko v izobraževanje vključi zaradi potreb, povezanih z delom, ali zaradi potreb, povezanih z osebnostnim razvojem, aktivnim državljanstvom ipd. V Sloveniji se večina oseb vključuje v z delom povezano ne-

formalno izobraževanje (70,8 odstotka v letu 2007). Preostali so bili vključeni le v izobraževanje, ki ni povezano z delom. Slovenija odstopa od povprečja EU-27, kjer je delež oseb, ki so bile vključene v z delom povezano neformalno izobraževanje, večji (glej Sliko 5).

**Slika 5: Struktura vključenih v neformalno izobraževanje po namenu vključitve, EU-27, 2007, v %**

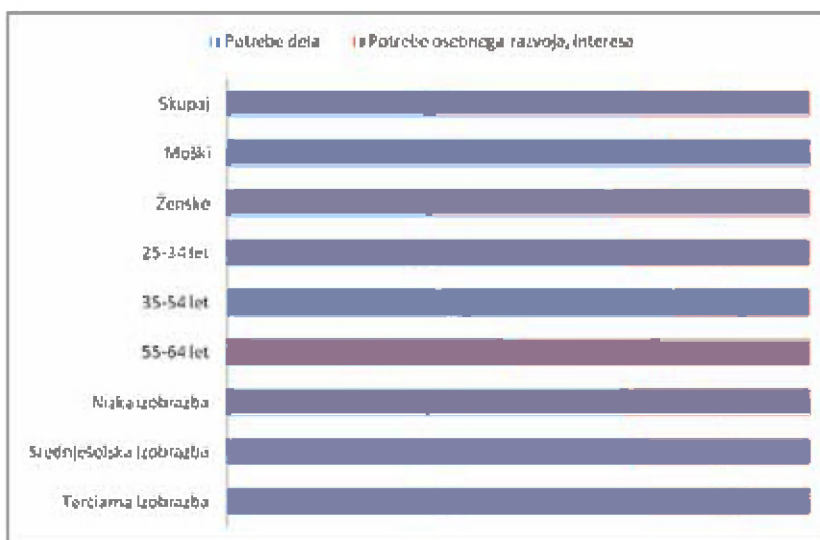


Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih.

Delež moških, ki so vključeni v z delom povezano izobraževanje, je podoben kot v povprečju EU-27 in kot v večini drugih držav EU-27 večji od deleža žensk. Glede na starost je podobno kot na ravni povprečja EU-27 ta delež največji v starostni skupini 35–54 let. Pri tej starostni skupini je motiv za izobraževanje, povezan s kario, najpomembnejši. To kažejo tudi podatki, da je v tej starostni skupini delež oseb, ki kot razlog za izobraževanje navajajo boljše opravljanje dela in izboljšanje kariernih možnosti, med vsemi starostnimi skupinami največji. Slovenija

po deležu oseb, vključenih v z delom povezano neformalno izobraževanje, zaostaja za povprečjem EU-27 pri vseh starostnih skupinah. Najmanjši zaostanek je v starostni skupini 35–54 let, največji v starostni skupini 54–64 let, kjer je stopnja delovne aktivnosti precej nižja od povprečja EU-27. Delež oseb, vključenih v z delom povezano izobraževanje, se z višanjem dosežene izobrazbe povečuje. Slovenija za povprečjem EU-27 najbolj zaostaja pri osebah s srednješolsko izobrazbo, medtem ko je pri osebah z nizko izobrazbo ta delež precej manjši.

**Slika 6: Struktura vključenih v neformalno izobraževanje po namenu vključitve, skupaj in po spolu, starosti ter izobrazbi, Slovenija, 2007, v %**



Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih.

## RAZLOGI ZA NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

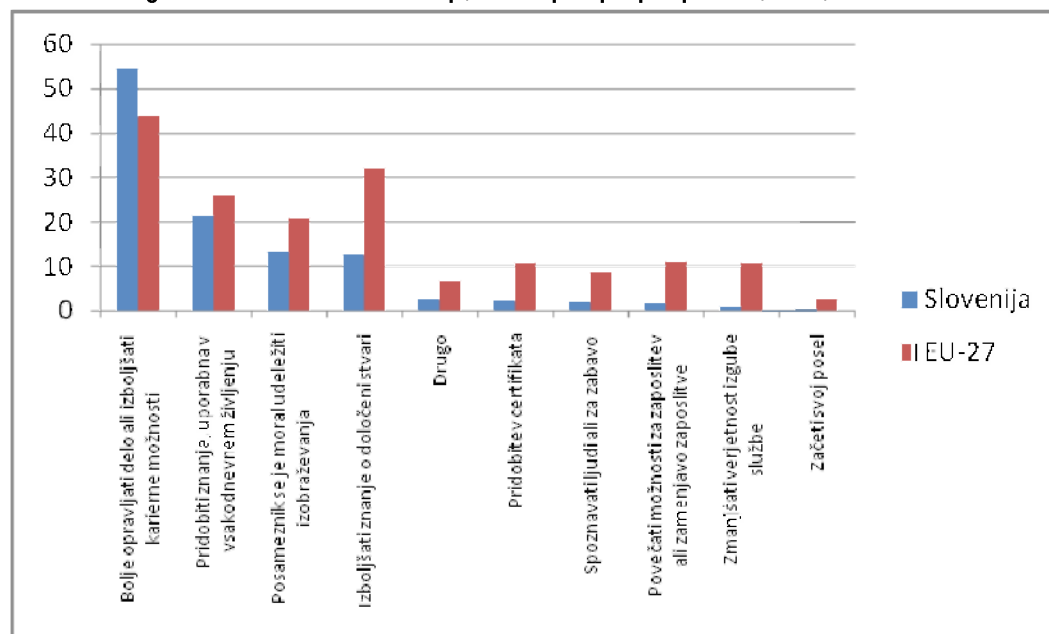
Razlogi za izobraževanje so lahko povezani s posameznikovim osebnostnim razvojem, zamenjavo službe, napredovanjem na delovnem mestu, družabnimi stiki ipd.

V Sloveniji je najpogostejši razlog za neformalno izobraževanje razvoj kariere ali (in) boljše opravljanje dela, ta motiv je navedlo 54,4 odstotka oseb. Drugi razlogi za nefor-

malno izobraževanje so veliko manj pomembni. Slovenija po deležu oseb, ki navajajo razlog boljše opravljanje dela ali (in) izboljšati karierni možnosti, precej presega povprečje EU-27, medtem ko po vseh drugih razlogih za neformalno izobraževanje za evropskim povprečjem zaostaja, najbolj pri razlogu izboljšati znanje o določeni stvari.

*V Sloveniji se posamezniki najpogosteje vključujejo v neformalno izobraževanje zaradi razvoja kariere.*

Slika 7: Razlogi za neformalno izobraževanje, Slovenija in povprečje EU-27, 2007, v %



Vir: Eurostat, Anкета o izobraževanju odraslih.

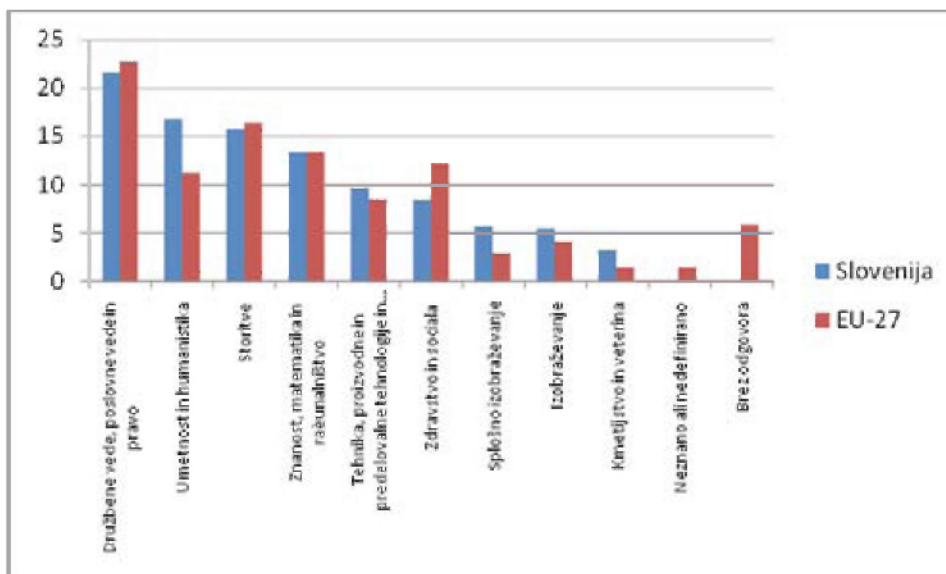
V Anketi o izobraževanju odraslih so razlogi razvrščeni v osem skupin: (i) zmanjšati verjetnost izgube službe, (ii) izobraževanje je bilo obvezno, (iii) povečati možnosti za pridobitev zaposlitve ali zamenjavo obstoječe zaposlitve, (iv) začeti lasten posel, (v) pridobiti v vsakdanjem življenju uporabna znanja in veščine, (vi) izboljšati znanja in veščine o neki stvari, (vii) spoznati nove ljudi ali za zabavo, (viii) pridobiti certifikat, (ix) izboljšati kakovost dela ali karierni razvoj.

## PODROČJA IZOBRAŽEVANJA

Področja izobraževanja odraslih so lahko povezana z razvojem strokovnega znanja, ki ga zaposleni potrebuje pri delu, ali z drugimi potrebami. Struktura udeležencev po področjih izobraževanja pokaže, da se jih je podobno kot v večini drugih držav EU-27 v letu 2007 največji delež udeležil izobraževanj na področju družbenih ved, poslovnih ved in prava. Ta delež je znašal 21,6 odstotka in je bil manjši od povprečja EU-27. Slovenija od

povprečja EU-27 najbolj odstopa po večjem deležu udeležencev izobraževanj za pridobivanje znanja tujih jezikov. Ta delež je tudi med največjimi med državami EU-27, kar glede na majhnost Slovenije ni presenetljivo. Večji od povprečja EU-27 je tudi delež udeležencev izobraževanj s področja humanistike in umetnosti ter v programih uporabe računalnika. Slovenija najbolj zaostaja za povprečjem EU-27 po deležu udeležencev izobraževanj na področju zdravstva in sociale.

**Slika 8: Struktura vključenih v neformalno izobraževanje glede na področje izobraževanja, Slovenija in povprečje EU-27, 2007, v %**



Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih.

## IZVAJALCI NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

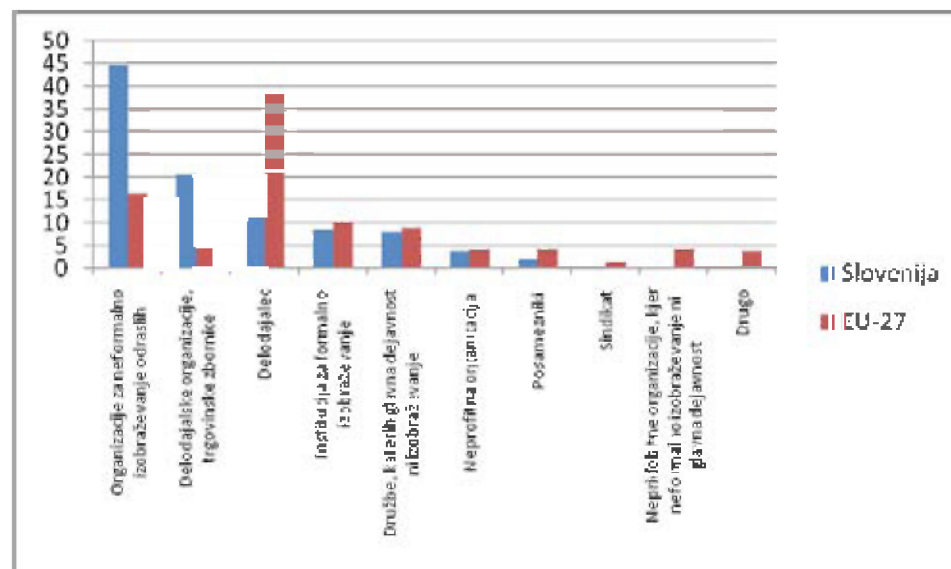
Neformalno izobraževanje odraslih lahko izvajajo izobraževalne ustanove (za formalno ali neformalno izobraževanje) ali druge organizacije, ki so lahko po svoji osnovni dejavnosti in namenu zelo različne. Te ustanove so lahko podjetje, ki izobraževanje razvija kot dodatno dejavnost, nepridobitne ustano-

ve, razna združenja in zbornice, sindikati ipd. Struktura udeležencev neformalnega izobraževanja po izvajalcih pokaže, da so v letu 2007 največji delež neformalnega izobraževanja izvajale ustanove za neformalno izobraževanje<sup>7</sup> (44,6 odstotka) (glej Sliko 9). S tem Slovenija močno odstopa od povprečja EU-27, kjer je ta delež precej manjši (16,4 odstotka), in se uvršča med države EU-

27 z največjim deležem teh ustanov. V večini drugih držav EU-27 največji delež neformalnega izobraževanja izvaja delodajalec. Na ravni povprečja EU-27 je ta delež znašal

38,4 odstotka. Pri nas je delež delodajalcev, ki so izvajali neformalno izobraževanje, precej manjši, večji pa je delež delodajalskih organizacij in trgovinskih zbornic.

**Slika 9: Struktura neformalnega izobraževanja po vrstah ustanov, ki so izvajale izobraževanje, Slovenija, 2007, v %**



Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih.

Opomba: Organizacije za neformalno izobraževanje odraslih so zasebni izvajalci, ljudske univerze, izobraževalni centri, jezikovne šole ipd. K neprofitnim organizacijam sodijo politične stranke, kulturna društva. Posamezniki so na primer študenti, ki nudijo inštrukcije.

## SKLEP

Čeprav je mednarodni položaj Slovenije po vključenosti odraslih v neformalno izobraževanje razmeroma ugoden, pa lahko na tem področju opazimo nekatere probleme oziroma izzive.

Pomemben izziv je povečanje vključenosti odraslih, predvsem starejših, nizko izobraženih, brezposelnih, posameznikov, ki opravljajo intelektualno manj zahtevne poklice, v neformalno izobraževanje. Pri teh osebah je navadno pomembna ovira predrago izobraževanje, ki si ga posameznik ni mogel privoščiti. Države poskušajo z različnimi fi-

nančnimi in drugimi ukrepi (vavčerji za izobraževanje, individualni izobraževalni računi, čeki za izobraževanje, oprostitve stroškov izobraževanja, davčne olajšave ipd.) povečati vključenost navedenih skupin odraslih v izobraževanje. V Sloveniji so v dokumentu Ukrepi države za zaposlovanje ter transferji in subvencije posameznikom in družinam (2009) med kratkoročnimi ukrepi na trgu dela, vseživljenjskega učenja in socialne varnosti predvideni vavčerji za izobraževanje zaposlenih. V prihodnje bi veljalo okrepiti spodbude za izobraževanje in s tem pripomoči k večjemu vključevanju posameznikov, ki si izobraževanja ne morejo

privoščiti. Obenem bi bilo treba spremljati učinkovitost porabe finančnih sredstev. Naslednji izziv je izboljšanje krajevne dostopnosti neformalnega izobraževanja. Pomemben dejavnik vključenosti odraslih v izobraževanje je krajevna dostopnost izobraževanja. Možnost izobraževanja v bližini kraja bivanja oziroma kraja zaposlitve povečuje možnosti prebivalstva za izobraževanje. V Sloveniji je v letu 2007 delež oseb, ki so se želele izobraževati, pa se niso in so kot oviro navedle, da v njihovem okolju izobraževanje ni bilo na voljo, znašal 30,2 odstotka in je precej presegal povprečje EU-27. V Sloveniji je mreža ustanov, ki izvajajo neformalno izobraževanje odraslih, razporejena zelo neenakomerno. Število prebivalcev v starosti 15 let ali več na izvajalca neformalnega izobraževanja je bilo v letu 2007/2008 najmanjše v osrednjeslovenski in gorenjski regiji ter jugovzhodni Sloveniji in največje v zasavski, spodnjeposavski in pomurski regiji. To število je v osrednjeslovenski regiji veliko manjše kot v drugih regijah. Veljalo bi spodbujati enakomernejšo razporeditev organizacij za izobraževanje odraslih in tako povečevati krajevno dostopnost izobraževanja.

