

Dr. Nives
Ličen,
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

KAKŠNE KOMPETENCE POTREBUJEJO ANDRAGOGI?

Vseživljenskost učenja in kompetence, ki sestavljajo profesionalno vlogo andragoga ali andragoginje

POVZETEK

Besedilo razčlenjuje profesionalno vlogo izobraževalca odraslih v času vseživljenjskega učenja, pokaže na več dejavnikov, ki vplivajo na delovanje andragogov v praksi in s tem tudi na izobraževanje andragogov ter na razcepitev profesionalne vloge na več segmentov. Pri oblikovanju programov za izobraževanje andragogov in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih bi morali upoštevati naravno in kulturno okolje, v katerem ljudje živijo, posebnosti razvoja v odraslosti in potreb odraslih ljudi. Njihove potrebe po izobraževanju namreč segajo na različna področja življenja, ki implicirajo različne vrste učenja in razvoj različnih kompetenc. Poleg tega je pomembna tudi tradicija izobraževanja odraslih in izobraževanja andragogov, dogajanje v praksi, teorije učenja in razvoj koncepta kompetenc. Besedilo ugotavlja, da bi potrebovali programe, sestavljene iz dela, ki razvija splošne kompetence na področju humanistike, in dela, ki razvija specialistične kompetence na področju izobraževanja odraslih.

Ljudje so se vedno učili iz svojih življenjskih izkušenj – bolezni, rojevanja otrok, srečevanja s smrtjo, naravnih katastrof, vojn ..., ki so bile zanje nove in so izzivale učenje. Četudi so se svojega dela naučili od prednikov in so ga opravljali na enak način, kot so se ga naučili, so nekatera obdobja življenja prinašala novosti in terjala nove veščine ali nove interpretacije. V 21. stoletju prihaja do tako hitrih sprememb, da so novosti vsakodneвне. Povezane so z delom in vsakdanjim življenjem, zato se vsak posameznik uči veliko več stvari kot v preteklosti.

Izobraževanje odraslih je dejavnost, ki se

izredno hitro širi. Že pred leti je rimska profesorica Alessandrini (1996) zapisala, da se andragoška praksa tako intenzivno spreminja, da je teoretski koncepti ne morejo dohajati. Dejavniki, ki vplivajo na razcvet andragogike, so različni. Poleg hitrih sprememb se kažejo še nekateri elementi.

Zaposleni so se prisiljeni izobraževati, da bi delo ohranili, brezposelni pa zato, da bi delo dobili. Na trgu je veliko ponudbe, izobraževanje odraslih se dogaja v šolah, na univerzi, v vojski, političnih strankah, društvih, podjetjih, verskih skupnostih, bolnišnicah, zdravstvenih domovih, knjižnicah itd. Ob

hitri rasti področja in vedno večjem vključevanju odraslih v različne programe se pojavi vprašanje, kdo naj pomaga odraslim pri učenju, kdo naj organizira učenje za odrasle, kakšna znanja in veščine naj bi imel učitelj odraslih. In kaj sploh učitelj ali izobraževalec odraslih v najširšem pomenu besede počne?

ANDRAGOG, ANDRAGOGINJA

Na področju vzgoje in izobraževanja odraslih ne obstaja zgolj en profil izobraževalca odraslih ali edukatorja odraslih ali andragoga ali učitelja odraslih in zato tudi ni dovolj, če govorimo le o enem spletu kompetenc, ki zadovoljujejo potrebe profesionalne vloge andragoga. V besedilu bom uporabljala izraz andragog, andragoginja za označitev moškega ali ženske, ki se ukvarja s področjem vzgoje in izobraževanja odraslih, je strokovnjak za področje učenja v odraslosti in procesov vzgoje in izobraževanja v odraslosti. Upoštevala bom slovensko tradicijo, ki je razvijala znanstveno disciplino in prakso vzgoje in izobraževanja odraslih pod terminom andragogika, andragoško delo, čeprav v nekaterih drugih državah opredeljujejo z andragogiko zgolj eno izmed teoretskih smeri ali tokov razmišljanja na področju vzgoje in izobraževanja odraslih.

V povezavi s hitrim širjenjem področja izobraževanja odraslih nas zanima, kako izobraževati andragoge. Zato se najprej vprašajmo, kaj vpliva na izobraževanje andragogov. Opazimo, da imata velik vpliv sociokulturno in naravno okolje ter razvoj človeka v odraslosti. Andragog naj bi ljudem pomagal pri učenju, torej je najpomembnejše vprašanje, kaj bi se ljudje morali učiti in kaj bi se ljudje radi učili. Naslednji vpliv na izobraževanje andragogov lahko iščemo v tradiciji izobraževanja odraslih in tradiciji izobraževanja andragogov ter v aktualnem dogajanju v andragoški praksi. Naslednjega pa

v znanstvenih spoznanjih o učenju in teorijah, ki so se doslej razvile o učenju in izobraževanju. Če se je v preteklosti govorilo o karakteristikah profesionalne vloge, v sodobnosti uporabljajo oznako kompetence, tako da na izobraževanje andragogov vpliva tudi koncept kompetenc.

Še preden začnemo raziskovati, kakšne kompetence naj bi imel andragog, si oglejmo, kako se je razvil koncept kompetenc.

KONCEPT KOMPETENC

Izraz kompetenca izhaja iz latinščine in v sodobnih jezikih označuje sposobnost subjekta, da se znajde na nekem področju, ki je lahko vedenje ali védenje. Za izobraževalce odraslih je pomemben iz dveh razlogov, in sicer za analizo potreb ljudi po izobraževanju, ki lahko sloni na konceptu kompetenc, in tudi za oblikovanje izobraževanja andragogov, ki naj bi sledilo potrebnim kompetencam za opravljanje poklicne vloge.

Korenine termina ter interpretativne kategorije iščejo v 60. letih 20. stoletja v delih, ki jih uvrščajo v generativno gramatiko. Termin

Andragoška praksa se tako intenzivno spreminja, da ji teoretski koncepti ne morejo slediti.

