

Dr. Ekkehard Nuissl

Spreminjanje poučevanja in učenja v nadaljnem izobraževanju

Povzetek: Za oceno spreminjanja kulture učenja in poučevanja moramo najprej imeti jasno predstavo o pojmu spreminjanje ter pri tem upoštevati ustrezne kriterije in empirične ugotovitve. Kaj se torej dejansko spremeni, če nastanejo nove podobe sprememb, kot se na primer pojavljajo v zvezi z vseživljenjskim učenjem? V prispevku bomo šli po sledih spreminjanja poučevanja in učenja v nadaljnem izobraževanju z različnih vidikov. Spremembe nastanejo najprej v neposrednem kontekstu družbenega spreminjanja, za katero sta značilna na primer vse večji pomen področja storitev, novih medijev, sociokulturnih sprememb in vse večja internacionalizacija. Ta sprememba pa se nanaša neposredno tudi na nadaljnje izobraževanje, a prav tako na njegove politične in ekonomske okvirne pogoje. Pod spremenjenimi strukturami moramo na novo razmisliti še o ciljih, vsebinah in funkcijah nadaljnega izobraževanja.

Ključne besede: družbene spremembe, spreminjanje nadaljnega izobraževanja, spreminjanje vsebin, spreminjanje poklica, področje storitev, postopki usmerjanja, ekonomski pogoji, kultura poučevanja in učenja

UDK: 37.014:374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ekkehard Nuissl, Universität Duisburg, Essen

K pojmu spreminjanje

Izobraževanje odraslih ali nadaljnje izobraževanje (oba izraza uporabljam kot sinonima) je v Nemčiji v preteklosti bremenilo oznanjanje vedno novih »preobratov«: na primer »realističnega preobrata« v šestdesetih letih ali »refleksivnega preobrata« na začetku osemdesetih let. Kolikor več preobratov se razglša, toliko bolj kritično se postavlja vprašanje, kaj so vsakič res pomenili in ali so se sploh zgodili (prim. Schlutz 1991).

V resnici moramo biti pri pojmu preobrat ali spreminjanje zelo previdni. Ta namreč zahteva, da imamo natančno predstavo o prejšnjem stanju, ki ga lahko primerjamo s »spremenjenim« stanjem. V zgodovinski znanosti je to tematika ex-ante – ex-post; brez teh dveh naveznih točk ne moremo govoriti o historično-kritičnem raziskovanju. Pogosto pa se pojma spreminjanje ali preobrat ne uporabljata zgodovinsko-kritično, ampak »diskurzivno«, s tem ko se opozarja na tekoči proces, v katerem se stvari spreminjajo. To je legitimno, a ne poenostavi razprave o dejstvih.

Če govorimo o spremembah ali preobratih, moramo postaviti nekaj sistematizirajočih in pojasnjevalnih vprašanj, na primer:

- Ali opozarjamo na »novo« stanje stvari ali pa uporabljamo samo nove besede in pojme za že znano stanje stvari?
- Ali najdemo »novo« ali »spremenjeno« povsod na določenem področju (tako kot tukaj pri nadaljnjem izobraževanju) ali pa zadeva samo posamezne sektorje?
- Ali se omenjena sprememba nanaša na vse vidike določenega predmeta, z njihovo soodvisnostjo vred, ali samo na nekatere vidike?
- Ali se z ugotovljeno spremembo opozarja na aktualno potekajoči proces ali na opisljivo spremembo, ki se je že zgodila?
- Koliko je upoštevano »nasprotno gibanje«, ki ga vsebujejo vsi procesi spreminjanja?

Poleg teh vprašanj, ki se nanašajo na pojem spreminjanja ali preobrata, se seveda vedno postavlja tudi vprašanje, s kakšno verjetnostjo in na podlagi ka-

terih empiričnih dokazov se na spremembe sklicujemo. Pogosto podobe preobratov nastajajo samo komunikativno in ne dopuščajo nujne diferenciacije ob opazovanju dejanskega stanja. To so potem glede na interese lahko zastrašujoči scenariji, vizije ali utopije. Tak primer zastrašujočega scenarija se na primer trenutno ustvarja, ko gre za vlogo tržne prevlade v izobraževalnem sistemu; vizije pa se po drugi strani trenutno pogosto formulirajo v zvezi z vseživljenjskim učenjem ali v zvezi z učečimi se regijami.