Izziv je tudi izboljšanje informiranosti o možnostih izobraževanja, predvsem pri osebah, ki se redkeje vključujejo v izobraževanje. K vključitvi posameznika v izobraževanje lahko pripomorejo tudi dostopne in kakovostne informacije o ponudbi izobraževanja. Če ima posameznik na voljo kakovostne informacije o programih in vsebinah, poteku, kakovosti izobraževanja ipd., je večja verjetnost, da se bo izobraževanja udeležil. Viri informacij o izobraževanju so lahko osebe iz posameznikovega delovnega ali družinskega okolja in prijatelji, pisni viri in internet ter razne ustanove. Po podatkih Ankete o izobraževanju odraslih je največji delež oseb informacije o možnostih za učenje dobil na internetu.

Toda nizko izobraženi in starejši, ki se redkeje vključujejo v izobraževanje, tudi redkeje uporabljajo internet. Izziv je torej tudi večja uporaba interneta pri teh osebah.

- 1 Unesco, OECD, Eurostat.
- 2 *Neformalno izobraževanje so namenske in organizirane učne aktivnosti, ki se odvijajo v institucijah ali zunaj njih. Sem sodijo programi za pridobivanje, obnavljanje, razširjanje, posodabljanje ali poglobljanje znanja, s katerimi pa ni mogoče pridobiti javno veljavne izobrazbe.*
- 3 *Terciarno izobraževanje obsega višješolsko strokovno izobraževanje, visokošolski dodiplomski študij in visokošolski podiplomski študij (specialistični, magistrski in doktorski študij).*
- 4 *Zakonodajalci, visoki uradniki in menedžerji (SKP 1), strokovnjaki (SKP 2), tehniki in drugi strokovni sodelavci (SKP 3).*
- 5 *Industrijski izdelovalci in sestavljalci (SKP 8) in poklici za preprosta dela (SKP 9).*
- 6 *V imenovalcu so zajeti posamezniki, ki so bili vključeni v izobraževanje, in posamezniki, ki niso bili vključeni v izobraževanje.*
- 7 *Zasebni izvajalci, ljudske univerze, izobraževalni centri, jezikovne šole ipd.*

## LITERATURA IN VIRI

- Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: za učenje je vedno pravi čas.* (2007). Bruselj: Komisija Evropskih skupnosti.
- Adult education survey – AES.* (2009). Eurostat Metadata in SDDS format: Base page. Dostopno na: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/EN/trng\\_aes\\_base.htm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/trng_aes_base.htm).
- Aktivno prebivalstvo (po Anketi o delovni sili). Metodološka pojasnila.* (2009). Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na: [http://www.stat.si/doc/metod\\_pojasnila/07-008-MP.htm](http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/07-008-MP.htm).
- Anketa o izobraževanju odraslih, Slovenija. Metodološka pojasnila.* (2009). Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na: [http://www.stat.si/doc/metod\\_pojasnila/09-272-MP.htm](http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/09-272-MP.htm).
- Anketa o življenjskih pogojih, Slovenija. Metodološka pojasnila.* (2009). Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na: [http://www.stat.si/doc/metod\\_pojasnila/08-236-MP.htm](http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/08-236-MP.htm).
- Anketa o porabi časa, Slovenija. Metodološka*



- pjasnila*. (2009). Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na: [http://www.stat.si/doc/metod\\_pojasnila/08-117\\_MP.htm](http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/08-117_MP.htm).
- Continuing education and training for young school leavers and adults. Austria (2006/2007). Eurydice. Eurybase*. Dostopno na: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=AT&lang=EN&fragment=479>.
- Eurostat – Population and social conditions – *Education and training*.
- Fasih, T. (2008). *Linking education policy to labour market outcomes*. Washington: The International bank for reconstruction and development. The World bank. Dostopno na: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/DID\\_Labor\\_market\\_outcomes.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/DID_Labor_market_outcomes.pdf).
- Hollenbeck, K. (2008). »Is there a role for public support of incumbent worker on-the-job training?« *Upjohn institute staff working paper*, No. 08-138. Kalamazoo: Upjohn institute for employment research. Dostopno na: <http://www.upjohninstitute.org/publications/wp/08-138.pdf>.
- »Izobraževanje odraslih (po Anketi o izobraževanju odraslih) 2007«. *Statistične informacije*. (2010), št. 3. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Levin, B. (2003). *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. Pariz: OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>.
- Manninen, J. (2006). »Development of participation models. From single predicting elements to modern interpretation«. V: *Participation in adult education* (11–22). Edited papers from the fifth ERDI expert seminar, Bonn, 21.–23. 1. 2005. Timisoara: Mirton.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju*. (2000). Bruselj: Komisija Evropske skupnosti.
- Nadaljnje izobraževanje. Metodološka pojasnila*. (2009). Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na: [http://www.stat.si/doc/metod\\_pojasnila/09-030-MP.htm](http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/09-030-MP.htm).
- Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji*. (2005). Ljubljana: Služba vlade RS za razvoj.
- Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013*. (2007). Ljubljana: Služba vlade RS za lokalno samoupravo in regionalno politiko.
- Pfeiffer, F. (2000). *Training and individual performance in Europe: Evidence from microeconomic studies*. ZEW discussion papers No. 00-28. Mannheim: Center for European Economic Research. Dostopno na: <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2007/5311/pdf/dp0028.pdf>.
- Podatki o nadaljnjem izobraževanju za leto 2007/2008*. Ljubljana: Statistični urad RS.
- SI-STAT podatkovni portal. *Demografsko in socialno področje – Prebivalstvo*. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Skill needs in Europe. *Focus on 2020*. (2008). Cedefop Panorama series, 160. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities. Dostopno na: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/498/5191\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/498/5191_en.pdf).
- Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu *Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja*. (2006). Bruselj, Uradni list Evropske unije 8. 9. 2006.
- Sporočilo Komisije *Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno*. (2006). Bruselj: komisija Evropskih skupnosti.
- Strategija vseživljenjskosti učenja*. (2007). (Jelenc, Z., ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Pedagoški inštitut.
- Strategija razvoja Slovenije*. (2005). Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Ukrepi države za zaposlovanje ter transferji in subvencije posameznikom in družinam*. (2009). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Dostopno na: [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/ukrepi\\_zaposl\\_transferji\\_200309.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/ukrepi_zaposl_transferji_200309.pdf).
- »Vseživljenjsko učenje 2002–2003«. *Statistične informacije*, 2004, št. 118. Ljubljana: SURS.

Dr. Petra Javrh,  
 Andragoški center  
 Slovenije, ZIFF  
 Univerza v Ljubljani

# USPOSOBLJENOST ZA DELO V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN RAZVOJ KARIERE

## POVZETEK

*Ker vemo, da so se razmere v družbi spremenile, zagotovo vemo tudi, da se bodo posledično spremenile tudi zahteve glede profesionalnih veščin predvsem tistih profesij, ki so tesneje odvisne od družbenih razmer. Poklic učitelja je v tem kontekstu gotovo eden od najbolj občutljivih. Kot opažamo, vse več učiteljev otrok in mladine začenja videti kot del svojega profesionalnega dela tudi izobraževanje odraslih. Vprašanje je, ali je to bolj dodatek, honorarno delo in priložnost za premoščanje hudih časov ali nova karierna priložnost in resno strokovno srečevanje s koherentnim področjem, ki zahteva nekaj povsem specifičnega znanja in pristopov. V prispevku prikazujemo pestrost pričakovanih bodočih učiteljev, ki se v izobraževanje vključujejo z zelo različnih strokovnih področij.*

**Ključne besede:** izobraževanje, izobraževanje odraslih, učitelji, poklicni in profesionalni razvoj, razvoj kariere

## A CAREER IN ADULT EDUCATION - ABSTRACT

*It is a well-known fact that the societal conditions have changed. We also know that as a consequence the demands for professional skills will change, especially of those professions which depend to a large extent on societal circumstances. In this context the profession of a teacher is among the most sensitive ones. We notice that more and more teachers of children and youth are beginning to view adult education as a form of their professional work. However, the question remains if this is more something added, a source of additional income and the opportunity to overcome turbulent times or we can speak about a new career opportunity and a serious professional encounter with the coherent field which demands new specific knowledge and approaches. In this article we present the versatility of expectations of teachers to be, who get included in education from vary different professional fields.*

**Key words:** education, adult education, teachers, vocational and professional development, the development of a career

Ena temeljnih učiteljevih nalog je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti dela. Učitelja<sup>1</sup> v tem smislu lahko pojmuje kot ključnega akterja novih družbenih tokov in pobudnika sprememb – tako na osebni ravni kot na ravni skupnosti, učiteljskega kolektiva, sodelovanja z drugimi udeleženci izobraževanja in na ravni sodelovanja med generacijami. Tu je usodnega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega lastnega dela kot tudi za načrtovanje in razvoj svoje individualne kariere v kontekstu organizacije ali skupine, v kateri dela. Z drugimi besedami: pomembno je – ne le za učitelja, za družbo nasploh, kako bodo učitelji razvijali ne le svojo poklicno, temveč tudi profesionalno identiteto, skrbeli za svoj karierni razvoj in kakšen pomen temu daje tudi njihovo strokovno okolje. V tem

kontekstu je vprašanje o kakovosti njihovega izobraževanja in usposabljanja pomembno ne le z vidika posameznika, ampak tudi z vidika kakovostnega razvoja celotne družbe.

## IZOBRAŽEVANJE IMA DOLGOROČEN VPLIV NA VKLJUČENOST V DRUŽBO

Opozorila najnovejših evropskih primerjalnih analiz (npr. raziskava In-cluded,<sup>2</sup> ki je v teku) ponovno potrjujejo precej neprijetno povezavo med izključenostjo iz družbe in izključenostjo iz izobraževanja: nižja stopnja izobrazbe za posameznika pomeni bistveno večje tveganje, da se uvrsti med ranljive skupine prebivalstva; obstaja očitna povezava med izključenostjo iz izobraževanja in brezposelnostjo;

analiza na evropski ravni nakazuje, da ljudje z nižjo stopnjo izobrazbe politiko oziroma aktivno participacijo v družbi dojemajo kot manj pomemben vidik življenja (le približno pet odstotkov tistih Evropejcev, ki imajo samo osnovnošolsko stopnjo izobrazbe, jo ocenjuje kot pomembno); treba se je soočiti s skrbjo, da zaostrene gospodarske razmere lahko resno zaostrijo odnos večinskih skupin do drugačnih, manjšin in predvsem ranljivih skupin prebivalstva (kar se že kaže v nekaterih delih Evrope) (Vrečer in Javrh, 2009).

Pomanjkljiva razvitost temeljnih zmožnosti določenim skupinam prebivalstva onemogoča izrabo priložnosti za uporabo teh sistemov, ki naj bi bili v načelu demokratično urejeni (Ivančič in drugi, 2008; Možina in drugi, 2009). Revščina močno omejuje možnosti pridobiti določeno stopnjo izobrazbe, stopnja izobrazbe pa sodoloča zmožnosti oziroma kompetence predvsem pri pripadnikih ranljivih skupin, saj imajo praviloma ključne zmožnosti bistveno manj razvite. Zato revščina ni omejena le na revne države Unije, pojavlja se v vseh okoljih Evrope in se skriva za navideznim izobiljem. Izobrazbeni dosežki posameznikov jasno korelirajo z vključenostjo oziroma izključenostjo na različnih področjih družbe. Vpliv se kaže denimo v zmožnostih uveljavljanja posameznikovih pravic na področjih zaposlovanja, zdravja, stanovanjskem področju in drugih (Vrečer in Javrh, 2009).

Posledično je mogoče videti poglobljanje neenakosti, ki se posredno dogaja celo na samem področju izobraževanja. Tako na nacionalni kot na evropski ravni se pri ponovnem vključevanju t. i. ranljivih skupin prebivalstva v izobraževanje nakazuje težko prepoznaven in precej zapleten dejavnik. Gre za strokovno (in osebno) zelo angažirano delovanje izobraževalcev/učiteljev, ki ranljivim vlivajo upanje v spremembo s pomočjo izobraževanja. Po prvih uspehih pa se največkrat pokažejo neprema-

gljive ovire. Te izhajajo iz različnih okoliščin, v katere so ranljive skupine najpogosteje vpete (zasvojenosti, osebne težave, družinski problemi, revščina ...), temu sledi grenko razočaranje posameznikov, ki so začeli upati v spremembo. Prav to je najbolj neugodna posledica. Zdi se, da je lahko tudi to razočaranje dolgoročen dejavnik izključevanja iz kakršnekoli oblike izobraževanja (Javrh, 2009).

Posameznik, ki bo integriran in bo kot tak sposoben vstopati v družbeno dogajanje, je nosilec zadostne kakovosti v odnosu do drugačnih in morda tudi manj zaželenih. Prav učitelji imajo glede teh prizadevanj družbe povsem posebno mesto. Ko namreč natančneje pogledamo pomen in vpliv učitelja kot vzornika oziroma modela zaželenega družbenega angažiranja, postaja vse bolj jasno, da mora učitelj najprej osebno doživeti in sprejeti idejo o enakosti možnosti, šele nato jo bo lahko zares učinkovito posredoval učečim.

## **NOVE DRUŽBENE OKOLIŠČINE SPREMINJAJO PROFESIONALNI RAZVOJ**

Gospodarstveniki vedno glasneje opozarjajo na nevarnosti razhajanja v izobraženosti in usposobljenosti kadrov ter znanjih, ki ustrezajo trenutnim potrebam delodajalcev in obstoječi ponudbi delovnih mest. Znanje, usposobljenost in kompetence so v družbi znanja postali opredeljeni pogoj konkurenčnosti globalnega trga dela. Prav to pa je v kriznih časih in posebno še v tem trenutku zelo pomemben dejavnik za obstoj. Z drugimi besedami: za družbo znanja, ki je deklarirani cilj integrirane Evrope, je v okviru kreiranja ustreznih politik velikega pomena identificiranje sedanjih in prihodnjih potreb po usposobljenosti ter sodobnih znanjih ne le »uporabnikov«, temveč tudi tistih, ki naj te uporabnike temeljnih spretnosti naučijo, torej učiteljev. Pomemb-

no je razmisliti tudi o položaju učiteljskega poklica z vidika trga delovne sile, tako v položaju samega poklica do drugih poklicev kot tudi širše, saj učitelji za trg dela izobražujejo bodočo delovno silo. Kritično in sistematično spremljanje in identificiranje novih potreb omogoča ustrezno odzivanje, s tem pa tudi višjo stopnjo socialne vključenosti.

Novi družbeni tokovi in pobude, ki se ta trenutek razcvetajo v združeni Evropi – kot so na primer ekonomska in kulturna globalizacija, trajnostni razvoj, globalno izobraževanje in učenje, socialna pravičnost, novi vidiki medgeneracijskega sodelovanja in soočanje s posledicami trka med generacijami oziroma potrebo po razrešitvi medgeneracijskega konflikta itd. – nujno vplivajo (in bodo vplivali) na profesionalni razvoj evropskih učiteljev. Nepredvidljiva tržna ekonomija ne more dovolj kmalu napovedati vseh potreb, čeprav lahko na podlagi sektorskih premikov in različnih scenarijev sklepa na možno povečanje oziroma zmanjševanje potreb po posameznih znanjih in usposobljenostih (Vrečer, 2010). Vse bolj je jasno, da bi za ta namen potrebovali odlične, vrhunsko opremljene izobraževalce, ki bodo znali razumeti »znamenja časov«, ki se bodo nenehno učili tudi sami in ki bodo ohranjali kritično distanci do številnih oblik globalizacijskih procesov ter bodo znali precizno ločevati med tistimi interesi, ki pretežno iz-

hajajo iz vulgarno-kapitalističnih motivov, in tistimi, ki so v jedru vselej zavezani humanističnemu naboju izobraževanja.