Prebivalstvo Zahoda se stara, več je ljudi, starejših od dvajset let, kot pa mlajših od dvajset let, ponekod je že več kot četrtnina prebivalstva starejših od 65 let. Poleg starosti se kot dejavnik razmaha izobraževanja odraslih kaže višja izobraženost prebivalstva. Ljudje so že v mladosti bolj izobraženi, kot so bili v preteklosti in zato iščejo v svojih odraslih letih novo znanje na različnih področjih svojega mišljenja, čustvovanja in delovanja. Potrebe po izobraževanju odraslih se oblikujejo dobesedno iz dneva v dan zaradi hitrih sprememb na področju dela in tehnologije.



kompetenca pomeni implicitno znanje, ponotranjeni jezik in je rabljen v nasprotju s terminom performance, ki pomeni konkretno rabo jezika. Ta koncept so nato prevzeli v kognitivni psihologiji, prevzeli in dopolnili so ga tudi v sociologiji organizacij, menedžmentu in v vzgojno-izobraževalnih vedah. V 80-ih letih označuje kompetenca mešanico znanja in metaznanja ter veščin. V 90. letih 20. stoletja se je koncept kompetenc razvijal v sozvočju s trgom dela. Ob hitrem naraščanju novih poklicev in prestrukturiranju tradicionalnih poklicev se je pokazala

Izraz kompetenca se uporablja predvsem za označevanje kompleksnega vedenja na delovnem mestu in za aktivnosti, povezane z delovnim procesom. Kompetenca je opredeljena kot "intrinzična karakteristika, ki je individualna in kavzalno povezana z učinkovitostjo v neki interakciji" (Spencer, v Milana, 2004).

potreba po prenovi koncepta kompetenc tako, da bi ustrezal specializaciji in fleksibilnosti na delu. Razvili so se dodatni pojmi, npr. strokovne kompetence, ki jih razvije strokovnjak in se po tem razlikuje od novincev v nekem poklicu, in splošne kompetence ter specialistične kompetence.

Nov pogled na kompetence je prispeval Goleman (1995, 1998) s svojim delom o čustveni inteligenci, ki jo je opisal tudi za potrebe delovnega mesta. Konceptu kompetenc je dodal socialni odtенок. Čustvene kompetence namreč sestavljajo poznavanje sebe in obvladovanje sebe v socialnem okolju, motivacija, empatija in socialne veščine.

Koncept kompetenc še razvije Boterf (1995, v Milana, 2004), ki poudari delovanje subjekta v situaciji. Kompetenca ni več mešanica znanj, veščin in delovanja, upoštevan je element konteksta, kar pomeni, da je mešanica znanja, veščin in delovanja vedno umeščena v neko kulturno okolje. Kompetenca ni nekaj, kar posameznik ima in premore kot svoj skriti ali odkriti zaklad, ampak je odraz interakcije med subjektom in okoljem, zato je fleksibilna, vsebuje dinamično druženje prilagajanja in vztrajanja subjekta v tem času in prostoru ter kulturi. Boterf poleg fleksibilnosti analizira tudi drugo lastnost kompetenc in to je prenosljivost iz ene situacije v drugo, ki zagotavlja kontinuiteto načina, kako človek uporablja svoje vire in kako jih nenehno konstruira. Kompetenca ni le vsota

To, da ima profesionalna vloga dinamičen značaj, je zapisala A. Krajnc v sedemdesetih letih, saj se "profili strokovnjakov nenehno spreminjajo, predvsem pod vplivom razvoja obstoječe prakse in razvoja znanosti na določenem področju" (Krajnc, 1979, str. 264).

posameznih virov, kot so veščine in znanje, temveč je tudi način mobilizacije virov, kar pomeni, da človek v procesu konstrukcije in rekonstrukcije svojega znanja integralno družijo svoje vire. Kompetenca je "kombinatorična v svoji naravi", je križanje več sestavin. Kompetenca, kot jo opredeli Boterf (ib.), ni veščina ali navada ali neko parcialno znanje, temveč je dinamičen konstrukt. Kompetence niso stanje, temveč so proces, pri katerem ima posebno mesto sposobnost, da človek intencionalno deluje in njegovo vedenje ni le reakcija, kar prinaša s seboj odgovornost za svoje delovanje. Socialna dimenzija je Boterfu nepogrešljiv element kompetenc. Tudi drugi avtorji dopolnjujejo koncept kompetenc iz 80. let prejšnjega stoletja s sestavinami socialnega in motivacijskega področja.

Kompetenco (kot znati delovati) lahko torej opazujemo kot kompleksen konstrukt, ki ga opredeljujejo tri osnovne dimenzije: subjektivna, intersubjektivna in objektivna. Subjektivna dimenzija predstavlja procese motivacije, odločanja in interpretacije. Posameznik namreč vsaki situaciji pripiše pomen. Intersubjektivna dimenzija se nanaša na socialno okolje, v katerem se kompetenca izrazi.

V devetdesetih letih 20. stoletja so dinamičnost profila strokovnjaka prikazali s konceptom kompetenc, ki ima v odnosu do celote nalog v nekem sistemu specifično nalogo in vsebuje tudi medosebne in institucionalne odnose ter sistem pomenov, ki jih posameznik pripiše svoji aktivnosti. Kom-

petence so torej kompleksni in dinamični konstrukti. Osrednja pozornost v konceptu kompetenc je namenjena delovanju subjekta v določeni situaciji, s poudarkom na odnosu med subjektom in kontekstom, poudarjeni sta tudi fleksibilnost in dinamičnost.

Glede na razvoj koncepta kompetenc se oblikujejo različne opredelitve, ki se uporabljajo pri oblikovanju izobraževalnih programov.

Nekatere bolj poudarijo splošnost, druge specifičnost. Razdevšek Pučko (2003) navaja več različnih avtorjev. Medtem ko Coolahan (1996)

zapiše, da so kompetence splošne sposobnosti delovanja, temelječe na znanju, izkušnjah, vrednotah in dispozicijah, ki jih je posameznik razvil ob vključevanju v izobraževalne prakse, Weinert pokaže kompetence kot razmeroma specializiran sistem sposobnosti, izkušenosti in obvladovanja spretnosti, potrebnih za doseganje specifičnih ciljev. Dayu (Day, 1999) kompetence pomenijo sposobnosti za opravljanje nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih standardov. Poudari, da sta socialno-ekonomski in kulturni kontekst tista, ki določita vrednost kompetenc:

"Opredelitev in izbor ključnih kompetenc je odvisna od vrednot družbe." Ob upoštevanju dinamike kompetenc, ki tvorijo profesionalno vlogo, pomeni pridobivanje kompetenc usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih in nepredvidljivih situacijah.