Družbene dimenzije

Sprememba na delnih družbenih področjih je vedno povezana z razvojem celotne družbe. To velja še posebno za izobraževanje odraslih, ki je na različnih nivojih v medsebojni odvisnosti z drugimi delnimi področji, kot so gospodarstvo, sociala, okolje, ali pa z razvojem na drugih področjih izobraževanja. Danes lahko izhajamo iz tega, da se je družba v razvitih deželah v preteklih dvajsetih letih konkretno dokazano spremenila v naslednjih točkah:

Težišča blagovne produkcije so se preusmerila: tako je na primer prišlo v ospredje področje storitev, industrijska proizvodnja pa se je kar najbolj skrčila – vsaj kar zadeva človeško produktivnost, ustvarjanje vrednosti delovne sile.

Tako imenovani novi mediji so se razširili na vsa področja; so neizbežen del produkcije, komunikacije, porabništva in vseh vsakdanjih praktičnih dejavnosti.

Mednarodna dimenzija – bodisi prek Evropske unije ali zaradi globalizacije – je zajela vse družbene dejavnosti in vsa področja. Tako so na primer le redka politična področja omejena na nacionalni okvir.

Delovni trg se je temeljito spremenil; pojmi, kot na primer »strukturalna brezposelnost«, so postali prav tako osrednji kot »ključne kvalifikacije« in »razvoj kompetenc«.

Migracijska gibanja so se izjemno povečala; usmerjena so predvsem v razvite dežele, vendar potekajo tudi v njih samih (na primer iz vzhodne v zahodno Nemčijo).

Družina in socialno okolje sta se očitno spremenila, ljudje so čedalje starejši, vse manj otrok se rodi, družine so manjše, bolj nestabilne, partnerstva pa bolj ali manj časovno omejena.

Da bi povzeli te procese spreminjanja, so pogosto uporabljali razširjene pojme, ki današnjo družbo ločijo od »industrijske družbe« prejšnjih dveh stoletij. K tem pojmom sodijo »moderna« in »postmoderna«, družba tveganj, družba zabave, družba znanja ali družba izobraževanja. Taki pojmi večinoma po določenem času nekako upravičeno potonejo v pozabo, saj ne označujejo bistva spremembe družbe. Vsekakor se je trenutno uveljavil izraz »družba znanja« kot kategorija, v kateri je izničeno marsikaj iz procesov sprememb.

Spreminjanje nadaljnega izobraževanja

Nadaljnje izobraževanje – učitelji, učeči se, ustanove, znanstveniki, politiki, načrtovalci – so del teh družbenih procesov spreminjanja. Kot prizadeti, včasih pa tudi kot akterji. Prav nadaljnega izobraževanja pa ne razumemo kot podrejene in izvršilne instance za tisto, kar so družbeno razvili in odločili drugje; nadaljnje izobraževanje pravzaprav izhaja iz dejstva, da lahko izobraževanje odraslih tudi samo vpliva na ustroj sveta. Seveda to drži v smislu postulata, težko pa bomo empirično dokazali, da ima izobraževanje odraslih tudi oblikovalsko moč.

V nadaljnjem izobraževanju lahko, če upoštevamo splošne družbene procese, ugotovimo procese sprememb na petih področjih glede na:

- cilj in vsebino,
- ekonomijo,
- politiko,
- učeče se,
- učitelje.

K vsakemu izmed teh petih področij bom v nadaljevanju zapisal, koliko se sprememba že kaže in ali je že ugotovljiva.