Nehote se v ospredje pomikajo vprašanja poslanstva in odgovornosti konkretnih učiteljev, ki so vpeti v vzgojno-izobraževalne procese ne glede na stopnjo izobraževanja. Kot so pokazale številne raziskave (Eraut, 1993; Wragg, 1996; Klette, 2000 in drugi), je ključni dejavnik pri uvajanju novosti in nujnih sprememb v izobraževalni sistem na izvedbeni ravni vedno učitelj. Učitelji so torej usodni člen. Ni vseeno, ali bodo podlegli pritiskom trenutnih družbenih procesov ali pa bodo s svojo držo in vzgledom braniki in zagovorniki temeljnih vrednot ne glede na politične in gospodarske pritiske. Z vidika izobraževanja odraslih je prav ta vloga učitelja izredno pomembna.

Ključno nadaljnje vprašanje je, kje in kdaj naj učitelji dobijo vpogled v navedene trende, nova aktualna spoznanja, jih kritično presodijo in na podlagi presoje oblikujejo svoja trdna stališča. Nova vedenja (in izkustva) jim bodo omogočala pripravo izvedbenih kurikulumov, ki jih bodo utrjevali v njihovi strokovni avtonomiji, na drugi strani pa dali zmožnosti, da bodo lahko sledili osebnemu poslanstvu. Analiza dela angažiranih in kritičnih učiteljev pri nas je nakazala (prim. Javrh, 2009; Jamšek in Javrh, 2009), da je za to potrebnih več pogojev. Eden med njimi je ustrezno izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

Ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, je tista, ki lahko učitelja na celotni poklicni poti pripravlja, potrjuje in usmerja v ustrezno smer kariernega razvoja. Ob tem pa se je seveda treba zavedati, da gre za dalj časa trajajoč proces, ki mora biti ustrezno podkrepljen, usmerjan in kdaj pa kdaj tudi korigiran. Tako s strani posameznika kot tudi s strani ustanove. Na proces poklicne socializacije in posledično oblikovanje identitete učiteljev je mogoče vplivati predvsem z ustreznim izobraževanjem in usposabljanjem tako na dodiplomski ravni kot tudi kasneje v procesih stalnega strokovnega izpopolnjevanja (prim. Valenčič Zuljan in drugi, 2007). Slednje ima omejeno, vendar nikakor ne zanemarljivo vlogo.

Postaviti pa je treba še naslednje vprašanje: ali so učitelji imeli ustrezne sistemske pogoje za pridobitev zmožnosti, potrebnih za doseganje vseh opisanih zahtev, in ne nazadnje koliko priložnosti imajo ta trenutek za nenehen vzdržno naravnani profesionalni razvoj. Predvsem tisti učitelji, ki so nove zmožnosti pridobili in jih razvili do te mere, da so prišli do novih pogledov na spremenjene družbene okoliščine in so zmožni novih načinov ravnanj, bodo zahtevam kos. Študije (prim. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001; Marentič Požarnik in drugi, 2005; Javrh, 2006; Javrh, 2008 itd.) kažejo, da je med temeljnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na ravnanja in prepričanja učitelja, tudi način, kako poteka oblikovanje poklicne identitete oziroma kako poteka njegova poklicna socializacija. Ugotovitve raziskav kažejo, da poteka poklicne socializacije ne moremo omejiti le na obdobje priprave na poklic in prvih nekaj let dela.

## UČITELJEV ODNOS DO KARIERNIH VPRAŠANJ

Učiteljeva stališča do kariernih vprašanj imajo z njegovo edinstveno vlogo iniciatorja in spodbujevalca vzdržnega razvoja veliko širše in dolgoročneje posledice, kot se zdi na prvi pogled. Prav učitelj je že mladim generacijam pomemben pozitiven ali negativen vzornik v dobi njihove predkarriere. Odraslim udeležencem izobraževanj je kot njihov vrstnik do določene mere referenčna točka, primer dobre prakse, dokaz, da je kakovosten karierni razvoj mogoč. Ta vpliv učitelj v vlogi izobraževalca odraslih lahko ima le, če prej ustrezno načrtuje, ovrednoti in vodi svojo lastno karierno pot ter svoj poklicni in tudi profesionalni razvoj.<sup>3</sup> V nasprotnem primeru postaja antivzornik, posebljenje napak in spodbujevalec negativnega, zavračujočega odnosa odraslih do izobraževanja in usposabljanja.

Seveda učiteljeva naloga ni preprosta. Kot posameznik, najprej odgovoren za lastno poklicno pot, se mora učitelj vnaprej opredeliti do vprašanj, kako organizirati osebna razmerja med delom, domom in osebnim razvojem, da bodo pripomogla k pozitivnim procesom njegovega kariernega razvoja. Le tako navidezne možnosti, ki se skozi komercialni pristop različnih ponudnikov in interesentov tudi učiteljem vse bolj ponujajo v idealizirani obliki, tako njih samih kot mladine in odraslih ne bodo zavajale na stranske poti in dodatno oteževale razvoja.

Sodobni učitelj mora imeti vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal. Večje novosti so predvsem globalna razsežnost, vloga posameznika kot državljana EU, pozitiven odnos do kulturne in narodnostne pestrosti, mobilnost, etična drža do družbe informacij in uporabe znanja, obvladovanje najsodobnejše izobraževalne komunikacijske tehnologije in poznavanje ter zmožnost uporabe številnih novih omrežij informacij. Sodobni učitelj mora poleg učiteljskih kompetenc izražati pozitiven odnos do kulturne, narodnostne in seksualne pestrosti, mobilnosti, IKT ipd.

Nabor teh novih kompetenc, ki naj bi jih učitelj razvil v temeljne zmožnosti, zahteva od učitelja in od izobraževalnega sistema, ki učitelje pripravlja ter usposablja za delo, precejšnje premike. Ti premiki so potrebni ne le v vsebinah, ampak tudi v spretnostih, ravnanjih in držbi, ki jo učitelj vzpostavlja do dela in okolja. To je lahko breme, hkrati pa nova možnost, izziv, da poklic učitelja postopno začne dobivati bolj ugledno mesto, kot mu trenutno pripada.

*Sodobni učitelj mora poleg učiteljskih kompetenc izražati pozitiven odnos do kulturne, narodnostne in seksualne pestrosti, mobilnosti, IKT ipd.*

## IZOBRAŽEVALCI ODRASLIH

Izobraževalci odraslih imajo lahko zelo različne vloge in naloge, ta pestrost pa (tudi ob upoštevanju njihovega zaposlitvenega statusa) vpliva na njihove možnosti za delo, usposobljenost in motivacijo za izobraževanje ter seveda na kariero. Avtorice poročila Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov (2008) med drugim ugotavljajo, da bi veljalo sistematično raziskati področje razvoja kariere izobraževalcev odraslih in odgovoriti na vrsto vprašanj.

Za izobraževalce odraslih je na splošno značilno, da se razmerje med redno zaposlenimi in honorarnimi sodelavci nagiba na stran honorarnih sodelavcev, ki večinoma prihajajo s področja dela z mladino in otroki. Po podatkih Statističnega urada RS o izobraževalcih odraslih v programih osnovnošolskega izobraževanja kažejo, da večina učiteljev, ki poučujejo v osnovnih šolah za odrasle, poučuje tudi v osnovnih šolah za mladino. Statistični podatki o strokovnih delavcih, ki delajo pri izvajalcih nadaljnega izobraževanja, kažejo, da število učiteljev, ki prihajajo s področja izobraževanja otrok in mladine, narašča, šte-

vilo drugih strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih pa upada (v: Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov, 2008).

## VKLJUČEVANJE STROKOVNJAKOV RAZLIČNIH STROK V IZOBRAŽEVANJE

Prikazali bomo nekaj rezultatov raziskave o stanju v programu usposabljanja za bodoče učitelje, ki prihajajo iz drugih, nepedagoških strok<sup>4</sup> in bi radi postali učitelji v najširšem pomenu besede, tako učitelji otrok in mladine kot izobraževalci odraslih. Postavlja se namreč vprašanje, v kolikšni meri dodiplomsko izobraževanje omogoča in podpira formiranje kritično odgovornih bodočih učiteljev, učiteljev, ki bodo svojo kariero razvijali in s tem prispevali dinamiko v razvoju poklica kot takega. Gre za program pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI), ki ga izvajajo vse tri slovenske univerze (v Ljubljani, Mariboru in Kopru). Vanj se lahko vključijo odrasli z univerzitetno izobrazbo, udeleženci, ki ga uspešno zaključijo, pa pridobijo licenco za poučevanje v pedagoških in andragoških pro-

Izobraževalci izobraževalcev že opozarjajo na nove potrebe po znanjih o razvoju kariere učiteljev, ki delajo v izobraževanju odraslih. Analiza fokusnih skupin z naslovom Razvoj novih pristopov pri izpopolnjevanju andragoških delavcev (Žalec, Đordevič, 2009) je recimo pokazala, da bodo med nujnimi kompetencami izobraževalca odraslih v prihodnosti tudi take, ki zahtevajo dobro poznavanje splošnih zakonitosti o razvoju poklicne poti, njenega načrtovanja in spreminjanja. Kot ugotavljata Žalec in Đordevič, ponudba na tem področju ni zadostna niti celovita, saj v Sloveniji nihče sistematično ne razvija svetovalne dejavnosti za karierno rast izobraževalcev odraslih. Premalo je programov splošnega andragoškega izpopolnjevanja, ki bi različnim strokovnjakom v procesu razvoja na tem področju izbrane profesionalne poti omogočili, da si pridobijo ustrezno znanje in kompetence. To sta avtorici ponazorili z naslednjo izjavo enega od udeležencev: »Kar je pomembno, pa je razvoj sistematičnega izobraževanja andragogov, nekega temeljnega modela, ki bi se nadgrajeval. V mislim imam izobraževanje, ustrezno za nekoga, ki bi se na novo zaposlil v izobraževanju odraslih in bi si lahko tako pridobil temeljna znanja, ta pa bi kasneje nadgrajeval.« (Prav tam: 42.) Brez predhodnega dobrega poznavanja možnih kariernih izhodov, izzivov in pasti je učinkovito načrtovanje in razvoj osebne kariere težko pričakovati.

gramih. Naš vzorec udeležencev PAI je bil priložnosten. Z anketnim vprašalnikom smo anketirali udeležence programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na ljubljanski univerzi. V vzorec je bilo v šolskem letu 2008/2009 v prvi meritvi vključenih 119 oseb, v drugi pa 97. Sestavljale so ga tri različne skupine: skupina udeležencev, ki so obiskovali program na Pedagoški fakulteti (45 odstotkov vzorca); skupina udeležencev brez dosežanj pedagoških izkušenj, ki so obiskovali program na Filozofski fakulteti (28 odstotkov vzorca); in skupina udeležencev programa na Filozofski fakulteti, ki že imajo pedagoške izkušnje, a formalno nimajo ustrezne pedagoško-andragoške izobrazbe (27 odstotkov vzorca).

Daleč največ udeležencev ankete je v odprtem odgovoru izražalo pričakovanje, da bodo s programom za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI) poleg formalnega potrdila o usposobljenosti za poučevanje pridobili »znanje za delo v praksi« in »ustrezne kompetence«. Precejšen delež jih je omenjalo željo po teoretičnih znanjih iz pedagogike, psihologije, andragogike, potrebo po razumevanju stroke, ne pa izkušenj. Nekateri so se nadejali bolj temeljnih vsebin, kot so: »spoznati, kaj je dober pedagog«, »kaj je poučevanje in kaj je vzgoja«, »kakšne so prave vrednote«, »občutek za ravnanje z ljudmi, poudarjena socialna nota«, »poudarek, da je za učitelja pomembna empatija«, »vpogled v področje«.

Drugi so se osredotočali na nekatera bolj specifična strokovna znanja, denimo sposobnost predstavitve in prenašanja znanja, znanje za delo z otroki in odraslimi, vpogled v delo učitelja, občutek, kaj je pravi pristop do učencev, pomoč pri organizaciji izobraževanja, ali pa jih je zanimala seznanitev z metodami izobraževanja, kako razviti dobro klimo med poslušalci in predavateljem. Menili so tudi, da bodo pridobili več znanja za mentorsko delo z dijaki

in študenti (npr: »biti boljši predavatelj«).

Udeležba v usposabljanju jim je odprla nov pogled na znanne probleme, radi pa bi slišali praktične izkušnje preostalih udeležencev. Nekateri so pričakovali, da bodo pridobili več možnosti za javno nastopanje in več samozavesti. Za nekatere je usposabljanje razširitev obzorja, pridobivanje dodatnega znanja, razširitev že obstoječih znanj ali splošna izobrazba: »celovita izobrazba s tega področja, ki mi bo koristila tako v poklicnem življenju kot v življenju nasploh«.

Le nekateri so izražali pričakovanja, da bodo z udeležbo vzpostavili pomembne stike s kolegi in nova poznanstva. Med udeleženci so bili tudi taki, ki so bili bolj osredotočeni na znanje za lastne potrebe in življenje ter so pričakovali predvsem veliko izmenjave mnenj in izkušenj. Želeli so si »spoznavanja lastnih prepričanj in oblikovanja pristopov, razrešitev dvomov, kaj je prav in kaj ne«, »seznam koristne literature«. Med njimi pa so tudi taki, ki pridobivanje pedagoško-andragoške kvalifikacije vidijo kot novo karierno možnost za tretje življenjsko obdobje, in sicer kot: »možnost poučevanja na ljudski univerzi, ko bom v pokoju«, »morda bom bliže želenim ciljem«, »spomin na zabavna druženja med odmori in predavanji«.

*Udeleženci izobraževanja za učitelje si želijo pridobiti zlasti znanje za delo v praksi in ustrezne kompetence.*

**SLIKA: Vsebina pričakovanj bodočih učiteljev iz drugih panog****PREVLADUJOČE PRIČAKOVANJE**

strokovna znanja  
zmožnost za zaposlitev, kompetence  
znanje za prakso  
teoretična znanja

znanje za delo z otroki in odraslimi  
pristop do učencev  
razrešitev dvomov, kaj je prav in kaj ne  
vpogled v delo učitelja

vpogled v področje  
dodatna znanja, razširitev že obstoječih  
občutek, kaj je poučevanje in kaj je vzgoja  
splošna izobrazba  
spoznavanje lastnih prepričanj in oblikovaje pristopov  
pomoč pri organizaciji izobraževanja  
seznanitev z metodami izobraževanja

spodobnost prezentiranja in prenašanja znanja, javno nastopanje  
razširitev obzorja  
stiki s kolegi, nova poznanstva  
znanje za lastne potrebe in življenje  
veliko izmenjave mnenj in izkušenj

drugo:  
seznam koristne literature  
razumevanje stroke, ne pa izkušenj  
razviti dobro klimo med poslušalci in predavateljem  
več znanja za mentorsko delo z dijaki, študenti (biti boljši predavatelj)  
možnost poučevanja, ko bo v pokoju  
morda bom bliže zelenim ciljem  
kakšne so prave vrednote pri tem delu  
občutek za ravnanje z ljudmi (socialna nota)  
več samozavesti  
nov pogled na znane probleme  
poudarek, da je za učitelja pomembna empatija  
poznati, kaj je dober pedagog  
spomin na zabavna druženja med odmori in predavanji  
celovita izobrazba s tega področja, koristna tako v poklicnem kot v zasebnem življenju  
večja fleksibilnost  
povezanost teose

**REDKEJE IZRAŽENO PRIČAKOVANJE**



Udeležence smo natančneje spraševali tudi, kakšno spremembo v karieri jim bo to usposabljanje omogočilo. Skupaj slaba polovica udeležencev računa s tem, da bodo postali učitelji (43,5 odstotka). 10,2 odstotka jih ne pričakuje nobene spremembe. Zanimiva pa je razlika v pričakovanjih med začetno in končno meritvijo.