Kompetenca je torej zmožnost učinkovitega delovanja v situacijah, ki sicer temelji na znanju, vendar ni omejena zgolj na znanje, saj je njena vrednost določena v kulturnem kontekstu.

Uporabnost kompetence se razlikuje glede na

Kompetenca je dinamičen konstrukt.

Vrednost kompetenc določata socialno-ekonomski in kulturni kontekst.

Človek, ki je kompetenten na nekem področju, ni nujno kompetenten na drugem področju. Različni konteksti vsakdanjega življenja se različno odvijajo glede na poklic, spol, religiozno prepričanje, politično pripadnost, kulturo ... Za vzgojno-izobraževalne vede, vzgojno-izobraževalno prakso in tudi politiko je zanimivo vprašanje, katere so temeljne kompetence, ki jih potrebuje vsakdo, ne glede na omenjene kategorije.

kontekst, v katerem se kompetence aktivirajo, glede na mentalno predstavitev konteksta, ki si jo človek oblikuje, in glede na pomene, ki ji jih pripiše.

Kaj se v praksi dogaja s kompetencami?

Andragoge izobražujemo z namenom, da bi delovali na področju izobraževanja odraslih, zato nas zanima, kako se kaže koncept kompetenc v praksi in kako naj bi izobraževanje andragogov na to odgovorilo.

Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000) sicer piše o "novih temeljnih kompetencah za vse", ki so potrebne za ekonomski razvoj družbe, za zviševanje zaposljivosti in za vključevanje vseh v družbo (socialna vključenost, aktivno državljanstvo). Toda niti v stroki niti v praksi ni enotnega stališča, katere so temeljne kompetence. Različni avtorji so izpostavili različna področja kot elemente temeljnih kompetenc. M. Milana (2004) je zaradi večje preglednosti razvrstila poglede v dve večji skupini, ki ju je poimenovala klasični pristop h kompetencam in sociokulturna usmeritev.

Klasična usmeritev poudarja tiste kompetence, ki zagotavljajo uspeh, cenjen z ekonomsko kompetitivnostjo. To so kompetence, ki jih razvija delovna sila. Organizacija, ki spodbuja klasično usmeritev glede temeljnih kompetenc, je OECD. Klasična usmeritev sledi predvsem eni funkciji, to je zviševanju zaposljivosti. S tem namenom so oblikovali

nekatero projekte. Projekt funkcionalne pismenosti (angl. literacy) je bil temelj, iz katerega so se razvili še drugi projekti.

Sociokulturna usmeritev poudarja tiste kompetence, ki zagotavljajo telesno, duševno in socialno dobrobit. Organizaciji, ki s svojimi projekti podpirata drugo usmeritev, sta UNESCO in WHO.

V svetovni zdravstveni organizaciji se je v 80. letih prejšnjega stoletja začelo posebno gibanje v zvezi z življenjskimi kompetencami (angl. life skills), ki ga je spodbudilo preventivno delo na področju drog. WHO je oblikovala seznam kompetenc, ki so po njihovem pogledu temeljne življenjske kompetence:

- sprejemanje odločitev, kajti odločitve so vedno relativne, človek se mora naučiti odločati se in prenašati odgovornost,
- reševanje problemov,
- ustvarjalno mišljenje,
- sposobnost kritičnega mišljenja in analize informacij,
- sposobnost učinkovitega komuniciranja, tako da izraziš sebe in svojo kulturo na okolju primeren način,
- vzpostavljanje medsebojnih odnosov, sodelovanje z drugimi ljudmi,
- zavedanje samega sebe, svojega značaja, želja in potreb,
- sposobnost empatije in upravljanja s čustvi,
- sposobnost upravljanja s stresom.

Iz dveh skupin temeljnih življenjskih kompetenc vidimo polarizirano sliko razumevanja, kaj je pomembno za posamezne skupine. Potrebno bo še dodatno raziskovanje in dogovarjanje, kaj so temeljne življenjske kompetence, da bi lahko na tem slonelo izobraževanje andragogov.

Koncept kompetenc se je iz poklicnega področja razširil v vsakdanje življenje in tako

Za uspešno delovanje v zasebnem in družbenem življenju ni dovolj klasično znanje, sloneče na podatkih, preneseno s transmisivnimi metodami. Potrebujemo kategorijo, ki bi označevala združene rezultate vzgoje in izobraževanja, socializacije in individualizacije, informacije, vrednote, stališča ter tiho in eksplicitno znanje, ki je v procesu avtopoesis.

se je oblikovalo novo žarišče za razmislek o kompetencah. Začeli so se spraševati, kako se kompetence oblikujejo, kako z vzgojo in izobraževanjem graditi kompetence, ki so potrebne za različne vloge v zasebnem življenju. Podobno kot za poklicno področje ugotavljajo, da je izražanje kompetenc odvisno od dejavnikov, ki so bili manj raziskani, npr. motivacije, in da so kompetence odvisne od znanja, poleg tega tudi od izkušenj, od modalitet, s katerimi človek reorganizira svoje znanje, od sposobnosti, da "dostopa" do svojega znanja in ga vedno znova uporablja, ter od okolja, v katerem se kompetence uporabljajo.

PODROČJA UČENJA V ODRASLOSTI

Na izobraževanje andragogov vplivajo tudi okolje in pričakovanja okolja ter kultura, v kateri živijo. Področja učenja odraslega zarisujejo poklicne vloge andragogov. Izobraževanje odraslih se dotakne poklicnih in življenjskih kompetenc. Zastavi se vprašanje, kaj bi ljudje potrebovali.