Spreminjanje cilja in vsebine

Cilj in vsebina nadaljnega izobraževanja se razvijata in sta na splošno v fazi preizkušanja. Posebno jasno se to kaže v razpravah v Evropski uniji, ki so potekale pred »memorandumom o vseživljenjskem učenju« leta 2001, še posebno pa po njem. Po vsej Evropi so bili v teh razpravah v središču kot cilj nadaljnega izobraževanja poklicna kompetenca, zaposljivost (»employability«), poleg tega pa tudi kompetenca aktivnega državljanstva (»active citizenship«). Ciljne kategorije »razvoja osebnosti«, ki je v Nemčiji še posebno pomembna, v začetku sploh ni bilo, po razpravah pa so jo dodali.

Če si natančneje ogledamo dokumente, ki so v tem kontekstu nastali, ugotovimo, da je pri vseh terminoloških prizadevanjih nedvomno v ospredju poklicna kvalifikacija. To se ujema z izobraževalno-politično postavljenimi poudarki zadnjih dvajsetih let, po katerih država in tudi podjetja vedno več vlagajo v poklicno in v kvalifikacijo usmerjeno nadaljnje izobraževanje. Nasprotno pa sta splošna ali celo politična izobrazba relativno, delno tudi absolutno izgubili pomen. Povsem na splošno sta za tak razvoj nadaljnega izobraževanja kriva okvirni družbeni razvoj na trgu delovne sile in produkcijski način.

Dodati je treba še nekaj drugega: prejšnji cilj nadaljnega izobraževanja, namreč posredovati znanje, s katerim bi razumeli svet, je dobil konkurenco: izoblikovan medijski sistem, ki se je naglo razmahnil, posreduje danes vsako informacijo, kadar koli in kjer koli. Dostopa do znanja, kakor ga danes na primer omogoča medmrežje, si pred dvajsetimi leti sploh nismo mogli predstavljati. Funkcija posredovanja znanja se je umaknila funkciji orientacije in osnovne

kompetence. Trdimo lahko: v splošni ciljni kategoriji nadaljnjega izobraževanja so prosveto zamenjali znanje, orientacija, kompetenca.

Tak premik v ciljni funkciji izobraževanja je seveda pomemben tudi za predstavo o sebi tistih, ki se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem. Po eni strani so postali pomembnejši in so bolj vključeni v razvojni proces celotne družbe. Po drugi strani so se morali odpovedati svobodi za izobraževanje in svobodi z njim. Pomembnejša je postala narava izobraževanja, ki rabi drugim družbenim ciljem. Pomembnejša je postala pri tistih, ki izobrazbo posredujejo, a tudi pri tistih, ki jo pridobivajo.

To spreminjanje cilja in vsebine velja v nadaljnjem izobraževanju na splošno, ne pa tudi na vsakem delnem področju. Zamiki med vsebinskimi polji so vedno obstajali; načeloma niso sprememba nadaljnjega izobraževanja. Politično izobraževanje je bilo zmeraj samo en izjemno ozek segment ponudbe, jezikovno izobraževanje pa že od nekdaj zelo pomembno. Glede na teme izobraževanja je v zadnjih letih zelo očitno skoraj popolnoma izginilo naravoslovno-tehnično izobraževanje odraslih, izjemno pa je naraslo izobraževanje na zdravstvenem področju – vse pod premiso kontinuirano rastočega izobraževanja s poklicno usmerjenimi cilji in vsebinami.

Spreminjanje ekonomije nadaljnjega izobraževanja

Nadaljnje izobraževanje se je med vsemi področji izobraževanja nedvomno razvijalo najbolj tržno. To tudi ni presenetljivo, saj vsa druga področja izobraževanja (z izjemo male šole in vrtca, ki pa ju v Nemčiji po tradiciji ne štejemo k izobraževalnemu področju) že dolgo temeljijo na tem, da jih solidno financira država; to velja tako za splošnoizobraževalne in poklicne šole kakor tudi za univerze in višje šole. Ko je bilo nadaljnje izobraževanje deklarirano kot »četrti steber« izobraževalnega področja – šele pred tridesetimi leti – je bilo javno subvencionirano le na delnih področjih (in še tam le delno) – še posebno občinske ustanove nadaljnjega izobraževanja, ljudske univerze. Pritožbe čez nekako tržne strukture nadaljnjega izobraževanja se ne nanašajo na spremembe le-teh, ampak samo na določen razvoj, ki se vsekakor razlikuje od razvojnih načrtov zgodnjih sedemdesetih let. V resnici torej tukaj ne moremo govoriti o spremembi področja, ampak o spremembi v zamisli, da mora izobraževanje podpirati država ali javnost in da se ne sme podrediti tržnim mehanizmom in postopkom, ki so podobni tržnim.