**PREGLEDNICA 1: Pričakovanje karierne spremembe ob začetku in koncu usposabljanja**

Pričakovana karierna sprememba	Meritev ob začetku		Meritev ob koncu	
	F	%	f	%
Postal bom učitelj	54	45,4	40	41,2
Ne bo spremembe	9	7,6	13	13,4
Drugo	53	44,5	44	45,4
Skupaj	116	97,5	97	100,0
Ni podatka	3	2,5	/	/
Skupaj	119	100,0	97	100,0

Kar 13 udeleženih ob izteku usposabljanja ne pričakuje več, da bodo postali učitelji, čeprav so to pričakovali ob vstopu v usposabljanje, vsaj štirje pa menijo, da spremembe ne bo, čeprav so si jo sprva obetali. Zelo zanimivi pa so podatki pod izbiro Drugo, saj je kar 45 odstotkov anketirancev izbralo to možnost in v odprtem odgovoru tudi pojasnilo, kaj pričakujejo. Najbolj je zanimiva

**PREGLEDNICA 2: Kakšno spremembo v karieri bo omogočila pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti skupini z zelo malo pedagoškimi izkušnjami**

MERITEV OB ZAČETKU	MERITEV OB KONCU
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pomagalo mi bo pri iskanju zaposlitve</li> <li>• bom predavatelj</li> <li>• postal bom pedagog v CUDV</li> <li>• širši spekter možnih zaposlitev</li> <li>• bolj izobražen, praktično delo</li> <li>• začetek/znanje osnov poučevanja in podajanja snovi</li> <li>• pridobitev teoretičnega pedagoškega znanja</li> <li>• večja možnost zaposlitve v vzgojno-izobraževalnih enotah, na področju šolstva in izobraževanja, več možnosti za zaposlitev na šoli</li> <li>• morda kdaj postanem predavatelj ali organizator predavanj</li> <li>• mentor študentom</li> <li>• vodja pripravnikov</li> <li>• možnost pedagoškega dela v javnem glasbenem zavodu</li> <li>• bolj bom samozavesten in ciljno usmerjen pri pripravi izobraževanj za zaposlene v organizaciji, kjer sem zaposlen</li> <li>• delo na šoli kot svetovalni delavec</li> <li>• rada bi bila učiteljica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• možnost se zaposliti na šoli kot socialni delavec</li> <li>• priznani izpiti mi bodo dali nekaj novih možnosti za delo in nadaljnjo izobrazbo</li> <li>• suverenost na delovnem mestu/kakovostno svetovanje staršem</li> <li>• delo z odraslimi na LU</li> <li>• zelo rad bi postal učitelj</li> <li>• možnost, da postanem učiteljica</li> <li>• širše možnosti v okviru pedagoškega dela, boljša usposobljenost</li> </ul>

skupina udeležencev, ki so imeli le malo ali nič pedagoških izkušenj. Razlika v njihovih pričakovanjih ob začetku in koncu usposabljanja kaže, da ob koncu usposabljanja ti bodoči učitelji pričakujejo predvsem več suverenosti, torej poklicne utrditve, medtem ko so bili na začetku veliko bolj usmerjeni v razmišljanje o napredovanju oziroma možnih kariernih premikih.

Primerjava med začetno in končno meritvijo v skupini udeležencev, ki so večinoma že imeli pedagoške izkušnje oziroma so že učili, pokaže nekoliko drugačno težnjo.

Udeleženci v tej skupini želijo najprej zado- stiti formalnim pogojem, saj se bodo lahko poklicu učitelja docela predali. Odločeni so, da svojo kariero razvijajo na tem področju.

**PREGLEDNICA 3: Kakšno spremembo v karieri bo omogočila pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti skupini z več pedagoškimi izkušnjami**

MERITEV OB ZAČETKU	MERITEV OB KONCU
<ul style="list-style-type: none"> <li>• še korak dlje do zelenega poklica učitelja</li> <li>• lažje zaposlovanje v šolstvu v prihodnosti, večja možnost za zaposlitev</li> <li>• zaposlitev za nedoločen čas</li> <li>• če hočem učiti, potrebujem boljše pogoje za zaposlitev</li> <li>• napredovanje, točke, novosti</li> <li>• lahko bom poučevala tudi v prihodnje</li> <li>• dodatna možnost redne zaposlitve na pedagoškem področju</li> <li>• pedagoško izobrazbo bom lahko izkoristila pri svojem praktičnem delu na OŠ</li> <li>• možnost dela v šolskih knjižnicah oz. z otroki</li> <li>• izvajanje seminarjev</li> <li>• dopolnitev dosedanje izobrazbe</li> <li>• še ne vem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samo formalno</li> <li>• postala bom učiteljica, saj je PAI pogoj za delo v šolstvu</li> <li>• zaposlitev v naslednjem šolskem letu</li> <li>• možnost poučevanja</li> <li>• če bo treba, se bom lahko znašla tudi v razre- du/skupini, ki naj bi jo poučevala</li> <li>• potencialno delo ali dopolnilno delo v izobra- ževanju</li> <li>• pomagalo mi bo postati boljša učiteljica</li> <li>• daje mi možnost, da bom pri svojem delu vsak dan boljša, če bom upoštevala navodila preda- vateljev in se nenehno še naprej izobraževala na tem področju</li> <li>• menim, da mi bo usposabljanje nasploh zelo koristilo</li> <li>• predavatelj na seminarjih (predvsem računal- niških)</li> <li>• pridobitev dodatnega in koristnega znanja</li> <li>• notranja rast in razvoj idej</li> </ul>

V tretji, mešani skupini pa je mogoče opaziti predvsem razmišljanje o alternativnih možno- stih in vidikih kariernega razvoja s kombini- ranjem različnih področij. Udeleženci tako vi- dijo možne premike kot izboljšanje kakovosti

delu, pa tudi zadovoljitev osebnih potreb po kakovostnem delu. Med udeleženci je tudi upokojenec, ki meni »da mu bo to usposablja- nje omogočilo, da ne bo stagniral in da se bo še naprej izobraževal in čutil koristnega«.

**PREGLEDNICA 4: Kakšno spremembo v karieri bo omogočila pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti mešani skupini**

MERITEV OB ZAČETKU	MERITEV OB KONCU
<ul style="list-style-type: none"> <li>• upam, da mi bo omogočilo spremembe</li> <li>• povečale se mi bodo zaposlitvene možnosti</li> <li>• redna zaposlitev – za nedoločen čas</li> <li>• odpira se mi možnost prehoda iz naravoslovnega v družboslovno področje in nadaljnji študij</li> <li>• zaposlitev v zavodu, delo z otroki s posebnimi potrebami</li> <li>• omogočilo mi bo poučevanje na LU</li> <li>• morda se bom v prihodnje bolj posvetila izobraževanju odraslih</li> <li>• lahko bom opravljala strokovni izpit za šolskega bibliotekarja</li> <li>• odpreti možnosti za alternativne načine poučevanja</li> <li>• želela bi predavati na srednji ali visoki strokovni šoli</li> <li>• mogoče bom kdaj poučeval</li> <li>• omogočanje mentorstva z dijaki in študenti</li> <li>• ne le možnost učiteljskega poklica, tudi vodenje delavnic</li> <li>• to je možna varianta za prihodnost, nikoli ne veš, kaka priložnost se ti v življenju ponudi; vsekakor pozitivna izkušnja</li> <li>• občasno delo kot učitelj, predavatelj</li> <li>• mogoče bom kdaj želela poučevati</li> <li>• globlje razumevanje šolskega sistema</li> <li>• spoznavam čisto nove vsebine glede na svoj poklic</li> <li>• razširilo znanja, sposobnosti; pridobivanje novih izkušenj</li> <li>• izboljšati svoje delo in odpraviti napake, ki se pojavljajo pri mojem delu</li> <li>• pridobitev licence za poučevanje, drugače na pedagoškem področju ostajam na istem delovnem mestu, posebnih sprememb ne bo</li> <li>• ne vem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• večje možnosti za zaposlitev</li> <li>• usposabljanje mi daje večje možnosti izbire v karieri</li> <li>• mogoče si bom kasneje želela delati v šolstvu (zdaj sem v vrtcu) – razširjanje manevrskega prostora</li> <li>• ker že delam kot učiteljica, vsekakor upam na ustrezno izobrazbo za opravljanje tega poklica</li> <li>• mentor</li> <li>• mogoče se mi bodo odprla vrata za magistrski študij iz andragogike</li> <li>• dodana vrednost ne glede na poklic, ki ga opravljam (ki ga bom opravljala)</li> <li>• novo področje, odprtje novih možnosti in priložnosti</li> <li>• pogodbeno delal v eni izmed zdravstvenih šol, vendar moje osnovno področje delovanja ostaja isto, »psihiatrija«</li> <li>• lahko bom opravljala strokovni izpit za šolskega knjižničarja</li> <li>• razumevanje dela z mladimi</li> <li>• splošno pedagoško znanje</li> <li>• olajšalo mi bo delo v službi, dalo motivacijo za delo s študenti</li> <li>• določeno znanje bom izkoristil za boljše delo v razredu, za boljši izkoristek</li> <li>• delo z otroki s posebnimi potrebami</li> <li>• omogočilo mi bo kvalitetnejše izvajanje in načrtovanje programov neformalnega izobraževanja oz. izbirnih predmetov formalnega</li> <li>• menim, da mi bo prineslo veliko koristi na osebno področju – kar bom prenesla tudi na osebno področje</li> <li>• zadovoljitev lastnih potreb</li> <li>• ker sem v pokoju, mi bo to usposabljanje omogočilo, da ne bom stagniral in da se bom še naprej izobraževal in čutil koristnega</li> <li>• za zdaj nobene spremembe</li> <li>• še ne vem</li> </ul>

Kot vidimo iz predstavljenih odgovorov, v učiteljske vrste vstopajo posamezniki z zelo različnimi pričakovanji, predhodnimi izkustvi in kariernimi ambicijami. Da pozna posamezna načela načrtovanja in vodenja kariere na področju izobraževanja, pa ni pomembno samo za učitelja. Ta znanja so nujno potrebna tudi ravnateljem in direktorjem izobraževalnih ustanov, ki pomembno sodoločajo karierno pot učiteljev. Preučevanje razvoja karier pri nas (Javrh, 2006; Javrh, 2008) kaže, da ima učiteljeva kariera nekatere specifike, ki opazno zaznamujejo poklicno pot v tej panogi. Kot sem opozorila že uvodoma je za načrtovanje tako osebne kot institucionalne kariere treba upoštevati tako univerzalne kot specifične zakonitosti.

Udeležence smo spraševali tudi, ali pričakujejo, da se bodo po pridobitvi pedagoško-andragoške izobrazbe zaposlili na področju izobraževanja.

Odgovori kažejo, da 36,6 odstotka vprašanih že dela v izobraževanju, torej potrebujejo pridobitev formalnih pogojev, kar jim omogoča PAI. 31 odstotkov jih pričakuje zaposlitev v izobraževanju. Sem lahko štejemo del odgovorov pod izbiro drugo, saj ti udeleženci večinoma že opravljajo pedagoško delo ali so ga že opravljali. Kar 14,4 odstotka pa jih ne ve, kar najverjetneje pomeni, da še niso odločeni.

Primerjava rezultatov začetne in končne meritve pokaže negativno težnjo v pričakovanjih – pričakovanja udeležencev glede zaposlitve so se znižala. Kvalitativna analiza njihovih odgovorov, kaj še pričakujejo, pa pokaže, da si v resnici še želijo delati kot učitelji, čeprav ob koncu programa razmišljajo veliko bolj fleksibilno in vidijo tudi različne alternativne možnosti.

Udeleženci v skupini z zelo malo pedagoškimi izkušnjami so ob vstopu v program razmišljali

**PREGLEDNICA 5: Pričakovanja udeležencev programa PAI glede zaposlitve v izobraževanju**

PRIČAKOVANJE ZAPOSLOTITVE V IZOBRAŽEVANJU	DELEŽ (v %)
Ne, ker že delam na področju izobraževanja	36,6
Ne, ne pričakujem in ne delam v izobraževanju	3,2
Da, pričakujem, čeprav še ne delam v izobraževanju	31,0
Ne vem	14,4
Drugo	13,0
Ni podatka	0,5
Skupaj	100,0

tudi o tem, da bo s tem »dana še ena možnost zaposlitve, ki je ne izključujejo«, »pričakujejo, da se bodo ponovno zaposlili na področju izobraževanja«, »upajo na delo v izobraževanju« ali da se bodo usmerili v »premoženjsko svetovanje – izobraževanje sodelavcev«. Ob koncu usposabljanja so previdnejši: »morda po končani glasbeni karieri v moji stroki«, »v okviru kiparskega delovanja – med drugim tudi vodenje likovnih delavnic, morda tudi delo v vrtcih in šolah« ali menijo: »rada bi poučevala, čeprav tudi zdaj delam v šolstvu, samo ne kot učiteljica«.

Tisti, ki imajo že več izkušenj s poučevanjem, so tako ob vstopu kot ob koncu usposabljanja predvsem usmerjeni v razmišljanje o zadostitvi formalnim pogojem: »trenutno nadomeščam porodniško in upam, da se bom lahko prihodnje leto zaposlila v šolstvu«, »da pričakujem, ampak bi rada poučevala še kakšen

Udeleženci v mešani skupini so ob začetku usposabljanja navedli: »že zdaj sem zaposlena v podjetju, ki se ukvarja z izobraževanjem«, »ker sem že nekaj let na javnih delih v izobraževanju«, »konec leta se upokojim«, »v prihodnosti bi želela delati tudi kot učitelj«, »to je možna varianta za prihodnost, nikoli ne veš, kaka priložnost se ti v življenju ponudi«, »vsekakor pozitivna izkušnja, odprta možnost«, »delam v vrtcu, verjetno se bom kdaj kasneje želela preizkusiti tudi v delu na šoli«. Ob izteku pa so o možnosti zaposlitve v izobraževanju razmišljali takole: »da, pričakujem, čeprav že delam na področju izobraževanja in želim v tem poklicu tudi ostati«, »poleg strokovnega poklica bi se želela zaposliti v ustanovah za neformalno izobraževanje«, »med programom PAI sem dobila službo učitelja v OŠ«, »ne še takoj, ampak čez nekaj let«, »da, ker sem trenutno na javnih delih v izobraževanju«, »bi ostala zaposlena na svojem področju z večjim poudarkom na delu s študenti in svojci«, »sem že zaposlena na področju izobraževanja, vendar ne poučujem, pričakujem pa, da bom«, »priložnostno poučevanje«.

drug predmet, kjer potrebujem to izobrazbo«, »formalizacijo mojega vseživljenjskega dela«.

Kakšno naj bo torej ustrezno izobraževanje tako bodočih kot že aktivnih učiteljev? Tudi o tem smo spraševali bodoče učitelje, ki prihajajo iz drugih panog. Udeleženci PAI so kot pogoj za odlično usposabljanje najpogosteje navajali: veliko diskusij o konkretnih primerih in praktični napotki. Zelo poudarjena je praksa, kot potrebno so jo omenjali tako tisti, ki ne delajo v šolstvu, kot tisti, ki že delajo kot učitelji. Za oboje je opazovanje prakse izkušenega učitelja, osebno izkustvo, kasneje pa evalvacija lastnega dela tisto, kar vidijo kot ustrezno ali celo odlično usposabljanje. Poudarjajo, da bi se pravo razmerje med teorijo in prakso moralo nagniti bolj na stran praktičnih izkušenj, ki jih nato teoretsko obdelajo in osmislijo. Zagotoviti bi bilo treba dovolj časa za praktično delo v okviru posameznega programa usposabljanja. Odlično usposabljanje po njihovem

prepričanju vsebuje več predstavitev izkušenj udeležencev, njihovo osvetlitev, evalvacijo. V ospredje so postavljali obliko timskega dela ali delo v manjših skupinah, kjer bi prevladovalo sproščeno ozračje, z intenzivno izmenjavo izkušenj in več simulacij primerov.