Homo faber je po svoji pomembnosti daleč pred homo ludens, ki se v potrošniški družbi kaže kot prestopanje nevarnih meja, kot omama in zatekanje v ponavljajoče se ritme avtomatov. Del človeka, ki je igriv, povezan s proslavljanjem, je ostal v funkciji rekreacije človeka za delovni čas ali pa bega v omamo.

Za odraslega človeka je značilno življenje, ki ga zamejujejo štiri izzivi: delo in igra, ljubezen in smrt (prim. Demetrio, 2003). Vsa štiri področja delujejo kot celota. Eros in tanatos sta nasprotna pola, prvega označujeta zveza in užitek, drugega pa konec in žalost. Na področju ljubezni se človek uči o starševstvu, partnerstvu, družini, o vseh oblikah erotizma. Ko je tanatos vodilna tema učenja, se človek uči o bolečini, ranjenosti, vojni, krivdi, boleznih ...

Druga dva nasprotna pola sta igra in delo. Igra pomeni kreativnost, iskanje, avanturo in potovanje, pomeni proslavljanje. Delo pomeni napor in odgovornost. Vsako od teh področij oblikuje svojstvene načine učenja. Večinoma razmišljamo, da je potrebno izobraževanje v odraslosti predvsem v povezavi z delom.

Med erosom in tanatosom je sodobnik pomešal užitek erosa z destrukcijo tanatosa. Če nam umetniki držijo ogledalo dogajanja, potem je letošnja prejemnica Nobelove nagrade za književnost E. Jelinek izrisala pretresljivo podobo erosa, ki je prežet z uničevalnostjo tanatosa. In če je življenje takšno, kakršno prikazuje Jelinekova, potrebuje sodobni človek refleksijo o življenju in učenju, da bi spremenil svoje mentalne sheme, ki ga vodijo predvsem v trpljenje in manj v radost erosa.

Če iz tega sklepamo na delo andragoga, potem bi lahko rekli, da je andragog specialist za razvoj v odraslosti, za socializacijo in individualizacijo v odraslosti, da je vodja procesov učenja in izobraževanja, predvsem pa zna ugotavljati in analizirati potrebe ljudi ter glede na to oblikovati in izvajati izobraževalne programe.

Kompetence iz delovnega tudi v vsakdanje življenje.

Andragog naj bo specialist za razvoj odraslih.

Profesionalna vloga andragoga, kot se kaže v teorijah o učenju

Če razčlenjujemo potrebe po izobraževanju andragogov iz zornega kota teoretskih konceptov, naletimo na veliko različnih kompetenc, ki naj bi jih razvili. Različni pogledi na učenje, različne teorije o družbi in

Andragog kot načrtovalec in programer.

različni filozofski pogledi na človeka ter različni pogledi na odraslost in staranje so elementi, ki konstruirajo splet kompetenc, kakršne naj bi imel andragog. Na pestrost in obsežnost kompetenc sliko-

vito opozori skupina radikalnih pedagogov, teoretikov, ki vidijo vlogo izobraževanja v tem, da radikalno spreminja družbo, npr. Freire in sodobni avtor McLaren (2004). Za primer si pogledjmo zgolj nekatere teorije učenja, ki različno razlagajo vlogo učitelja v odraslosti.

Učenje je eden od osrednjih procesov človekovega življenja, vendar ga še vedno ne znamo opredeliti, vedno znova se izmuzne enoznačni/enopomenski definiciji. Razvile so se različne teorije o učenju, vsaka s svojim videnjem vloge učitelja.

Behavioristične teorije opazujejo vedenje, učenje se kaže v spremenjenem vedenju,

okolje oblikuje vedenje in od okolja je odvisno, česa se bo učenec naučil, od dražljajev torej. Kar želi učitelj, da učenec ponovi, podkrepi; česar ne želi, ignorira. Vloga učitelja je predvsem obliko-

Andragog kot mentor in "facilitator".

vati takšno okolje, da se bo posameznik učil. V ta sklop razmišljanja sodi poudarjanje pomena učiteljevih priprav na proces učenja, ki so del sistematičnega načrtovanja, in oblikovanje ciljev, ki naj bi se kazali v vedenju. Behavioristični načini učenja se kažejo denimo pri učenju veščin. Prevla-

dujoča vloga andragoga bi bila načrtovalec, programer.

Kognitivna teorija o učenju naredi zasuk od okolja k posamezniku, poudari notranje mentalne procese. Človek stimulusov ne le sprejema, temveč jih tudi interpretira. Učenje pomeni reorganizacijo, nadzor nad učenjem ima učenec sam in ne več učitelj.

Kognitivna šola razmišljanja ugotavlja, da je učinkovito le tisto učenje, ki se povezuje z že obstoječimi mentalnimi strukturami. Učitelj naj učenca pripravi, da se bo lahko učil. Poudari učenje z raziskovanjem. Učiteljeva vloga ni toliko v oblikovanju okolja kot v spodbujanju učečega se odraslega. Vloga andragoga: mentor, "facilitator".

Konstruktivizem kot teorija učenja upošteva več perspektiv. Temeljno izhodišče je razmišljanje, da ljudje gradijo svoje znanje z razreševanjem kognitivnih konfliktov. Učitelj organizira izkušnje, ki spodbudijo kognitivni konflikt, s katerim se učenec sooči. Konstruktivizem se v izobraževanju odraslih povezuje s konceptom samostojnega učenja, saj poudarja aktivno iskanje, raziskovanje, samostojnost, individualnost.

Toda učenje ni le individualni proces, marveč tudi socialni. Socialni konstruktivizem predstavi, da se vedenje oblikuje, ko je posameznik v družbi, ko je aktiven z drugimi ljudmi ob reševanju skupnih problemov. Torej se pomen oblikuje v dialogu, komunikaciji z drugimi. Učenje je proces, s katerim se posameznik uvede v kulturo.