Do ugotovljive rasti nadaljnjega izobraževanja v zadnjih letih je prišlo samo zaradi uporabe financ in oblik financiranja, ki so podobne tržnim. Danes je nadaljnje izobraževanje finančno najobsežnejše področje izobraževanja, čeprav se da to težko ugotavljati, saj so pri zagotovitvi materialnih sredstev udeleženi različni akterji in različni viri: različni državni resorji, dežele in deželni resorji, občine, zbornice, zavodi za zaposlovanje, društva, podjetja, organizacije in učeči se sami. Slednji v čedalje večjem obsegu.

Nadaljnje izobraževanje pa vendar ni v vseh vidikih identično s tem, kar navadno imenujemo »trg«. Najbolj bistvene razlike so v naravi produkta (»izobraževanja«) in v segmentaciji »kupcev«.

Produkta »izobraževanje« ne moremo pridobiti, marveč je za njegov nastanek potreben porabnikov lastni delež. Končni odjemalci »produkta« so torej hkrati producenti in porabniki. To dopušča dve aktivnosti, analogni varstvu porabnikov (na primer pri zaščitnem zakonu o izobraževanju na daljavo); omejuje pa možnosti, da bi oglaševali popolnoma razvit produkt ali pa da bi z njim pridobili tržne deleže. Vsekakor tisti delež produkta »izobraževanje«, ki ga lahko pridobimo – praviloma je to razvita učna ponudba – nedvomno vedno lahko razumemo in je razumljen kot nekaj več, in ne le kot blago; to je delno odvisno od tega, kakšen lastni delež stroškov produkta morajo prevzeti učeči se kot porabniki. In ta delež, to se da dokazati, se nenehno večča.

Trg pa je »razdvojen« zato, ker se izjemno velik del produkta »ponudba izobraževanja« ne prodaja učečim se samim, ampak vmesnim naslovnikom. To so na primer zavodi za zaposlovanje, ki financirajo nekatere tečaje, ali Evropska unija, Zvezna republika (Nemčija) ali dežele, ki subvencionirajo nekatere programe ali institucionalno pokrivajo izobraževalne ustanove. Izobraževanja, kakor si ga želimo za državo in družbo, ne morejo v celoti plačevati končni odjemalci, učeči se, in ti ga ne morejo popolnoma usmerjati. Diskusije in primeri – kot na primer dobropis za izobraževanje – kažejo na problematiko vodljivosti prav tako očitno kot na dejstvo, da izobraževanja ne plačujejo (in ga domnevno tudi nikoli ne bodo) v celoti učeči se sami. Pri prodaji izobraževanja kot blaga imajo zato pomembno vlogo po eni strani učeči se, po drugi pa tudi vmesne organizacije.

Sprememba, ki jo lahko opazimo v ekonomskem položaju nadaljnjega izobraževanja, se ne kaže toliko v nastanku trga kot v odnosu med državno subvencijo in financami, ki se reproducirajo podobno kot tržne. V kakovosti in količini je slednji vidik pripeljal do tega, da se vedno bolj zavedamo, da je treba izobraževalne ponudbe prodajati in refinancirati, da mora biti zagotovljena kakovost ponudb izobraževanja, da na trgu ponudbe obstaja konkurenca in da je porabnike treba zavarovati. To je pomemben razvoj, ker spreminja odnose v predstavah in dejstva nadaljnjega izobraževanja – to bo treba obravnavati še pri učiteljih in ustanovah.