Kot lahko vidimo iz analize stališč udeležencev PAI, imajo ti ob vstopu v izobraževanje (pa še tudi ob njegovem koncu) velika pričakovanja in večinoma ustrezno motivacijo za poučevanje in delo z učenci. Njihov glavni motiv za vstop v profesionalno delo učitelja ni ekonomski. V ospredju je motiv osebne rasti, povezan s kakovostno profesionalno rastjo. To pa so v resnici ugodna izhodišča za pozitiven kakovostni razvoj karier bodočih učiteljev. Ti učitelji so za izobraževalni sistem še kako pomembni, če imamo v mislih, da imajo izkušnje v drugih poklicih in lahko zato v sistemu izobraževanja prinašajo nujno potrebno novo dinamiko in moderno raznovrstno znanje.

Pogosto udeleženci povezujejo odličnost usposabljanja tudi z angažiranimi, kompetentnimi, ustrezno usposobljeni predavatelji, ki so sposobni razumljivega posredovanja znanja. Precej so kritični do togih in preveč akademsko naravnanih predavateljev. Kot nezaželene načine dela pa navajajo seminarske naloge, preveč teorije, preveč frontalnega dela, preverjanje znanja na podlagi na pamet naučenega, premalo (osebnih) srečanj s predavatelji, premalo natančna navodila o pogojih za pristop k izpitu. Udeleženci k odličnosti prištevajo tudi povezanost vsebin z osebnimi interesi in delom. Nekateri udeleženci menijo, da bi lahko bolj izkoristili e-izobraževanje z dodatnimi konzultacijami in podporo.

## SKLEP

Izobraževanje ima nenadomestljivo vlogo pri ozaveščanju o potrebnosti načrtnega pristopa k procesom razvoja kariere, motiviranju za nove cilje v kariernem ciklusu, poglobljanju uvidov o delovnem kontekstu na strokovnem področju, obnavljanju in širitvi ter sistematiziranju novih, pri delu potrebnih strokovnih spoznanj, pomoči pri sledenju razvoja strok kot zagotavljanje možnosti za pridobitev novih spretnosti. Pa ne le to: ozaveščati in usposabljanje mora celostno, v smeri humanističnih izhodišč in vzdržnega razvoja.

V zaostrenih gospodarskih razmerah so načrtovanje in vodenje kariere ter z njima povezano izobraževanje na prepihu. Lahko pričakujemo, da se bo v prihodnosti tudi pri nas na vse bolj odprtem trgu »izobraževalnih storitev« pojavljalo še več »izobraževalcev« za hiter, bliskovit uspeh v karieri, to je ljudi, ki bodo poskušali na nestrokovno način voditi druge, še posebno tiste, ki se znajdejo na katerem od težjih »prehodov« ali »križišč« v svojem življenjskem ciklusu. Ena od nalog andragoške teorije bi morala biti ozaveščanje o pomenu in nujnosti zadostne strokovne usposobljenosti izobraževalca, ki bo odraslega vodil po zamotani poti izobraževanja odraslih in mu pomagal razvijati kariero, in to ne glede na to, ali je učitelj, andragog ali pa »izobraževallec odraslih«. Karierni svetovalec bi moral v idealni situaciji doseči zelo zahtevne cilje, saj naj bi »spoznal izkušnje, interese, prepričanja, vrednote, delovne navade in osebne kvalitete svetovanca ter vsakega izmed njih usposobil do te mere, da si zmore ustvarjati zadovoljno življenje s stalnim spreminjanjem delovnega okolja« (Krumboltz, 1997: 65). Njegova temeljna naloga v vlogi izobraževalca odraslih pa bo še naprej, da pospeši učenje.

Odrasli, ki ne bodo znali oblikovati strategije svojega kariernega razvoja, bodo delavci brez

prihodnosti. Krumboltz glede pomoči, ki jo pri tem odrasli lahko dobi od usposobljenega strokovnjaka, poudarja: »Posamezniki, ki verjamejo, da jim izpopolnjevanje ni potrebno, potrebujejo tako soočenje z novo stvarnostjo, ki jih bo motiviralo in navdihnilo h konstruktivni spremembi.« (1997: 61.) Vse zgoraj navedeno enako velja tudi za učiteljevo kariero, bodisi da dela na področju izobraževanja otrok in mladine bodisi odraslih.

Učitelji ob izteku začetnega izobraževanja oziroma ob vstopu v poklic še ne morejo imeti vseh potrebnih kompetenc. Oblike izobraževanj, ki so učiteljem sistemsko na voljo, segajo od usposabljanja, pripravništva, specializacije, preusposabljanja (prim. Jelenc, 1991) do priučevanja, uvajanja, prekvalifikacije in celo poklicne rehabilitacije (prim. Jereb, 1998). Postavlja pa se vprašanje, ali so ustrezne in ali res podpirajo zaželeni razvoj kariere.

Kakovostno usposabljanje je zelo pomembno pri krepitvi profesionalnega razvoja učitelja. Učitelj mora sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca ne glede na obdobje poklicne poti in ne glede na konkretno vlogo, ki jo ima. Premajhna pozornost, namenjena krepitvi učiteljeve samopodobe in utrjevanju poklicne socializacije, povzroča odpor do udeleževanja v obveznih oblikah stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Učitelji so zelo kritični do premalo skrbno pripravljenih usposabljanj. V različnih obdobjih poklicne poti imajo namreč različne potrebe glede utrjevanja lastnega ugleda in samopodobe. Nepoznavanje kariernega razvoja in specifik poklicne poti onemogoča načrtovanje različnih izvedb programov, ki bi bili prilagojeni določeni starostni skupini učiteljev (mlajši, zreli učitelji, razredniki, seniorji ...) oziroma učiteljem glede na njihov karierni razvoj, ne glede na to, ali trenutno delajo kot učitelji mladine, otrok ali kot izobraževalci odraslih.

Eden od bistvenih ciljev novega programa za usposabljanje učiteljev na področju kariernega razvoja, ki ga pravkar razvija Andragoški center Slovenije, je prav ta: učitelje naj bi skozi tri med seboj prepletene module usposobil do te mere, da bodo lahko sami načrtovali in razvijali dobršen del svojega profesionalnega razvoja v vlogi učiteljev. Danes posameznik sam postaja odgovoren za kakovost razvoja lastne kariere ne glede na poklic. Zato mora znati jasno artikulirati svoje potrebe. Poznati mora pomembnost prepletenosti in vpetosti kariernega cikla v druge procese, ki tečejo v njegovem življenju kot celoti. Pomembno je, da tako postaja aktiven sooblikovalec organizacije, v kateri dela.

- 1 V nadaljevanju bom izraz učitelj uporabljala v najširšem pomenu besede, kar pomeni, da imam v mislih vse učitelje, med njimi tudi učitelje, ki poučujejo odrasle. Ko se podatki nanašajo izključno na področje izobraževanja odraslih, uporabljam izraz izobraževalci odraslih.
- 2 V okviru mednarodne študije INCLUD-ED sodeluje 12 evropskih univerz in dva inštituta; prikazani podatki se nanašajo na projekt 3, v katerem so sodelovale Španija, Slovenija, Italija, Avstrija, Belgija, Finska, Romunija in komisija EU v Bruslju.
- 3 Več o distinkciji pojmov poklicni in profesionalni razvoj glej v: Javrh, P., Kalin, J., Muršak, J. (2010). Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja. Ciljni raziskovalni projekt 2008-2010. Zaključno poročilo. Ljubljana: ZIFF, Univerza v Ljubljani.
- 4 Podatki so bili pridobljeni v okviru projekta Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja. Ciljni raziskovalni projekt 2008-2010, ZIFF Univerza v Ljubljani, 2010.

## LITERATURA

- Eraut, M. (1993). »Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development«. V Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., Fessler, R. (ur.). *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B. V.
- Ivančič A., Mirčeva J., Vrečer N. – SIAE (Slovenian Institute for Adult Education) (2008). *Impact of education on health. Literature Review Report (youth, women, people with disabilities)*. Interim Report. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission. (2006-2011).
- Jamšek, D., Javrh, P. (2009). »Osnovna šola – izobraževalno in kulturno srce trajnostnega ravnanja za najbolj ranljive?« *Andragoška spoznanja*. Letnik 15, št. 2: 36–44.
- Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (2009). *EU recommendations and directives on the EKS in health*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Jelenc Krašovec, S. (2009). »Starejši ljudje med delom in prostim časom«. V Ličen, N. (ur.). *Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja: strokovni posvet*. Novo mesto, 22. oktober 2009: [zbornik vabljenih predavanj]. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije: 43–60.
- Jelenc, Z. (1991). *Sistemske urejanje izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jereb, J. (1998). *Izobraževanje in usposabljanje kadrov. Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Klette, K. (2000). »Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education«. V Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (ur.). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London. New York: Falmer press.
- Krumboltz, D. J. (1997). »Aplikacija teorije učenja pri svetovanju za kariero«. V Niklanovič, S. (ur.). *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida: 57–88.
- Marentič Požarnik B., Kalin J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Možina T. in drugi (2009). *Evalvacija izobraževalne ponudbe formalnih in neformalnih programov za brezposelne*. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

- Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov (2008). *Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije. Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Razdevšek-Pučko, C., Rugelj, J. (2006). »Kompetence v izobraževanju učiteljev«. *Vzgoja in izobraževanje*. Št. 1, let. 37: 46–50.
- SSKJ (1993). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS. 3. knjiga: 598.
- Statistični urad RS (2007). *Svetovni dan učiteljev*. 3. oktober 2007. Posebna objava. [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=1183](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183) (dostopano: 15. 12. 2009)
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva: učbenik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vrečer, N., Javrh, P. (2009). »INCLUDED – izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti: predstavitev projekta«. V *Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPI-US); Zveza ljudskih univerz Slovenije (ZLUS).
- Vrečer, N. (2010). »Vocational education and training, employment – related mobility and migration«. V *Dve domovini / Two Homelands*. Št. 32.
- Wragg, E. C. et al. (1996). *Teacher appraisal observed*. London, New York: Routledge.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). *Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi – TNTEE*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Žalec, N., Dordevič, N. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev. Prikaz izsledkov fokusnih skupin. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.





## ZA BOLJŠO PRAKSO



Mag. Tanja Vilič  
Klenovšek,  
Andragoški center  
Slovenije

# USPOSABLJANJE SVETOVALCEV V SVETOVALNIH SREDIŠČIH ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

## POVZETEK

*Svetovalna dejavnost v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih je septembra letos vstopila v deseto leto delovanja. Temeljni koncept dejavnosti, zagotavljanje brezplačnega »andragoškega svetovalnega dela« v partnerskem sodelovanju z različnimi organizacijami v okolju v vseh fazah izobraževalnega procesa, od odločanja do zaključka izobraževanja ali učenja, ostaja nespremenjen. Razvija pa se nova vsebina v pristopih svetovalnega dela, novih partnerskih povezavah, novih promocijskih aktivnostih idr., še posebno, da bi povečali dostop do svetovanja in izobraževanja ranljivim skupinam odraslih, skupinam, ki se zaradi različnih oblik oviranosti manj pogosto ali celo nikoli ne vključijo v izobraževanje. Za zagotavljanje celovite in kakovostne svetovalne dejavnosti pa je ključna ustrežna usposobljenost svetovalcev v svetovalnih središčih. Za svetovalce v mreži 14 slovenskih svetovalnih središč temeljno usposabljanje in stalno strokovno spopolnjevanje razvija in izvaja Andragoški center Slovenije v sodelovanju s svojimi strokovnimi sodelavci in zunanjimi domačimi, pa tudi tujimi strokovnjaki. Usposabljanja vključujejo kompleksna in interdisciplinarna znanja ter spretnosti o vseh vidikih izobraževanja in učenja odraslih v sodobni družbi ter o vodenju svetovalnega procesa. Vsako od teh dveh področij zajema številne naloge, ki jih opravljajo svetovalci v svetovalnih središčih, pa tudi na novo razvijajo, kar predstavljamo v prispevku.*

**Ključne besede:** svetovalna središča za izobraževanje odraslih, svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih, izobraževanje in učenje odraslih, usposabljanje svetovalcev

## PROFESSIONAL TRAINING OF THE COUNSELLORS IN GUIDANCE CENTRES FOR ADULT EDUCATION - ABSTRACT

*Counselling activities of Guidance Centres for Adult Education in September this year, entered the tenth year of operation. The basic concept of operations, providing free of charge "educational counselling work" in partnership with various organizations in the environment in all phases of the educational process, from decision to completion of education or learning, remains unchanged. But guidance centres are developing new content in counselling approaches, new partnerships, new promotional activities, etc. In particular, to increase access to guidance and education to vulnerable groups of adults, groups with less or no access to education and training. To ensure comprehensive and quality counselling activities, the appropriate knowledge and skills of the counsellors are the key element. For the counsellors in the network of 14 Slovenian Guidance Centres basic training and continuous professional training develops and carries out the Slovenian Institute for Adult Education in cooperation with their professional colleagues and external domestic and foreign experts. Training includes a complex and interdisciplinary knowledge and skills on all aspects of adult education and learning in modern society and about the counselling process. Each of these areas covers a number of tasks performed by counsellors in guidance centres derived, as well as newly developed, as presented in the paper.*

**Key words:** guidance centres for adult education, guidance in adult education, education and training of adults, training of the counsellors

Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih se je v zadnjem desetletju okrepila v vseh evropskih državah in tudi v slovenskem prostoru. Vse bolj postaja prepoznavna z vidika prispevka, ki ga ima v izobraževanju odraslih. Je ena od ključnih podpornih dejavnosti, ki

pripomore k uresničevanju nacionalnih strateških in razvojnih ciljev na področju izobraževanja odraslih kot tudi vseh individualnih ciljev, ki si jih zastavi odrasli, ko vstopa ali je že vključen v nadaljnje formalno ali neformalno izobraževanje in spopolnjevanje.

Razvoj svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v slovenskem prostoru v zadnjem desetletju zaznamuje na eni strani vzpostavitev mreže 14 regionalnih svetovalnih središč za izobraževanje odraslih ter na drugi strani razvoj in širjenje svetovalne dejavnosti v dejavnosti izobraževalnih organizacij za odrasle. Slednje postaja v zadnjih letih tudi ena od pomembnih marketinških potez izobraževalnih organizacij, ki želijo s poudarjanjem ponujanja svetovalne podpore pred vpisom kot tudi med potekom izobraževanja k vpisu v svoje programe pritegniti čim več odraslih udeležencev.

Poseben vidik razvoja svetovalne dejavnosti je tudi razvoj samega procesa učenja ali poučevanja odraslih. Z uvajanjem vse več samostojnega učenja ob zagotavljanju svetovalne podpore in individualnega vodenja odraslega v procesu učenja postaja odrasli udeleženec vse bolj aktiven in soodgovoren deležnik izobraževalnega procesa.

Živimo v času vse hitrejših sprememb in vse kompleksnejših družbenih struktur in dejavnosti, med katerimi je tudi izobraževanje odraslih. Posledično odrasli na različnih področjih potrebujejo vse več svetovalne podpore, da se lažje znajdejo ter obvladujejo vloge in naloge, za katere se pričakuje, da jih bodo opravljali. Vse kompleksnejše postajajo možnosti izobraževanja odraslih, vsebine, ki se ponujajo, načini in oblike, pogoji in zahteve. Gre za potrebe po pridobivanju novih znanj, spretnosti in sposobnosti tako za osebni razvoj, za delo in za aktivno družbeno delovanje; za pridobivanje izobrazbe na višji od že dosežene stopnje (formalno izobraževanje na različnih ravneh) ter za paleto možnosti spopolnjevanja znanja v krajših programih izobraževanja in usposabljanja (neformalno splošno in poklicno izobraževanje). Sabina in Zoran Jelenc v izobraževanju odraslih opredeljujeta svetovalno dejavnost glede na tri vidike pomoči, ki jo ponujamo odraslim (Jelenc Krašovec, Jelenc, 2003: 24):

1. pomoč pri vključevanju v izobraževanje,
2. pomoč pri organiziranju izobraževanja,
3. pomoč pri učenju in izpeljavi učenja.