Posameznik se uči pomenov, ki so kulturno določeni (inkulturacija) – na to so še posebej opozorile feministične teorije –, pridobiva simbolično znanje in pomene, ki so priznani v družbi. Znanje je socialni konstrukt, posameznik lahko to znanje spremeni ali pa k znanju prispeva svoj delež. V odraslosti je učenje neke vrste pogajanje med posameznikovimi konstrukti in učiteljem, ki

ponuja družbene/kulturne konstrukte. Od učitelja se pričakuje poznavanje posameznika v odraslosti in družbenega okolja, v katerem živi. Na vlogo andragoga v luči konstruktivizma lahko sklepamo po nekaterih modelih v izobraževanju odraslih, ki odsevajo konstruktivizem, npr. situacijsko učenje, priložnostno učenje, reflektivna praksa, skupnosti prakse, kjer se skupnost oblikuje z dejavnostjo, ki daje strukturo in pomen.

Humanistični pogledi na učenje pokažejo proces učenja kot možnost za človekovo rast. Zavrnejo razmišljanje, da je človekovo vedenje pod determinističnim vplivom okolja ali pa nezavednega. Človek lahko upravlja s svojim življenjem, zato poudarjajo samostojno učenje. Odsev humanističnih pogledov na učenje se kaže v Knowlesovem razmišljanju o vlogi učitelja.

Ko je Knowles v svojih delih v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja pisal o razlikah med pedagogiko in andragogiko, je pisal o potrebi, da se spremenijo načini poučevanja in organizacija učenja. Znanje naj ne bi več slonelo zgolj na načelu prenosa znanja preteklih generacij na učečo se generacijo. Kot argumente svojemu videnju je navajal razlike med učenjem otroka in odraslega ter hitre spremembe, ki so značilnost 20. stoletja. Če je bilo učenje kot prenos že oblikovanega korpusa znanja zadovoljivo v obdobjih, ko je bila razpolovna doba informacij daljša, kot je življenjska doba posameznika, se je v 20. in 21. stoletju to spremenilo. Znanje hitro zastareva. Znanje, ki ga študent pridobi v prvem letniku svojega študija, mora včasih že ob diplomi dopolniti z novimi spoznanji, kaj šele, da bi informacije veljale do konca njegovega življenja. Profesionalna znanja, ki vodijo v zaposlitev v nekem času, so že čez pet let potrebna dopolnitev, zato je najpomembnejše, da se "človek nauči učiti se in samostojno raziskovati" (Knowles, 1980, str. 41).

Knowles (1996) opisuje, kaj je pomembno za učinkovito učenje odraslega, in iz tega lahko izpeljemo, kakšne kompetence naj bi imel andragog. Znati mora oblikovati ozračje, ki spodbuja učenje, raziskovati in odkriti potrebe po učenju, postaviti cilje izobraževanja, načrtovati učne izkušnje in vrednotiti izobraževalni proces. Iz njegovega teoretskega modela lahko izpeljemo tri grozde kompetenc, ki naj bi jih razvil izobraževalec odraslih.

Prva skupina kompetenc se niza ob vlogi »facilitator«, ki jo nekateri prevajajo z besedo moderator, drugi pa z besedo mentor. Za opravljanje te vloge potrebuje andragog teoretska znanja o učenju odraslih, o razvoju v odraslosti in znanja o konceptualnem prostoru izobraževanja odraslih. Projekte zna voditi tako, da aktualizira izkušnje udeležencev, zato potrebuje znanja in sposobnosti, da bo izkušnje udeležencev odkril in jih uporabil. Odraslega zna voditi k samostojnemu učenju, zato obvlada primerne didaktične sklope.

Druga skupina kompetenc se nabira ob vlogi programerja (planerja, projektanta, vodja projekta, načrtovalca), ki načrtuje program in izvedbo programa, zato potrebuje poleg načrtovalskih kompetenc tudi operativne kompetence.

Tretji niz kompetenc je zbran ob vlogi organizatorja/administratorja/upravljalca. Sem lahko štejemo organizacijske in administrativne kompetence, npr. vodenje administracije pri vključevanju v razne projekte, izpolnjevanje formularjev ipd. Knowles ne piše o andragogu kot raziskovalcu, animatorju. O teh vlogah piše A. Krajnc (1979, str. 267). Omenja andragoge, ki preučujejo lastno

Andragog kot »organizator« izkušenj in socialnih konstruktov.

Andragog kot raziskovalec in animator.

prakso in bi jih lahko imenovali reflektivni praktiki, ter animatorje in raziskovalce.

KAJ SE DOGAJA V PRAKSI?

Na izobraževanje andragogov ne vplivajo le teoretski koncepti, marveč tudi kulturni in gospodarski tokovi ter religiozna dogajanja.

76 odstotkov vprašanih meni, da je andragog zgolj učitelj.

Zanimalo nas je, ali so razlike med mnenji mladih ljudi o tem, kaj dela andragog, in potrebami, ki se kažejo v praksi. Med študenti in študentkami prvega letnika na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete smo izvedli anketo, pri kateri so se pokazali naslednji rezultati (Ličen, 2004 a):

• 75,90 odstotkov anketiranih navaja, da je andragog učitelj, da andragog poučuje (posreduje znanje, predava, podaja snov, oce-

V sodobnih podjetjih govorijo o upravljanju znanja, o HRM konceptih in o ocenjevanju znanja v podjetju (angl. organizational assessment), ki ga ponujajo različni centri. Ti sami sebe uvrščajo prej v polje ekonomije, organizacije dela ali upravljanja kot pa v polje andragogike. Z naraščanjem socialnih problemov se je razvilo ulično izobraževanje, ki je del področja socialnih delavcev in se je zelo prilagodilo andragoškem modelu, ki se je razvijal skupaj s socialnim delom na Nizozemskem. Hitro se razvija izobraževalni turizem, velike so tudi potrebe po izobraževanju na področju čustvene inteligence in iskanja smisla življenja, ki jih zadovoljujejo terapevtske šole. V izjemno hitrem razmahu sta e-izobraževanje in izobraževanje na daljavo, kjer odgovore dajejo informatiki, računalničarji, manj pa andragogi.

1/2004

njuje, sestavlja teste ...),

- 44,57 odstotkov vprašanih je mnenja, da je andragog svetovalec (posreduje informacije o možnostih izobraževanja, pomaga učencem na poti spoznavanja sposobnosti),
- 26,50 odstotkov jih meni, da andragog spodbuja učence (motivira, ozavešča, usmerja),
- 18,07 odstotkov pa je mnenja, da andragog organizira izobraževalno delo (išče predavatelje ...).