Spreminjanje političnega sistema

Država in politika imata v federalnih sistemih veliko instanc, interesov in akterjev. Danes razlikujemo med Evropsko unijo, Zvezno republiko, posameznimi zveznimi deželami kakor tudi posameznimi občinami in regijami. Na vseh teh ravneh najdemo različne resorje z različnimi interesi in težišči. Vsi se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem – nadaljnje izobraževanje pa je tisto področje izobraževanja, ki je glede na pristojnosti in aktivnosti najbolj heterogeno. Zaradi tega lahko ugotovimo različne politične tendence, ki niso sočasne, ki so si nasprotujoče in nikakor niso obširne. Kljub temu tudi v Nemčiji opazamo tendence, ki signalizirajo spremembo v zadnjih dvajsetih letih, ta pa zajema vse ravni in vse resorje.

Bistvena sprememba pri tem je razumevanje nadaljnjega izobraževanja kot četrtega stebra v izobraževalnem sistemu, za katerega je sicer v temelju odgovorna država, vendar funkcionira po principu subsidiarnosti (država se vmeša, če ni želenega razvoja) in pluralnosti (pri oblikovanju nadaljnjega izobraževanja sodelujejo različni akterji in organizacije). To razumevanje nadaljnjega izobraževanja, za katero je načeloma odgovorna država, pri tem pa gradi na obstoječih pluralnih strukturah, se je spremenilo. Danes potekajo aktivnosti države pri zagotavljanju in reguliranju področja nadaljnjega izobraževanja po predstavah, ki so zelo blizu državnim nalogam pri reguliranju trgov. Spremenil pa se je tudi pritisk dokazovanja upravičenosti, ki je posledica razdeljevanja javnih sredstev. Današnje zahteve po transparentnosti razdeljevanja sredstev, kontrola eficeince in efektivnosti njihove porabe so veliko večje kot prej, postopki za njihovo pridobitev pa so se bistveno izboljšali. Mediji pri tem ne igrajo podrejene vloge.

Toda pri nadaljnjem izobraževanju se vse pogosteje uporabljajo tudi čisto tržno usmerjeni instrumenti državnega ravnanja. K temu sodijo na primer že leta potekajoči postopki, da bi razvili skupen sistem za nadzor in zagotavljanje kakovosti, da bi določili skupne kriterije za kakovost in k temu zavezali vse izobraževalne ponudbe. Razvijajo postopke dostopa do nadaljnjega izobraževanja in priznavanja ustanov in izobrazbe oz. spričeval, razpravljajo o novih razširjenih modelih financiranja, ki se določajo na državni ravni.

Nova dimenzija državnega ravnanja ali bolje: političnega ravnanja v odnosu do nadaljnjega izobraževanja, je vidna v konceptu vseživljenjskega učenja, ki so ga znova odkrili in razvili. Posledično to pomeni, da se vsa obstoječa izobraževalna področja med seboj bolj prepletajo in v svoji soodvisnosti predstavljajo eno stran ponudnika izobraževalnega sistema, ki zadevo za učeče se organizira, ti pa jo na svoji strani v procesu usvajanja, ki ga sami usmerjajo, dopolnjujejo in razširjajo. O posledicah tega koncepta vseživljenjskega učenja trenutno šele razmišljajo, če pa ga bodo realizirali, bo to najtemeljitejša sprememba izobraževalnega sistema od njegovega nastanka. Prehodi bodo postali bolj tekoči, ponudbe modularizirane, postopki upravičenosti do izobraževanja in dostopa poenoteni in hkrati individualno diferencirani. Znanje, ki ga učeči se pridobi sam, bo priznано in integrirano v izobraževalno sistematiko.

Gotovo bo potrebno še nekaj časa, preden bodo ti temeljni koncepti lahko uresničeni. Pri tem je treba računati tudi z različnimi nasprotovanji obstoječih sistemov in z večjimi pristojnostmi. »Vzvodi«, instrumenti, ki jih imata država in politika na voljo, da lahko trajno preusmerjata tako diferencirano tvorbo, kot je izobraževalni sistem, so omejeni. Po drugi strani pa v svojem součinkovanju tudi še niso izčrpani.