S. Jelenc pravi, da »Če te tri kategorije nekoliko razdrobimo, bi to pomenilo, da si svetovalec prizadeva za uresničevanje posameznikovih ciljev in vrednot, povezanih z izobraževanjem in učenjem, da s svojo pomočjo vpliva na krepitev posameznikove motivacije za učenje in njegovega zaupanja v lastne sposobnosti ter mu svetuje pri izbiri ustreznih možnosti in priložnosti za izobraževanje. Druga kategorija vključuje izbiranje in določanje načinov izpeljave in strategij izobraževanja in učenja ter uspešno organiziranje izbranega izobraževanja; v nadaljevanju svetovalec lahko svetovancu pomaga pri uspešnem in učinkovitem učenju, pri krepitvi sposobnosti za tako učenje, ne nazadnje pa pomaga tudi pri v pogledu v možnosti uporabe novo pridobljenega znanja.« (Jelenc, 2007: 26).

V dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih upoštevamo vse tri vidike, hkrati pa poudarjamo, kako pomembno je, da ponujamo odraslim svetovalno podporo tako pred vključitvijo v izobraževanje, med potekom izobraževanja kot tudi ob zaključevanju izobraževanja, še posebno daljšega. Vsi ti vidiki svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih pa zahtevajo ustrezno usposobljenost svetovalcev, da kakovostno izpeljejo te naloge, in ne le to, temveč da pogosto tudi na novo razvijejo različne aktivnosti, ki so del svetovalne podpore odraslim v izobraževanju.

V tem prispevku se bomo osredotočili na predstavitev dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih s poudarkom na predstavitvi usposobljenosti in usposabljanj svetovalcev v mreži svetovalnih središč. Predstavili bomo cilje in vsebino dejavnosti, ki jih opravljajo svetovalna središča za izobraževanje odraslih in vsebine usposabljanj svetovalcev,

ki jih narekujejo dejavnosti ter cilj, da se svetovalna dejavnost opravlja čim bolj celostno in kakovostno.

## SVETOVALNA DEJAVNOST V SVETOVALNIH SREDIŠČIH ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Koncept dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih je nastajal na Andragoškem centru Slovenije konec devetdesetih let v okviru projekta Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih – krajše se projekt še danes imenuje ISIO. Naraščajoče potrebe po bolj organiziranem in celostnem zagotavljanju svetovalne podpore odraslim v izobraževanju in učenju so ob preučitvi izkušenj drugih evropskih držav (zlasti Anglije in Irske) porodile idejo, da se v vsaki regiji ustanovi eno »svetovalno središče«, ki bo odraslim, tako kot svetovalna služba v šoli za otroke in mladino, zagotovilo vse vidike brezplačne svetovalne podpore, ki jo potrebujejo, ko se šele odločajo za izobraževanje ali ko so že v procesu izobraževanja ali učenja. Idejo je podprlo tudi ministrstvo za šolstvo in šport in v letu 2001 smo v petih regijah dobili prvih pet »svetovalnih središč za izobraževanje

*Naloga svetovalca ni le svetovanje, ampak tudi evalvacija, promocija in povezovanje različnih organizacij.*

odraslih« s skupnim prepoznanim logotipom in imenom, predvsem pa skupnim konceptom delovanja. Naš cilj je bil, da jim postopno sledijo še središča v preostalih slovenskih regijah. Tako so bila v letu 2002 ustanovljena še štiri središča, v letu 2005 pa še pet, ki so skupaj oblikovala današnjo mrežo 14

regionalnih svetovalnih središč, delujočih po enotnem konceptu, hkrati pa upoštevajo tudi potrebe in specifičnosti regionalnih in lokalnih okolij.<sup>1</sup>

V samem izhodišču sta bila opredeljena dva glavna cilja (Vilič Klenovšek, Klemenčič, 2000):

1. vsem odraslim zagotoviti kakovostno, strokovno in celostno informiranje ter svetovanje kot podporo njihovem izobraževanju in učenju;
2. povezati čim več ponudnikov izobraževalnih in svetovalnih storitev za odrasle v lokalnem okolju v omrežje ter tako zagotoviti kakovostno, celostno in usklajeno delovanje vseh subjektov na področju informiranja in svetovanja v izobraževanju odraslih.

Oba cilja sta enako pomembna in oba narekujeta vsebino nalog, ki jih ima svetovalec v svetovalnem središču. Vso pestrost nalog in pričakovanj, ki naj jih izpolni svetovalec, smo razdelili na šest sklopov:

1. načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalnega središča;
2. razvojne naloge;
3. priprava na svetovalno delo;
4. neposredno svetovalno delo;
5. usklajevanje in povezovanje z organizacijami v mreži;
6. strokovno spopolnjevanje.

Iz sklopov nalog je razvidno, da se delo svetovalca ne osredotoča le na zagotavljanje neposrednega svetovanja, temveč vključuje tudi razvoj svetovalne dejavnosti, spremljanje, evalvacijo, promocijo, pa tudi partnersko povezovanje različnih organizacij v okolju. Vsak sklop zajema niz nalog, ki niso vse le stalne, temveč se z razvojem dejavnosti svetovalnega središča tudi spreminjajo in nadgrajujejo. Naloga svetovalca ni le svetovanje, ampak tudi evalvacija, promocija in povezovanje različnih organizacij.

Vendarle pa je temeljno delo svetovalca v svetovalnem središču »andragoško svetovalno delo«, ki zajema naslednje ključne aktivnosti glede na faze, v katerih potekajo:

1. pred vključevanjem v izobraževanje in učenje: odkrivanje posameznikovih potreb po izobraževanju in učenju, analiza dosedanje

Čeprav je temelj in bistvo svetovalne dejavnosti v svetovalnih središčih »andragoško svetovalno delo«, se v potek svetovalnega procesa pogosto vpletajo tudi vidiki osebnega in poklicnega svetovanja. V najnovejši strokovni literaturi se pogosto poudarja, da je v sodobnih družbah težko ločiti tri med seboj prepletene vrste svetovanja, povezane s človekovim razvojem (Freibergova, 2007):

1. osebno svetovanje, ki zajema razvoj osebnosti,
2. izobraževalno svetovanje, ki zajema svetovanje za izobraževanje – s poudarkom na izbiri izobraževanja;
3. poklicno ali karierno svetovanje, ki zajema izbiro poklica, zaposlitve, razvoj poklicne kariere.

izobraževalne poti, motiviranje in spodbujanje za vključevanje v izobraževanje, predstavljanje izobraževalnih programov, predstavljanje izobraževalnih organizacij, možnosti financiranja izobraževanja, predstavljanje, kaj novo znanje lahko pomeni z vidika razvoja posameznikove delovne ali osebne poti ipd.;

- 2.med potekom izobraževanja: pomoč pri načrtovanju in organiziranju učenja, pomoč pri razvijanju učinkovitih strategij učenja, pomoč pri premagovanju učnih težav, pomoč pri sestavi individualnega izobraževalnega načrta, sprotno vrednotenje napredka v izobraževanju ipd.;
- 3.po njegovem zaključku: pomoč pri vrednotenju izobraževalne ali učne poti, svetovanje glede možnosti za nadaljnje izobraževanje ali učenje, pomoč pri načrtovanju nadaljnjege izobraževanja ali poklicne poti ipd.

V tej luči je bila tudi na evropski ravni sprejeta skupna opredelitev, kaj pomeni »svetovanje v kontekstu vseživljenjskega učenja«, ki pravi: »Svetovanje ('guidance') v kontekstu vseživljenjskega učenja ('lifelong-learning') zajema storitve in metode, katerih namen je pomagati posamezniku pri izbiri izobraževanja, usposabljanja in poklica ter pri vodenju njegove kariere, ne glede na starost in točko na njegovi življenjski poti. Te storitve lahko najdemo v šolah, na univerzah, kolidžih, v ustanovah za izobraževanje in usposabljanje, javnih zavodih za zaposlovanje, v podjetjih, na področju prostovoljnega dela, lokalnih skupnostih in zasebnem sektorju. Te aktivnosti se lahko izvajajo

individualno ali v skupini; lahko se izvajajo v osebnem stiku ali na daljavo (kar vključuje telefonske povezave za pomoč in storitve na spletu). Izraz vključuje informiranje (v tiskani, IKT- in drugih oblikah), pripomočke za diagnostiko in samooceno, svetovalne intervjuje, programe razvoja kariere (pomoč posameznikom pri spoznavanju svojih lastnosti in možnosti ter pri razvoju spretnosti načrtovanja kariere), t. i. vzorce dela, ki posameznikom omogočajo preizkusiti možnosti, preden jih izberejo, programe za spoznavanje različnih del in storitve za prehod (na primer iz izobraževanja v delo).« (Resolucija, 2004: 3.)

Na splošno se zgoraj navedene vrste svetovalne dejavnosti lahko različno kombinirajo v dejavnosti različnih organizacij, vsekakor pa v izobraževanju odraslih velja, da je »izobraževalna« osrednja. Sama narava sodobnega življenja pa narekuje, da se to svetovanje tesno povezuje tako z osebnim kot poklicnim svetovanjem, kar zahteva tudi ustrezno konceptualno naravnost dejavnosti svetovanja v izobraževanju odraslih kot tudi ustrezno usposobljenost svetovalcev v izobraževanju odraslih.

V vseh sodobnih konceptih vodenja svetovalnega procesa, ne glede na katerem področju poteka, se v izhodišče postavlja »odprti model svetovalnega dela« po C. G. Rogersu (na osebo usmerjen svetovalni proces) (Woolfe, 1997). V »odprtem modelu« je svetovanec enakopraven partner v svetovalnem procesu, v katerem svetovallec vodi svetovanca v iskanju zanj najprimernejših rešitev in odgovorov na probleme, vprašanja, dileme, ki jih

ima. V procesu »izobraževalnega svetovanja« pa je še posebno pomembno, da svetovalec vodi svetovalni proces tudi kot proces učenja odraslega, kako naj uspešno izbira, načrtuje, izpelje in vrednoti svoj izobraževalni oz. učni proces. Kar pomeni, da v svetovalnem procesu svetovalec vodi odraslega pri sprejemanju odločitev in rešitev za nastale težave, ki so povezane z njegovim izobraževanjem ali učenjem, nadalje v procesu načrtovanja nje- mu prilagojenega učenja ter v iskanju lastnih

*Svetovalna središča niso namenjena le svetovanju za kariero odraslih, ampak tudi skupinam, kot so starejši, brezposelni, slabovidni, gluhi in naglušni idr.*

rešitev, k večjemu zaupanju v svoje zmožnosti in k razvijanju svojih zmožnosti za učenje (Vilič Klenovšek, 2000 in 2007).

Tudi v evropskem Memorandumu o vseživljenjskem učenju iz leta 2000 je poudarjeno, da je naloga izobraževalcev (in tudi svetovalcev – op. p.), da posameznika spremljajo na njegovi edinstveni poti skozi življenje, tako da spodbujajo motivacijo, zagotavljajo in-

formacije in pomagajo pri sprejemanju odločitev.

Izhajajoč iz vseh teh vidikov svetovalnega dela v izobraževanju odraslih, je še posebno pomembno, da svetovalec dobro pozna:

- procese učenja odraslih,
- sodobna spoznanja o učenju odraslih,
- sodobna spoznanja o motivih za učenje,

- kako te motive pri odraslem odkriti, spodbuditi, razviti,
- kako razvito motivacijo ohraniti kot stalno motivacijo odraslega pri učenju,
- kako načrtovati izobraževanje,
- kako ovrednotiti dosežke v izobraževanju in jih povezovati z možnostmi osebnega in delovnega razvoja posameznika
- idr.

Pri tem so mu danes na voljo že številni svetovalni pripomočki, ki pa jih mora dobro poznati ter znati ustrezno uporabljati. Vse to so vsebine delovanja tudi svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih. Dodajajo pa se vsebine, ki se povezane še z drugimi cilji in aktivnostmi svetovalnega središča, pri čemer mislimo predvsem na razvoj novih aktivnosti svetovalnega dela za doseganje različnih skupin odraslih, v zadnjih letih še posebno tistih skupin, ki so bolj ovirane (ranljive) pri dostopu do svetovanja in izobraževanja, ter na vzpostavljanje in ohranjanje partnerskih mrež za kakovostnejše in učinkovitejše delovanje svetovalnega središča. Prek partnerskih omrežij naj bi izkušnje in spoznanja o potrebah in značilnostih odraslih v neki regiji, ki jih svetovalci pridobijo in prepoznajo v svetovalnih procesih, vplivali tudi na razvoj izobraževanja odraslih v tej regiji skladno z novimi ali doslej še neprepznanimi potrebami, zlasti na razvoj novih vsebin in ustreznih pogojev ter možnosti vključevanja različnih skupin odraslih v izobraževanje in učenje (od mlajših do starejših, od manj do bolj izobraženih, od brezposelnih

Pri tem moramo poudariti še nekaj. Za dobrega svetovalca v izobraževanju odraslih velja, da mora poleg pedagoško-andragoškega in psihološkega znanja o izobraževanju in učenju odraslih imeti tudi znanja in spretnosti za vodenje kakovostnega svetovalnega procesa, pri čemer so pomembne njegove osebne lastnosti, prepričanja in vrednote. Biti mora odprt in dostopen za vse odrasle enako, znati poslušati in biti empatičen, predvsem pa znati spodbujati in motivirati odraslega, da postane aktiven. V svetovalnem delu v izobraževanju odraslih so še posebno pomembne vrednote in stališča svetovalca, ki izražajo njegov odprti odnos do učečega se in njegov pozitiven odnos do pomena učenja odraslih, vseživljenjskega učenja v najširšem pomenu.

do zaposlenih, od slepih in slabovidnih do gluhih in naglušnih, od pripadnikov etničnih manjših do priseljencev idr.).

## USPOSABLJANJE SVETOVALCEV V SVETOVALNIH SREDIŠČIH ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Vsem zgoraj opisanim pričakovanjem o usposobljenosti svetovalca v izobraževanju odraslih in nalogam, ki jih ima svetovalci v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih, sledimo tudi z organiziranim temeljnim usposabljanjem in stalnim strokovnim spopolnjevanjem svetovalcev v svetovalnih središčih. Kot smo že zapisali, usposobljenost in usposabljanje svetovalcev določa vsa kompleksnost dejavnosti svetovalnih središč za izobraževanje odraslih. Že od samega začetka vzpostavitve svetovalnih središč za izobraževanje odraslih za temeljno in nadaljnje usposabljanje svetovalcev v njih skrbi Andragoški center Slovenije.

V svetovalnem središču delata dve vrsti strokovnih delavcev:<sup>2</sup>

- strokovni delavci, ki kombinirajo vlogo vodje svetovalnega središča in svetovalca, in
- strokovni delavci, ki so predvsem svetovalci.

Za oba profila smo v samem konceptu delovanja svetovalnega središča opredelili temeljne naloge ter seveda izhodiščno zahtevano izobrazbo. Izhodiščna zahtevana izobrazba je univerzitetna izobrazba, specializacija, magistriraj ali doktorat ustrezne smeri s področja pedagogike (zaželena smer andragogika), psihologije, socialne pedagogike, socialnega dela, sociologije (zaželena kadrovska menedžerska smer), organizacije in menedžmenta sistemov (zaželena smer organizacija in menedžment kadrovsko-izobraževalnih sistemov). Vodja in svetovalci morata imeti opravljen strokovni izpit ter pedagoško-andragoško izobrazbo. Še posebej za vodjo svetovalnega središča se zah-

tevajo tudi najmanj tri leta delovnih izkušenj na področju izobraževanja odraslih.

V dosedanjem razvoju programov usposabljanja nismo ločevali vsebin, ki bi bile namenjene le vodjem, in tistih, ki bi bile namenjene le svetovalcem. Ravno v tem letu pa poteka evalvacija o usposobljenosti vodij in svetovalcev za delo v svetovalnem središču. Eden od vidikov, ki ga želimo presoditi, je tudi ta, ali bi strokovni delavci v svetovalnih središčih potrebovali različna usposabljanja glede na vlogo, ki jo imajo v njih.