Sledijo še deleži vprašanih za naslednje vloge andragoga:

- pomaga pri učenju (učí razne tehnike učenja, inštruira): 14,45 odstotkov,
- vodi inštitucije: 8,43 odstotkov,
- raziskuje: 8,43 odstotkov,
- vodi projekte, seminarje, delavnice: 7,22 odstotkov,
- piše programe: 7,22 odstotkov,
- razvija stroko, razvija orodja: 2,40 odstotkov,
- razvija sebe: 2,40 odstotkov,
- piše učbenike, prevaja učbenike, zbira udeležence za programe: 1,20 odstotkov.

Odgovori kažejo na razmišljanje o področju, saj omenjajo vloge učitelja, svetovalca, menedžerja, raziskovalca, vendar še vedno tri četrtine anketiranih meni, da je pglavilna vloga andragoga poučevanje v najbolj tradicionalnem pomenu besede. Po drugi strani pa se v učečih se organizacijah, kjer uvajajo koncepte upravljanja z znanjem, kaže potreba po profilih, ki jih različno poimenujejo, npr. inženir znanja, ki raziskuje potrebe po znanju v podjetju, urednik znanja, ki ureja znanje tako, da poskrbi za pretvarjanje eksplicitnega znanja v uporabnikom najdostopnejše oblike, analitik znanja, navigator znanja, vratar

znanja, ki nadzoruje priliv in odliv znanja v podjetja (Planko, 2001, Zorman, 2004). Kažejo se potrebe po kadrih, ki organizirajo, usklajujejo in preoblikujejo znanje, skrbijo za znanje na različne načine in ne le v vlogah prenašalcev in ocenjevalcev znanja, ki sta dve vidnejši plati vloge učitelja.

Ugotovitve kažejo potrebo po interdisciplinarni organizaciji študija andragogike. Nekateri univerze, ki organizirajo izobraževanje andragogov, so oblikovale kurikulumne na stopnjah BC in MA z zanimivimi naslovi, ki kažejo na interdisciplinarnost in aktualnost, npr. medkulturno izobraževanje, multimedijско izobraževanje, klinična pedagogika in andragogika, e-izobraževanje, mediacije v konfliktih in mirovne operacije ...

Da bi ugotovili, katere vloge se v praksi razvijajo, smo analizirali spletne strani ponudnikov izobraževanja odraslih in raznih združenj, ki so že oblikovala standard kompetenc. Poglejmo si primer AIF (Associazione italiana formatori), ki je v 90. letih 20. stoletja izdelala model za certificiranje kompetenc izobraževalca odraslih. Vlogo andragoga so razdelili na štiri specifične profile: predavatelj, načrtovalec, vodja projekta in vodja izobraževalnega centra. Za vsakega so opisali, kaj so njegova dela, kakšne kompetence so zahtevane in kako jih lahko dokaže.

Predavatelj mora imeti univerzitetno izobrazbo s področja, ki ga bo predaval, imeti mora najmanj pet let izkušenj v izobraževanju odraslih in opravljenih 500 ur predavanj.

Načrtovalec izobraževalnih programov mora imeti visoko strokovno izobrazbo ali univerzitetno diplomu. Če ima visoko strokovno izobrazbo, mora imeti še specializacijo, ki je trajala vsaj 200 ur.

Vodja projekta potrebuje univerzitetno diplomu, pet let izkušenj v izobraževanju in vsaj dve leti v vlogi odgovornega nosilca projekta.

Vodja izobraževalnega centra potrebuje diplomu na področju izobraževanja ali menedžmenta in pet let izkušenj v izobraževanju.

Pri modelu certifikata AIF je zanimiv tudi seznam vrednot, ki jih kandidat kaže s svojim vedenjem. Zahtevane vrednote so: skrbnost v odnosu do učencev, zavzemanje za izboljševanje kakovosti vzgoje in izobraževanja v Italiji ter etičnost. Zadnja kategorija kaže na to, da je delo andragogov takšno, da se ga ne da urediti zgolj s pravilniki, temveč potrebuje področje svoj etični kodeks. Jarvis v svojem delu zapiše, da je za profesionalizacijo nekega področja potreben tudi skupen etični kodeks.

Če povzamemo dosedanje ugotovitve, ki iz različnih zornih kotov osvetljujejo vlogo izobraževalca odraslih, lahko zapišemo, da se vloge andragoga oblikujejo na polivalenten način. Pod vplivom več dejavnikov se pokažejo naslednje profesionalne vloge:

- predavatelja oz. učitelja kot prenašalca informacij, ki zna izbrati ustrezne materiale, oblikovati in preoblikovati vsebine glede na zaokroženo celoto vedenja in glede na potrebe učenca, zna načrtovati in ocenjevati svoje delo in delo učencev, uporabljati primeren jezik glede na udeležence v izobraževanju, predvsem pa je strokovnjak na specifičnem področju, v neki disciplini;
- načrtovalca, programerja, projektanta izobraževanja odraslih, ki zna ugotoviti izobraževalne potrebe v različnih okoljih, dobro pozna kontekst, v katerem bo izobraževanje potekalo, zna oblikovati cilje izobraževanja, programe prilagoditi potrebam, pripraviti program npr. za nova delovna mesta, ki jih podjetje odpira, zna finančno ovrednotiti program, pozna metodologijo za vodenje projektov, zna mikroprojektirati,

Potrebe po interdisciplinarnem študiju andragogike.



kar pomeni, da zna pripraviti vse podrobnosti izobraževalnega projekta, sodeluje z izvajalci;

- upravljalca (menedžerja) vzgojnoizobraževalnih procesov, ki zbira informacije o okolju, npr. trgu dela, ki sodeluje s formalnim šolskim sistemom, tudi ko deluje v neformalnem okolju in mora zato imeti razvite kompetence za komunikacijo in interpretacijo ter uporabo informacij iz družbeno gospodarske in kulturne sfere življenja, komunicira s sindikati in poli-

tičnimi strankami; vodja izobraževalnega centra analizira makropotrebe po izobraževanju, definira strategije in načrtuje projekte ter koordinira delo, zato potrebuje znanja s področja zakonodaje, ekonomije;