Sprememba pri učečih se odraslih

Povsod v Evropi narašča udeležba odraslih v nadaljnjem izobraževanju. Praviloma se je v zadnjih dvajsetih letih več kot podvojila z okoli 20 odstotkov

na dobrih 40 odstotkov odrasle populacije. Seveda opazamo netočnosti v merskih postopkih in mešanje jabolk in hrušk – tako na primer obisk tečaja ob koncu tedna šteje enako kot polletni tečaj dodatnega izobraževanja. Kljub temu lahko na splošno ugotovimo: nadaljnje izobraževanje je postalo za odrasle pomembnejše in je pomemben del njihovega življenja. To potrjuje samoumevnost, s katero se danes govori in piše o nadaljnjem izobraževanju kot o dejavnosti odraslih.

Seveda število udeležencev v nadaljnjem izobraževanju, kljub temu da je v zadnjih dvajsetih letih očitno naraslo, še vedno ni dovolj visoko, če izhajamo iz aspiracije na »družbo znanosti« in na širok razvoj izobraževanja in kompetenc. Polovica odraslih se ne udeležuje nadaljnega izobraževanja in iz analize udeležbe tudi vemo, za katero polovico gre: gre predvsem za starejše, za tiste, ki imajo slabše poklicne položaje, za brezposelne, za ljudi brez dobre šolske izobrazbe, za tiste s slabšim socialnim statusom in prestižem. Na kratko: gre ravno za tiste skupine prebivalstva – če želimo zajeti vse kompetence prebivalstva – ki bi izobraževanje še posebno potrebovale. Posebno težo ima tista skupina približno 20 odstotkov prebivalstva, pri kateri omenjeni dejavniki kulminirajo in ki v različnih evropskih državah živi v nevarnosti družbenega izključevanja (»social exclusion«). Zato ni naključje, da se posveča pozornost tem skupinam posameznikov in dobro znanim težavam, ko se skušajo motivirati za organizirano nadaljnje izobraževanje, da bi tako preprečili še večje razhajanje med bolj in manj izobraženimi.

Pri tistih, ki se udeležujejo nadaljnega izobraževanja, lahko prepoznamo procese sprememb, ki se jih da delno empirično dokazati, delno pa se jih da rekonstruirati iz realiziranih programov v okviru nadaljnega izobraževanja in iz svetovalnih služb v podjetjih.

Odrasli, ki se udeležujejo nadaljnega izobraževanja, so danes v povprečju bolje izobraženi kot pred dvajsetimi leti, imajo višjo dokončano izobrazbo in več specifičnih kvalifikacij. Predvsem pa: tudi védenje o lastnih učnih kompetencah ter »dobri« in »slabi« pedagogiki se je povečalo. Zahteve učečih se po kakovosti so se očitno povečale.

Učeči se odrasli sedaj niso več vezani na posamezne organizacije nadaljnega izobraževanja, kakor je bilo to prej; ponudbe sedaj primerjajo in iščejo ter najdejo poti do drugih in novih ponudnikov. V skladu s tem se že kaže učinek odprtosti »trga« nadaljnega izobraževanja.

Učeči se odrasli danes bolj kot v preteklosti pričakujejo od učiteljev, da jih bodo jemali resno. To ne zadeva le njihove osebnosti, ampak njihovo že pridobljeno znanje in njihovo zmožnost, da to artikulirajo in posredujejo. V tem kontekstu pričakujejo učeči se odrasli od učiteljev manj posredovanja novega znanja in bolj storitve pri lastnem pridobivanju novih kompetenc znanja in orientacijskih kompetenc. Učeči se odrasli danes nadaljnje izobraževanje vedno bolj razumejo kot ponudbo storitev – tendenca, ki jo je Horst Siebert napovedal že v začetku sedemdesetih let.