Vsebine in vrste usposabljanj, ki smo jih v preteklih desetih letih razvijali in izvajali na ACS, lahko razdelimo v tri sklope:

1. temeljno usposabljanje vseh strokovnih delavcev, ki so (bili) vključeni v vzpostavitev/začetek delovanja svetovalnega središča za izobraževanje odraslih v izbranem okolju/regiji,
2. temeljno usposabljanje za strokovne sodelavce, ki se na novo vključijo v delo že vzpostavljenega in delujočega svetovalnega središča,
3. stalno strokovno spopolnjevanje strokovnih delavcev v svetovalnih središčih.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili vsebine teh usposabljanj.

*Temeljno usposabljanje vseh strokovnih delavcev, ki so (bili) vključeni v vzpostavitev/začetek delovanja svetovalnega središča za izobraževanje odraslih v izbranem okolju/regiji*

V letu 2000 smo hkrati z izborom prvih petih izobraževalnih organizacij (razpis ministrstva za šolstvo in šport), v okviru katerih se je vzpostavilo pet svetovalnih središč (Koper, Maribor, Murska Sobota, Novo mesto, Žalec), začeli tudi temeljno usposabljanje za razvoj in vzpostavitev delovanja svetovalnega središča za izobraževanje odraslih v izbranem lokalnem okolju.

V času temeljnega strokovnega usposabljanja vključeni strokovni delavci za vsako svetovalno središče posebej pripravijo:

- analizo razvitosti informativno-svetovalne dejavnosti za izobraževanje odraslih v izbranem lokalnem okolju,
- analizo okolja, gospodarske razvitosti in razvojnih perspektiv v lokalnem okolju,
- analiza socio-demografskih značilnosti lokalnega okolja,
- model svetovalnega središča in svetovalnega omrežja za izbrano lokalno/regionalno okolje.

Evalvacije teh usposabljanj so pokazale, da strokovni delavci pridobijo vsa potrebna znanja za delo v svetovalnem središču (dodobra spoznajo skupni koncept delovanja središč ISIO). Dobra stran daljšega temeljnega usposabljanja je tudi ta, da se med usposabljanjem oblikuje skupina, ki potem v okviru enega svetovalnega središča deluje kot tim. Rezultat teh usposabljanj je tudi vzpostavljeno sodelovanje med središči, npr. za izmenjavo informacij o novostih v izobraževanju odraslih, izmenjavo izkušenj, gradiv idr.

Program uvodnega temeljnega usposabljanja smo izpeljali za tri generacije svetovalnih središč – glede na leto ustanovitve – 2000/2001, 2001/2002, 2004/2005. V nadaljevanju bomo na kratko opisali cilje, vsebino in trajanje temeljnega usposabljanja, ki smo ga izpeljali za zadnjo, tretjo generacijo svetovalnih središč za izobraževanje odraslih v obdobju od septembra 2004 do konca februarja 2005.

Vsebine vseh treh temeljnih usposabljanj so bile enake, razlike so v obsegu ur (od 100 do 120 ur) in organizaciji usposabljanj. Za prvi dve generaciji smo imeli za temeljno usposabljanje več časa, saj je potekalo 10 mesecev, medtem ko smo pri zadnji generaciji (2004/2005) imeli na razpolago krajši čas, je bilo tako da je usposabljanje trajalo šest mesecev, a zato bolj intenzivno.

Temeljni cilji programa so naslednji:

- seznanitev s konceptom delovanja svetovalnega središča za izobraževanje odraslih,
- usposobitev za vodenje svetovalnega središča,
- usposobitev za delo svetovalca v svetovalnem središču,
- usposobitev za vzpostavitev vseh pogojev za delovanje svetovalnega središča.

Tako usposabljanje zajema organizacijske vidike delovanja svetovalnega središča in vsebinske vidike svetovalnega dela v izobra-

ževanju odraslih. Program je sestavljen iz 10 modulov, ki se izpeljejo v obliki enodnevni ali dvodnevni delavnic. Temeljne vsebine usposabljanja so:

- cilji in vrsta informativno-svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v izbranem lokalnem okolju,
- organiziranost informativno-svetovalne dejavnosti za izobraževanje odraslih v izbranem lokalnem okolju,
- vzpostavljanje sodelovanja in povezanosti z drugimi organizacijami v lokalnem okolju za vzpostavitev in delovanje lokalne svetovalne mreže za izobraževanje odraslih, ki deluje ob svetovalnem središču,
- pogoji za delovanje svetovalnega središča,
- spremljanje, evalvacija in samoevalvacija dela svetovalnega središča,
- promocija in informiranje o dejavnosti svetovalnega središča,
- specifičnosti andragoškega svetovalnega dela,
- znanje in spretnosti za vodenje svetovalnega procesa,
- uporaba svetovalnih pripomočkov,
- idr.

*Temeljno usposabljanje za strokovne sodelavce, ki se na novo vključijo v delo že vzpostavljenega in delujočega svetovalnega središča*

Ker tudi v delovanju svetovalnih središč prihaja do fluktuacije kadrov, smo na ACS razvili



še en temeljni program usposabljanj, in sicer za strokovne sodelavce, ki se na novo vključijo v delo že vzpostavljenega in delujočega svetovalnega središča. Ključna cilja sta dva:

1. seznanitev s celovitim konceptom delovanja svetovalnega središča za izobraževanje odraslih in
2. usposobitev za delo svetovalca v svetovalnem središču.

Vsebine iz celovitejšega temeljnega usposabljanja so razvrščene v tri vsebinske sklope, ki se izpeljejo kot dvodnevne delavnice v skupnem obsegu 48 ur. Gre za naslednje vsebinske sklope:

1. svetovanje v izobraževanju odraslih in koncept dela svetovalnega središča za izobraževanje odraslih;
2. svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih;
3. svetovalna komunikacija.

Zadnje takšno usposabljanje smo izpeljali v drugi polovici leta 2009. Evalvacija je pokazala, da strokovni delavci pridobijo temeljna znanja o delovanju svetovalnega središča in njihovi vlogi pri tem, da pa bi si želeli še več znanja in spretnosti iz svetovalne komunikacije, na kar bomo pozorni pri razvijanju in izvedbi stalnega strokovnega spopolnjevanja v prihodnje.

Na splošno pa ugotavljamo, da daljša družjenja na temeljnih usposabljanjih ob skupnih temah in skupnih ciljnih delujejo povezujoče med vsemi vključenimi strokovnimi delavci ter s tem povečujejo pripadnost in strokovno zavezanost skupnemu konceptu svetovalnih središč ISIO.

*Stalno strokovno spopolnjevanje strokovnih delavcev v svetovalnih središčih, ki ga organizira ACS*

V minulih letih smo na ACS kontinuirano skrbeli za stalno strokovno spopolnjevanje. Na

leto smo pripravili od dve do pet delavnic. Večina delavnic je enodnevni, občasno pa organiziramo tudi dvodnevne delavnice. V okviru delavnic posredujemo vsebine:

- ki so povezane z neposrednim delom v svetovalnem središču: razvoj novih pristopov v svetovalnem delu (npr. »svetovanje na delovnem mestu«), svetovalno delo s specifičnimi ciljnimi skupinami (z manj izobraženimi, Romi, priseljenci, starejšimi idr.), uporaba svetovalnih pripomočkov, razvijanje in koordiniranje dela v partnerskih omrežjih, razvijanje timskega dela, spremljanje in evalviranje dela središč, razvijanje in posodabljanje baz podatkov, razvijanje in izvajanje promocijskih aktivnosti, razvijanje in uvajanje pristopov presojanja in razvijanja kakovosti v svetovalnih središčih idr.;
- ki so povezane z novostmi v izobraževanju in učenju odraslih: novi programi izobraževanja odraslih, spremembe zakonskih predpisov, možnosti prehodov med programi za odrasle, novi razpisi za vpis odraslih v izobraževanje, novosti, povezane z EU, pomembne za izobraževanje odraslih, seznanjanje z mednarodnimi projekti s tega področja idr.

Poseben sklop sestavljajo delavnice, v okviru katerih lahko svetovalci poglobljajo znanje in spretnosti s področja svetovalne komunikacije in vodenja kakovostnega svetovalnega procesa. V preteklih letih smo v sklopu teh vsebin začeli tudi usposabljanje za uporabo supervizije v svetovalni dejavnosti svetovalnih središč, a lahko rečemo, da smo na tem področju šele na začetku. Bomo pa tej temi namenili več pozornosti v prihodnjih letih, saj je lahko supervizija eden od učinkovitih pristopov k samoevalviranju svetovalnega procesa s ciljem izboljševanja in nadgrajevanja lastnega dela ter preprečevanja stresa in izgorelosti svetovalca. Prav razvijanju različnih pristopov za samoevalvacijo dela bomo namenili posebno pozornost tudi v sklopu aktivnosti za presoja-

nje in razvijanje kakovosti dela v svetovalnem središču<sup>3</sup> (Možina idr., 2009).

Oba programa temeljnega usposabljanja in programe stalnega strokovnega spopolnjevanja izvajajo sodelavci ACS ter priznani domači in tuji strokovnjaki s področja različnih ved in disciplin: andragogike, pedagogike, psihologije, sociologije, socialnega dela idr., saj le tako lahko zagotovimo pridobivanje novih interdisciplinarnih znanj in spretnosti.

Na ACS pa svetovalce spodbujamo, da se vključujejo tudi v usposabljanja iz zgoraj navedenih tem v drugih organizacijah. Njihova ponudba je v zadnjih letih vse pestrejša. V kakšnem obsegu so se svetovalci v zadnjih petih letih vključevali v druga usposabljanja in kako to vpliva na njihovo dodatno usposobljenost, pa bo prav tako predmet zunanje evalvacije, ki smo jo začeli izvajati letos.

## POGLED NAPREJ

Spremljanje razvoja svetovalne dejavnosti v slovenski mreži 14 svetovalnih središč za izobraževanje odraslih in usposabljanj svetovalcev v zadnjih desetih letih kaže na izredno interdisciplinarnost znanj in spretnosti, ki jih morajo imeti svetovalci za celostno in kakovostno izpolnjevanje poslanstva, določenega s konceptom dela svetovalnega središča.

Interdisciplinarnost obsega tako teoretična znanja s področja izobraževanja in učenja odraslih in drugih vidikov delovanja svetovalnega središča, kar smo predstavili zgoraj, kot praktične spretnosti vodenja kakovostnega svetovalnega procesa, v katerem je odrasli, stranka svetovalnega središča, enakovreden partner. Pri tem so še posebno pomembne tudi psihološke lastnosti svetovalca, kot so empatičnost, odprtost in sprejemanje različnosti, občutljivost za ranljive skupine odraslih, skupine, ki imajo zaradi različnih oblik oviranosti težji dostop do možnosti izobraževanja in

učenja, svetovalec mora imeti pozitiven odnos do pomena vseživljenjskega učenja odraslih v različnih obdobjih življenja. Da je zavezan določenim etičnim standardom dela, je sprejeto v vseh sodobnih modelih svetovalnega dela. Med ključne etične standarde štejejo usmerjenost k stranki, zaupnost, zagotavljanje enakih možnosti, neodvisnost, nepristranskost, transparentnost delovanja idr. (glej tudi IAEVG Ethical Standards, 1995).

Nadaljnji razvoj vsebin za usposabljanje svetovalcev v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih bomo gradili na kompetenčnem okviru razvoja kadrov v izobraževanju odraslih, saj bomo tako tudi svetovalcem omogočili prehode iz ene vloge v drugo na področju izobraževanja odraslih, predvsem pa razvoj lastne kariere, ki bo temeljil na večji transparentnosti glede tega, kaj svetovalec zna, zmore in obvlada. Izhajajoč iz sodobnih pristopov k razvijanju kompetenc, je za opravljanje dela svetovalca v izobraževanju odraslih treba razvijati vse tri dimenzije kompetenc: kognitivne, funkcionalne in osebnostne ali socialne kompetence (Medveš, 2006). To narekuje še bolj celovito analiziranje in spremljanje nalog, ki jih svetovalec v svetovalnem središču že opravlja ali naj bi jih opravljal, ko vpeljujemo novosti v njegovo delo, ter na tej podlagi nadaljnje razvijanje ustreznih programov strokovnega spopolnjevanja.

Ena od vizij nadaljnega spopolnjevanja je tudi nadaljnje razvijanje kritične refleksije o lastnem delu. To vgrajujemo tudi v pristope pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v svetovalnem središču, bodisi v procesih samoevalvacije in spremljanja bodisi zunanje evalvacije. Poslanstvo svetovalcev v svetovalnih središčih je tudi to, da ob spremljanju in analizah vsebine »svetovalnih primerov« strank, ki prihajajo v svetovalna središča, analizirajo neuresničene potrebe in odkrivajo nove izzive v razvoju izobraževanja odraslih v regiji ter prek partnerskega sodelovanja vplivajo na razvoj

novih vsebin in oblik izobraževanja ali učenja odraslih v regiji.

Ključno poslanstvo svetovalca v svetovalnih središčih in na splošno svetovalca v izobraževanju odraslih pa je in bo podpora odraslemu v različnih življenjskih obdobjih na njegovi poti odločanja za izobraževanje ali poteka izobraževanja in učenja, da je slednje čim uspešnejše, učinkovitejše in kakovostnejše.

- 1 V letih 2008-2013 deluje vseh 14 svetovalnih središč za izobraževanje odraslih v okviru dejavnosti 14 centrov vseživljenjskega učenja. Svetovalna središča v tem obdobju delujejo tudi zunaj sedeža, na t. i. dislokacijah v več kot 50 različnih krajih v Sloveniji. Njihovo dejavnost financirata Evropski socialni sklad (85 odstotkov) in ministrstvo za šolstvo in šport (15 odstotkov).
- 2 V letu 2010 je v delovanje 14 svetovalnih središč vključenih prek 50 strokovnih delavcev, nekateri s polnim delovnim časom, nekateri le z delom časa. Glede na podatek iz minulih let (dokumentacija ACS) ocenjujemo, da bodo v letu 2010 vsi skupaj opravili obseg delovnih ur za 22 strokovnih delavcev s polnim delovnim časom.
- 3 V letih 2007-2009 smo na ACS opredelili celovit model presojanja in razvijanja kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih, v katerem kombiniramo štiri pristope: akreditacijo, spremljanje, zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo. V letu 2009 so svetovalna središča skladno z modelom že začela izvajati aktivnosti samoevalvacije.

## VIRI

- Freibergova, Z. (2007). »Guidance for Adults«. V Hartel, P. et al. (ur.). *Lifelong Guidance for Lifelong Learning*. Graz, Krakow: Styrian Association for Education and Economics, Graz and Jagiellonian University in Krakow.
- IAEVG - International Association for Educational and Vocational Guidance (1995). *Ethical Standards*.
- Jelenc Krašovec, S., Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Jelenc Krašovec, S. (2007). »Potrebe odraslih po izobraževanju in učenju – vloga andragoškega svetovalnega dela«. V Vilič Klenovšek (ur.). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009): *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Medveš, Z. (2006). »Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju«. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXVII, številka I.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju* (2000). Evropska komisija. Prevod Vida A. Mohorčič, Špolar.
- Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. (2009). *Model presojanja in razvijanja kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Plant, P. (2001). *Quality in careers guidance*. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD.
- Polak Williams, M., Williams, P. et al. (2009). *Report on Training Activities, Guidance in the Workplace project*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Resolucija o krepitvi politik, sistemov in prakse na področju svetovanja skozi celotno življenjsko obdobje v Evropi* (Resolution on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe) (2004). Komisija evropskih skupnosti.
- Vilič Klenovšek, T., Klemenčič, S. (2000). *Model Informativno-svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v izbranem lokalnem okolju – ISIO model*. Interno gradivo ACS. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T., Klemenčič, S. (2002). *Svetovanje v izobraževanju odraslih. Organiziranost, pogaji in način delovanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T., Knaflič L., Perme E. (2007). »Svetovanje in svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih«. V Vilič Klenovšek (ur.). *Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vilič Klenovšek, T., Klemenčič, S., Možina, T., Dobrovoljc, A. (2007). *Izhodišča za razvoj kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Woolfe, R. (1997). »Present Position and Future Prospects«. V Palmer, S. (ur.). *Handbook of Counseling*. London, New York: Routledge.