- didaktika specialista (tehnologa) vzgojnoizobraževalnega procesa, ki postaja zelo pomemben v e-izobraževanju in drugih oblikah izobraževanja na daljavo; za svoje delo potrebuje posebne kompetence za prilagajanje metod dela skladno s hitrimi spremembami;
- tutorja, ki sledi izobraževalnim procesom in bdi nad izobraževanjem svojega varovanca; tutor je neke vrste asistent pri učenju, spremlja odraslega, ki se uči in vzpostavlja povezave med znanjem in veščinami, povezuje izkušnje, npr. na delovnem mestu, in znanje, pridobljeno v procesih izobraževanja, zato naj bi poznal delo in človeka ter mu pomagal pri prenosu znanja v prakso; pomaga tudi vzpostaviti jasne povezave med priložnostnim učenjem in formalnim učenjem;
- vodja (angl. coacher), ki postaja nujen v učeči se organizaciji; je specialist za proces učenja posameznika ali skupine, deluje tako, da prihaja do izmenjave znanja in stalnih izboljšav, pri vsakdanjih opravilih identificira možnosti za učenje in potrebe po učenju; da bi bil uspešen v svoji vlogi, potrebuje poleg profesionalnih kompetenc tudi občutljivost za človeka, skupino in odnose, zato v svojem izobraževanju potrebuje več znanj s področja socialne psihologije, skupinske dinamike ipd.; potrebuje razvite sposobnosti natančnega opazovanja in analiziranja odnosov;
- svetovalca (angl. counselor), ki je promotor sprememb, spodbuja procese razvoja pri posamezniku in skupini; to je profil, ki bi ga nujno potrebovali na učeči se univerzi in nekatere ameriške univerze že izobražujejo

takšen profil andragogov; svetovalec je strokovnjak za vzgojo in izobraževanje, s svojim znanjem posameznika spodbuja pri samovzgoji in samostojnem učenju, pozornost namenja tudi čustvenim dimenzijam in doživljanju posameznika, proces svetovanja gre vzporedno s procesom opolnomočenja (angl. empowerment), ki odkriva potencialne posameznika ali potencialne v okolju;

- učitelja veščin (angl. trainer), ki deluje na področju usposabljanja in neformalnega izobraževanja; včasih prihaja do enačenja med njim (it. formatore) in andragogom, ki ima vlogo izobraževalca odraslih v izvenšolskem prostoru, neformalnem izobraževanju bodisi v podjetjih bodisi v društvih, sindikatih in ga imenujemo animator; animator deluje na področju skupnostnega izobraževanja pa tudi na drugih področjih, npr. v knjižnicah, društvih;
- evalvatorja, ki se pojavlja v vseh situacijah vzgoje in izobraževanja odraslih, bodisi kot klasični ocenjevalec ali nadzornik.

Če bi poskusili z združevanjem skupin v manjše število profilov, ki bi nam koristili pri izobraževanju andragogov, bi morda lahko upoštevali delitev, ki jo je pripravila Alberici (2002). Profesionalne figure je razporedila v tri skupine, ki so lahko izhodišče za oblikovanje programov, namenjenih graditvi specialističnih kompetenc.

V prvi skupini so trener/formatore/kulturni animator/učitelj veščin/mentor, ki so strokov-

Ko razmišljamo o izobraževanju kot razvijanju kompetenc, upoštevamo, da je vsaka od profesionalnih vlog sestavljena iz štirih vrst posebnih kompetenc. Za vzgojo in izobraževanje odraslih potrebuje strokovnjak vsebinske kompetence, didaktične kompetence, področne/kontekstualne kompetence in procesne kompetence.

njaki za učenje odraslih in delujejo predvsem izven formalnega izobraževanja, v lokalnem okolju, v podjetjih. V slovenskem jeziku bi morali oblikovati poimenovanje za učitelja v neformalnem okolju in za tistega, ki pripravlja učne dejavnosti za priložnostno učenje.

Za drugo profesionalno vlogo, to je vlogo učitelja, je značilno poučevanje. Tretja profesionalna figura se je razvila s procesi individualizacije in vključuje tutorja, svetovalca in vodjo (angl. tutor, counselor, coacher). Grafično se lahko prikažejo na dveh koordinatah (Bernstein, v Lucas, 2004). Vertikalna znanja zajemajo vsebinske kompetence. Horizontalna pa t. i. pedagoško andragoška znanja, to so didaktične kompetence ter kontekstualne kompetence. Za vsako od treh profesionalnih figur bo graf drugačen, kot je drugačen profil kompetenc.

Pri klasični vlogi učitelja prevladujejo vsebinske kompetence, saj predavatelj predaja znanja. Didaktične kompetence zajemajo poznavanje učinkovitih poti učenja in poučevanja. Na skrajni točki daljice so "tehnologi" za izobraževanje, ki do potankosti obvladujejo tehnologijo programov, oblikujejo čim učinkovitejši instrumentarij, ki naj zagotovi učinkovito učenje. Tretja skupina kompetenc so t. i. kompetence okolja/prostora, kjer potekajo procesi vzgoje in izobraževanja. Učitelj naj bi poznal okolje, npr. delovno organizacijo, delovanje šolskega sistema, organizacijo društev ... Učitelj odraslega naj bi poznal delo, kjer bo učenec uporabljal svoje znanje. Če se natakariji učijo angleškega jezika, naj učitelj pozna njihovo delovno okolje, kjer bodo nova znanja uporabljali. Ko je tretja tipologija kompetenc najbolj izraže-

8 profesionalnih kompetenc (bodočih) andragogov.

Potrošniška družba je dodala andragogu še raziskovalno kompetenco.

na, ko prevladuje nad vsebinskimi in didaktičnimi kompetencami, je andragog upravljalec. Izobraževalno ponudbo zna umestiti v prostor. Procesne kompetence zajemajo poznavanje učnega procesa odraslih, zato tudi ve, kaj posameznika spodbuja in kaj ga ovira, kako se najbolje uči in katere metode bodo zanj najboljše, da bo dosegel zastavljene cilje.