Razmišljanje o storitvah se je okrepilo tudi zato, ker so mnogi učeči se plačali kar precejšnje vsote za izobraževalne programe, ki so se jih udeležili. Načelo »storitev za denar« se v tem smislu širi tudi na odnos med učitelji in učečimi se v nadaljnjem izobraževanju.

Povečala so se tudi pričakovanja učečih se, da se programi vsebinsko, metodično in didaktično prilagajajo njihovim individualnim učnim interesom. To pomeni povečano zahtevo po učiteljevih metodičnih kompetencah, upoštevanje kompetenc in znanja, ki so ga učeči se pridobili sami, ter integracijo različnih učnih poti in vsebin.

Sprememba v poklicu

Tukaj so procesi spreminjanja najopaznejši in najočitnejše vodijo do negotovosti in do potreb po strokovnem izpopolnjevanju. Učitelji v izobraževanju odraslih so bili že od nekdaj tisti slabši »vsevedneži«, kakor jih pogosto poznamo iz predmetne orientacije šole. Zmeraj so bili bolj kompetentni v ravnanju z odraslimi in uresničevanju enakopravnega odnosa učiteljev in učečih se. Vedno pa so morali poleg poučevanja v veliki meri opravljati tudi druga dela. Veliko jih je bilo – kot na primer načrtovanje programa – na priznanem makrodidaktičnem področju, veliko pa tudi povsem drugačnih, kot na primer organizacija prostorov, oglaševanje lastnih ponudb, obračunavanje financ ali komuniciranje z javnostjo in pogajanje s financerji in politiki. Oba vidika sta v veliki meri vodila v negotovost o vlogi učiteljev in tudi v tožbo o tem, da ne pridejo do »dejanskega dela« (mišljeno je bilo seveda poučevanje).

Sprememba pri učiteljih v nadaljnjem izobraževanju je v tem, da ti strukturni elementi pedagoškega poklica v izobraževanju odraslih kvantitativno in kvalitativno postajajo vse pomembnejši. Spremembe v financiranju ponudb nadaljnjega izobraževanja ne zahtevajo le večjega zavedanja o stroških, ampak so zahtevali in še vedno zahtevajo tudi kompetence v ravnanju z denarjem, kompetence v kadrovskih zadevah in menedžmentu – to so področja dejavnosti, ki so jih morali opravljati že prej, a se jih nismo zavedali kot regularnega dela poklicnega delovanja v izobraževanju odraslih. Večji delež individualizacijske stopnje učečih se, priznavanje znanja, ki so ga pridobili sami, še nadalje zmanjšujejo relevantnost strokovne kompetence učitelja. Namesto tega pa se povečuje – če upoštevamo postulat metodične variance in obstoja novih medijskih možnosti – zahteva po metodični kompetentnosti učiteljev. In končno gre tudi za podobo učiteljev: učeči se nanje vse bolj gledajo kot na ponudnike storitev, kot na tiste, ki naj bi pri učenju pomagali, in ne poučevali. Veliko vlogo ima pri tem pričakovanje, da naj učitelji svetujejo pri izbiri izobraževalnih ponudb, pri odpravljanju učnih problemov in pri implementaciji učnih procesov v organizacijah.

Posledica takega razvoja je nadaljnja diferenciacija tistih, ki poučujejo v nadaljnjem izobraževanju. Danes ločimo več skupin, v katerih so kombinirana posamezna polja dejavnosti in z njimi povezane kompetence:

- Skupine profesionalcev, ki skrbijo za načrtovanje in razvoj in katerih težišče je v najširšem smislu na makrodidaktičnem področju. To niso le načrtovalci programa v izobraževalnih ustanovah, ampak tudi tisti, ki pripravljajo učni softver, tisti, ki vodijo mreže v učnih kooperacijah, tisti, ki skrbijo za razvoj projektov.