*KLIMP, Sonja, JELENC KRAŠOVEC, Sabina:*

## PRESTARI ZA UČENJE?

*Ljubljana, Pedagoški inštitut in  
Znanstvena založba FF, 2010*

V letošnjem letu je v založništvu Pedagoškega inštituta in Znanstvene založbe Filozofske fakultete v Ljubljani izšla knjiga avtoric Sonje Kump in Sabine Jelenc Krašovec z naslovom »Prestari za učenje?«. Knjiga je aktualna in je izšla ravno pravi čas, ko nas vsakodnevno begajo ali spodbujajo k razmišljanju novice o pokojninski reformi, vlogi starejših v družbi

prihodnosti, njihovi neodvisnosti, učljivosti, njihovi čim večji zaposljivosti itd. itd. K izdaji so pripomogla finančna sredstva Evropskega socialnega sklada.

Sestavlja jo pet delov, uvodoma pa avtorici predstavita koncepte vseživljenjskega učenja in znotraj tega termine: izobraževanje in učenje starejših, izobraževanje odraslih, izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju, izobraževanje starejših odraslih.

V drugem delu »Potrebe in možnosti izobraževanja starejših« razčlenita razvojne faze v odraslem obdobju posameznika ter značilnosti izobraževanja in učenja z vidika motivacije odraslih ter psiholoških, ekonomskih in družbenih vidikov. Ugotovljata, da mnoge raziskave kažejo na pomembno povezavo med stopnjo izobrazbe in družbeno blaginjo. Učenje in izobraževanje starejših je koristno tako za posameznika kot za širšo skupnost, pomeni in ustvarja socialni kapital. Starejši si prek vključenosti v izobraževalne aktivnosti gradijo in širijo socialna omrežja. Na vključenost starejših v izobraževanje pozitivno vpliva njihova dotedanja aktivna vključenost v razne izobraževalne dejavnosti. Pomembno bi bilo večjo vlogo nameniti medgeneracijskemu učenju, ki je bilo v preteklih tisočletjih edini pomembni prenašalec znanj in kulture. Ponovno oživljanje medgeneracijskega učenja zmanjšuje segregiranost starejših. Avtorici navajata



več modelov medgeneracijskega učenja in jih tudi podrobneje opišeta. Navajata raziskave, ki potrjujejo, da lahko starejši pomembno pripomorejo k povečanju socialnega kapitala v skupnosti in bivanjskih soseskah. Za oživitev medgeneracijskega sodelovanja je potrebno usklajeno sodelovanje med vlado, ustreznimi ministrstvi, lokalnimi oblastmi, delodajalci, sindikati, nevladnimi organizacijami, mediji idr., ugotavljata in predlagata avtorici.

Ker Slovenija znotraj EU izkazuje eno najnižjih stopenj zaposlenosti starejših, bo morala spremeniti strategije pri zaposlovanju – predvsem z razvijanjem politike dejavnega staranja in spodbujanjem zaposlovanja starejših delavcev. Zato bo treba nameniti več sredstev izobraževanju starejših. Raziskave tega področja žal kažejo, da zaposlovanje starejših spremljata diskriminacija in tudi ageizem, čeprav raziskave o učinkovitosti delavcev ugotavljajo, da so starejši boljši in bolj izkušeni delavci, imajo ustrezna znanja, so lojalni, sodelovalni, delajo kakovostnejše in imajo boljše delovne navade kot mlajši. Zgledne politike na področju zaposlovanja starejših z več kot 50 odstotkov zaposlenih v starosti od 55 do 64 let vodijo: Finska, Danska, Švedska, Estonija, Portugalska in Velika Britanija.

V tretjem delu knjige se avtorici posvetita temi »Ponudba izobraževanja za starejše v nekaterih izbranih državah« in primerjata, kakšna je ponudba izobraževanja za starejše v Nemčiji, Veliki Britaniji, ZDA, Sloveniji, na Nizozemskem in Švedskem. Kot sklep podajata vsem skupne značilnosti: ugotavljata, da na vključenost v nadaljnje izobraževanje najbolj vpliva stopnja predhodne izobrazbe, da je vključenost v formalne programe manjša kot v neformalne, da imajo pri vključenosti starejših v izobraževanje pomembno vlogo univerze za tretje življenjsko obdobje.

Četrty del je namenjen predstavitvi izsledkov raziskave »Socialna integracija starostnikov v Sloveniji«, predvsem tistih, ki se nanašajo na izobraževanje starejših. Raziskava je po-

tekala v letih 2004–2007, glavne ugotovitve pa so naslednje: s starostjo se tudi v Sloveniji zmanjšuje pripravljenost za učenje in prav tako vključenost v učne dejavnosti, ponudba izobraževalnih programov ni prilagojena potrebam starejših, revnejši starejši se manj izobražujejo kot premožnejši, pomemben dejavnik v razmerju do izobraževanja starejših so družinska klima in pričakovanja.

V petem delu knjige z naslovom »Sklepne ugotovitve o izobraževanju starejših in njihovi pripravljenosti za izobraževanje« sta avtorici strnili ugotovitve o vzorcih izobraževanja in učenja starejših, ki so:

- starejši se manj vključujejo v izobraževanje kot druge starostne skupine,
- manj izobraženi starejši se manj izobražujejo,
- starejši se več vključujejo v programe neformalnega izobraževanja,
- kot ovire vključenosti v izobraževanje starejši navajajo: prezaposlenost, starost, bolezen, pozabljivost, pomanjkanje sredstev in neustreznost ponujenih programov.

Za izboljšanje vključenosti starejših v izobraževanje avtorici predlagata naslednje:

- ugotoviti, kaj starejše ovira pri vključevanju v izobraževanje,
- ugotoviti njihove potrebe in temu ustrezno prilagoditi ponudbo,
- razbliniti neustrezne in neutemeljene predsodke o starejših in njihovih zmožnostih za učenje,
- povečati možnosti delne zaposlitve,
- vzpostaviti politična prizadevanja za dejavno starost in s tem za starostno integrirano družbo.

Naj sklenemo z optimistično napovedjo avtoric, da v prihodnosti lahko pričakujemo večjo vključenost starejših v izobraževalne dejavnosti, ker so tudi sodobni še aktivni odrasli bolje izobraženi, bolj aktivni in bolj motivirani za učenje.

**Tanja Šulak**

## 9th International Conference on Comparative Education and Teacher Training

**Čas:** 5.–9. julij 2011

**Kraj:** Sofija, Bolgarija

**Organizator:** Bulgarian Comparative Education Society (BCES)

**Komu je konferenca namenjena:** različnim strokovnjakom, teoretikom in praktikom s področja izobraževanja in izobraževanja odraslih

**Cilji konference:**

- preučevati različne pristope in vlogo primerjalnega izobraževanja kot znanosti, raziskovalnega pristopa in akademske discipline
- iskati povezave med strokovnjaki z univerz, visokih šol in inštitutov po svetu
- razpravljati o novih pristopih k delu na področju visokega šolstva, vseživljenjskega učenja in družbenega vključevanja
- razpravljati o novih pogledih na zgodovino izobraževanja

**Rok za oddajo celotnih prispevkov:** 10. marec 2011

**Več informacij na naslovu:** <http://bc.es.conference.tripod.com/>

The 2011 seminar of the ESREA research network “Between global and local: Adult learning and development”

## **POSITIONING AND CONCEPTUALIZING ADULT EDUCATION AND LEARNING WITHIN LOCAL DEVELOPMENT**

**Čas:** 28.–30. april 2011

**Kraj:** Istanbul, Turčija

**Organizator:** European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

**Cilj seminarja:** seminar je namenjen razpravi o spreminjanju paradigem na področju izobraževanja odraslih in razpravi o prispevku izobraževanja odraslih k lokalnemu razvoju v globalni družbi v prihodnosti.

**Okvirne teme:**

- vpliv neoliberalizma na spreminjanje in konceptualizacijo praks na področju izobraževanja in učenja odraslih

- vloga izobraževalca odraslih za lokalni razvoj in opolnomočenje skupnosti
- emancipacijska vloga izobraževanja odraslih
- učenje v družbenih gibanjih in lokalnih spremembah
- pismenost odraslih: trajajoče vprašanje
- raziskovalni trendi na področju izobraževanja odraslih
- vloga medijev in informacijske tehnologije v izobraževanju odraslih

**Rok za oddajo povzetkov:** 15. november 2010

**Več informacij na naslovu:** [www.esrea2011.boun.edu.tr](http://www.esrea2011.boun.edu.tr)

The 2011 conference of the ESREA research network on Gender and Adult Learning

**“INTRODUCING GENDER INTO ACADEMIA – (IN)VISIBLE ACT”**

**Čas:** 9.–11. junij 2011

**Kraj:** Montpellier, Francija

**Organizator:** European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) v sodelovanju z University of Montpellier 3 in Montpellier, France (Department of adult training – SUFCO)

**Komu je konferenca namenjena:** raziskovalcem, visokošolskim učiteljem in študentom (zlasti podiplomskim)

**Okvirne teme:**

- spol in skriti kurikulum v akademskem izobraževanju
- spol in teorije izobraževanja odraslih
- spol in akademske izkušnje študentov in učiteljev

**Rok za oddajo povzetkov:** 1. februar 2011

**Več informacij na naslovu:** [http://www.esrea.org/gender\\_network?l=en](http://www.esrea.org/gender_network?l=en)

The 2011 ESREA colloques - Life History and Biographical Research Network

**HUMAN AGENCY AND BIOGRAPHICAL TRANSFORMATIONS – ADULT EDUCATION AND LIFE PATHS**

**Čas:** 3.–6. marec 2011

**Kraj:** Ženeva, Švica

**Organizator:** European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) v sodelovanju z University of Geneva

**Teme konference:** raziskovanje spreminjanja življenjskih potekov, biografsko raziskovanje v izobraževanju odraslih:

- epistemološki vidiki
- družbeni vidiki
- izobraževalni in etični vidiki

**Rok za oddajo povzetkov:** 1. november 2010

**Več informacij na naslovu:** <http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/mimesis.nsf/04c8b37acff022ccc1256c22002c5423/ccee27d61e682fefc1257751002f08e1?OpenDocument>

International Transformative Learning Conference in Europe

### **TRANSFORMATIVE LEARNING IN TIME OF CRISIS: INDIVIDUAL AND COLLECTIVE CHALLENGES**

**Čas:** 28.–29. maj 2011

**Kraj:** Atene, Grčija

**Organizator:** European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

**Namen konference:** sodelovalno proučevanje raznolikosti in perspektive transformativnega učenja posameznikov, skupin, organizacij in skupnosti za družbene spremembe

**Teme konference:**

- koncepti, prakse, ideologije in epistemologije konverzacije
- definicije in vizije transformativnega učenja
- proučevanje vpliva družbenih, ekonomskih, političnih, kulturnih, intelektualnih in okoljskih kriz na možnosti in pojavnost transformativnega učenja

**Rok za oddajo povzetkov:** 1. november 2010

**Več informacij na naslovu:** <http://www.tlcathens2011.gr>

International Conference on Gerontological Social Work (ICERT)

### **ACTIVE AGING – A MULTIDISCIPLINARY CHALLENGE**

**Čas:** 19.–20. november 2010

**Kraj:** Timisoara, Romunija



**Organizator:** Oddelek za socialno delo na Fakulteti za sociologijo in psihologijo na Zahodni univerzi v Timisoari

**Namen konference:** interdisciplinarno proučevanje vprašanj aktivnega staranja z zornega kota socialnega dela, zdravstvene nege, psihologije, izobraževanja

**Več informacij na naslovu:** <http://www.icert.uvt.ro/en>

Mednarodna znanstvena konferenca

### **INFOKOMTEH 2010**

**Čas:** 27. oktober 2010

**Kraj:** Ljubljana, Slovenija (Tehnološki park Ljubljana)

**Konferenca je namenjena:** podjetnikom, direktorjem podjetij, informatikom in sistemskim administratorjem v javnem sektorju in zasebnih podjetjih; predstavnikom ministrstev in vladnih ustanov; zdravstvenim delavcem, farmacevtom in drugim zaposlenim na področju zdravstva in medicine; univerzitetnim in visokošolskim profesorjem, asistentom, raziskovalcem, mladim raziskovalcem in študentom; ravnateljem, učiteljem, vzgojiteljem in drugim zaposlenim na področju izobraževanja; predstavnikom bank, zavarovalnic in drugih finančnih institucij; vodjem varnosti, vodjem informacijske zaščite, varnostnim inženirjem

**Teme konference:**

- e-poslovanje
- e-zdravje
- e-izobraževanje
- e-energetika
- e-telekomunikacije

**Več informacij na naslovu:** <http://infokomteh.com>

The Fourth Nordic Conference on Adult Learning

### **ADULT LEARNING – COMMITMENTS, CONTEXTS AND CRITICAL PERSPECTIVES**

**Čas:** 11.–13. april 2011

**Kraj:** Trondheim, Norveška

**Organizator:** the Lifelong Learning Research Centre (ViLL) at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU)

**Teme konference:**

- kako se posamezniki, skupine in področja soočajo z vse večjimi zahtevami po učenju
- kakšni so vzorci udeležbe v razmerju do teh zahtev
- kako različni pogoji za učenje vplivajo na spodbujanje in omejevanje v različnih kontekstih, lokalno, regionalno in globalno
- kako raziskovalci prispevajo h kritičnemu vrednotenju učenja odraslih

**Rok za oddajo povzetkov:** 1. februar 2011

**Več informacij na naslovu:** [http://www.ntnu.no/videre/konferanse/adult\\_learning/](http://www.ntnu.no/videre/konferanse/adult_learning/)

ICERI2010 (International Conference of Education, Research and Innovation)

**Čas:** 15.–17. november 2010

**Kraj:** Madrid, Španija

**Teme:** globalni vplivi v izobraževanju in raziskovanju

**Organizator:** International Association of Technology, Education and Development

**Cilj konference:** spodbujati mednarodno sodelovanje na različnih področjih izobraževanja in med različnimi disciplinami

**Več informacij na naslovu:** <http://www.iceri2010.org/>

## SPLOŠNA NAČELA

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje odraslih, ki izhaja štirikrat na leto (marec, junij, oktober in december)

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na področja.

1. V **Znanost razkriva** bomo objavili znanstvene prispevke.
2. V **Za boljše prakso** bomo objavili strokovne prispevke.
3. V **Pogovarjali smo se** objavljamo intervjuje z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. V **Poročilih, odmevih in ocenah** bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. V **Knjižnih novostih** objavljamo strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. V **Obračamo koledar** bralce seznanjamo z aktualnimi dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

## PISANJE PRISPEVKOV

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke v rubrikah Pogovarjali smo se, Poročila, odmevi in ocene priporočamo novinarski slog pisanja. **Dolžina.** Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20000 do 40000 besed. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 besed.

**Ilustracije.** Ilustracije so zelo zaželeno. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj bo ilustracija v besedilu.

**Reference.** Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991). **Seznam literature.** Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki in revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak,

J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.). Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

**Povzetek.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremito z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non- Formal Education in Organisation)

**Ključne besede.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti tudi ključne besede v slovenskem in angleškem jeziku. Zapišite jih skupaj s povzetkom.

## POŠILJANJE PRISPEVKOV

Prosimo, da članke in prispevke pošljete v elektronski obliki na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si in hkrati priložite še natisnjen izvod prispevka, ki ga pošljete na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

**Tehnična navodila.** Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila« v izogib morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v prilopki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih) Kot posebno prilogo (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih - abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v Excellu, jih prosim pošljite ločeno kljub temu, da ste jih že vstavili v tekst.

## AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremito s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-prilopki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, po kateri vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

## RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

**Uredništvo revije Andragoška spoznanja**