- Skupina učiteljev, ki so v neposrednem stiku z učečimi se. Te odlikuje danes večja metodična kompetenca kot v preteklosti. Biti morajo prožnejši v odnosu z učečimi se, poleg tega pa se jih vedno drugače razume – na primer kot moderatorja, fasilitatorja, svetovalca, aranžerja ali tudi trenerja. Vse to so sicer tudi pojmi, ki čedalje bolj vstopajo v nadaljnje izobraževanje.
- Skupine tistih, ki se profesionalno ukvarjajo z menedžmentom in upravljanjem; na skrbi imajo kadrovske in finančne zadeve, organizacijo prostora in pogajanje s financerji; danes niso toliko administratorji kot menedžerji. Naletimo tudi na razpise delovnih mest direktorjev ljudskih univerz, ki jih razpisujejo z opisom del »poslovodje«.

Skupni imenovalac kompetence te profesionalne skupine je relativno majhen. Skupni okvir sestavljata predvsem zavedanje, da pripadajo pedagoškemu poklicu in cilj, da prispevajo k izobraževanju ljudi. Čas pionirjev, v katerih so bile združene vse te kompetence in ki so jih bolj ali manj sprejemljivo uporabljali, je v nadaljnjem izobraževanju nepreklicno mimo. Danes smo zato prej postavljeni pred nalogo, da najdemo primerne kvalifikacijske koncepte za tiste, ki se profesionalno ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem. To pomeni koncepte, ki jih diferencirano pripravljajo za različne skupine dejavnosti, pa kljub temu posredujejo temeljne kompetence in skupni imenovalac za vse, ki se ukvarjajo z nadaljnjim izobraževanjem.

Sprememba v spremembi

Opisani procesi sprememb so na posameznih področjih nadaljnega izobraževanja raznoliko uresničeni (na primer pri jezikih ali pri zdravstveni vzgoji), na nekaterih pa so komaj zaznavni (na primer pri specifičnih poklicnih tečajih). Segmentiranje procesov spreminjanja se nanaša tudi na različne skupine organizacij (na primer na nekaterih društvenih področjih), ki so bolj ali manj prizadete. Tudi glede na posamezne zvezne države ali občine nastajajo velike časovne neusklajenosti; tako se je na primer že od nekdaj komaj dalo primerjati ekonomsko bazo ljudskih univerz med Severnim Porenjem-Vestfalijo in Bavarsko.

Očitno pa je, da procesi spreminjanja potekajo in v skladu s »trendom«
zajemajo čedalje več področij nadaljnega izobraževanja. To zahteva veliko mero usklajevalnih procesov, analiz, nadaljnega izobraževanja in skupnih usmerjevalnih postopkov, da bi spremembe usmerili v tisto smer, v kateri ostajajo obvladljive in se jih da oblikovati. To nalogo opravljajo intermedijalne ustanove, od katerih ima v nemškem nadaljnjem izobraževanju (a tudi v kontekstu evropskega nadaljnega izobraževanja) vodilno vlogo Nemški inštitut za izobraževanje odraslih v Bonnu.

Literatura

Schlutz, E. (1992). Haben die Wenden wirklich stattgefunden?. V: Nuissl, E. (ur.), Person und Sache. Bad Heilbrunn.

Wittpoth, J. (ur.) (2001). Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld.

Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt: New York.

Seitter, W. (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Jelich, F. J. (ur.) (2003). Erwachsenenbildung nach den Kriegen. Bochum.

NUISSL Ekkeehard, Ph.D.

CHANGES IN TEACHING AND LEARNING IN FURTHER EDUCATION

Abstract: In order to assess how the culture of learning and teaching is changing, we must first have a clear notion of the concept of change, taking into account the appropriate significant criteria and empirical findings. What actually changes when new images of change appear, like they are appearing in relation to lifelong learning? This article first follows the changing of teaching and learning in further education from different aspects. A change first appears in a direct context of social changing characterised, for instance, by the growing significance of the areas of services, new mass media, socio-cultural changes and increasing internationalisation. This change also directly concerns further education itself, along with its political and economic framework conditions. With regard to the changed structures, we must also reconsider the goals, contents and functions of further education.

Keywords: social changes, changing of further education, changing of contents, changing of profession, area of services, placement procedures, economic conditions, culture of teaching and learning.