Glede na kompleksnost vlog izobraževalca odraslih potrebuje študent epistemološko in

metodološko znanje (splošne kompetence) o vzgoji in izobraževanju kot procesu, ki poteka v duševnosti in telesu posameznika ter konkretnem kulturnem okolju. Poleg tega

potrebuje študent specialistična znanja oz. kompetence glede na okolje, kjer bo deloval, npr. v e-izobraževanju, in glede na fazo izobraževalnega procesa, kjer se želi strokovno usposobiti, npr. za evalvacijo. Ob tem, ko pokažemo na potrebo po ozkih specializacijah, ki jih generira sodobna praksa, se zavedamo tudi presežnosti učiteljskega poklica. V potrošniški družbi se je neprimerno spraševati, ali je učitelj zaljubljen v učenje, kajti znanje se danes prodaja. Pozabljamo na učenje kot slog življenja. Za poklicni profil andragoga ni dovolj samo poznavanje teorij in praks izobraževanja odraslih, ampak tudi nenehno učenje o sebi,

Izredno hitro širjenje andragoškega področja piše odgovor o kompetencah andragoga kot miselni vzorec, ki je odprt za dopolnjevanje. Ker je konkurenčnost družbe, nacionalnega in regionalnega razvoja gospodarstva odvisna od ljudi in od učiteljev otrok in odraslih, ki bodo znali navdušiti ljudi za učenje in trajno konstruiranje znanja, se bodo razvili potrebni profili profesionalcev.

raziskovanje in ustvarjalnost. Med kompetence andragoga kot strokovnjaka zato, pa ne le zaradi poklicne potrebe, sodijo tudi raziskovalne metode in metode samostojnega učenja.

Za izobraževanje andragogov je verjetno primeren integriran kurikulum, ki združuje akademske discipline, s pomočjo katerih dobi študent dovolj široko znanje, da pojave opazuje, presoja in razvija, da razvija veščine, kot so vodenje skupine, obvladovanje različnih metod, vodenje projektov. Kurikulum ima tako dve središči. Andragog potrebuje polidimenzionalno izobraževanje na dodiplomski ravni, ki mu sledi specializacija. Obe fazi sta tesno odvisni od več dejavnikov, prežeti sta s kulturo, v kateri izobraževanje poteka, in je zato težko pričakovati, da bi bili univerzitetni programi enaki v vseh državah.

ZAKLJUČEK

Vzgoja in izobraževanje odraslih se razvijata na različnih vsebinskih področjih, ki bi jim lahko v evropskem okviru odgovarjali z različnimi, med seboj povezujočimi se študiji disciplin.

Izobraževanje se zelo razlikuje ne le po vsebinah, ampak tudi po funkcijah. Izobraževanje za intimne odnose in ljubezen se loči od izobraževanja za profesionalno delo v samem bistvu: izhodišče za intimne odnose je sprejemanje drugega, izhodišče za profesionalno delo je v sodobni družbi tekmovalnost. Razlikuje se tudi glede na lokacije in inštitucije, ki organizirajo vzgojnoizobraževalne dejavnosti. Izobraževanje odraslih v šoli se razlikuje od izobraževanja odraslih v politični stranki. Glede na razpršenost področja je vloga andragoga večdimenzionalna, zato se bodo verjetno razvili različni modeli izobraževanja, ki bodo sledili potrebi po različni profesionalni vlogi andragoga. Pedagogika že dolga leta raziskuje, katera

Vloga andragoga je nujno večdimenzionalna.

znanja in osebnostne lastnosti naj bi imel učitelj ali učiteljica otrok. Na staro vprašanje se oblikujejo novi odgovori, oblikuje se tudi nova terminologija (prim. Čagran, 1995, Valenčič Zuljan, 2001, Razdevšek Pučko, 2003). Vprašanje o andragogu ni tako staro kot o pedagogu, saj se področje profesionalizira šele v zadnjih tridesetih letih.

Sled učitelja pa ni opazna le v konkurenčnosti gospodarstva, slonečega na kompetitivnosti in dobičkonosnosti, ampak tudi v tistem delu kakovosti življenja, ki se kaže v stabilnosti duševnega sveta, v ljubezni in oblikovanju identitete posameznika, ki ni nujno prestrašena in destruktivna, kot jo prikazuje učiteljica klavirja, temveč je lahko tudi takšna, kakršno prikazuje Boris Pahor, ki z erosom razrešuje tanatos nacističnih taborišč.

LITERATURA IN VIRI

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Čagran, B. (1995). Kriteriji opredeljevanja učiteljeve osebnosti. *Pedagoška obzorja*, 3–4.
- Alessandrini, G. (1996). *Organizacija izobraževanja*. Nova Gorica: Educa.
- Demetrio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma, Bari: Laterza.
- Demetrio, D., Alberici, A. (ur.) (2004). *Istituzioni di educazione degli adulti*. Milano: Guerini Scientifica.
- Federighi, P. (ur.) (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: European Association for the Education of Adults.
- Findeisen, D. (2004). Kompetence ali kultura izobraževalcev odraslih? To je zdaj vprašanje. V: Svetina, M., Đorđević, N. (ur.) *Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center R Slovenije.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning. On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: R. Cortina.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Edition d'Organisation.
- Ličen, N. (2004a). Mnenja študentov o profesionalni vlogi andragoga. Neobjavljeno gradivo.
- Ličen, N. (2004b). Profesionalne vloge, ki se razvijajo na področju izobraževanja odraslih. V: Svetina, M., Đorđević, N. (ur.) *Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center R Slovenije.
- Lucas, N. (2004). *The Train of Teachers in Adult Education*. (www.nrdc.org.uk).
- McLaren, P. (2004). *Critical Pedagogy*. (www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren), 13. 7. 2004.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Bruselj: Komisija evropske skupnosti.
- Milana, M. (2004). *Competenze (e metacompetenze) nei contesti di vita quotidiana*. V: Demetrio, D., Alberici, A. (ur.), *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini Scientifica, str. 133–162.
- Novak, B. (2004). Vseživljenjsko učenje ljubezni. www.entra.si/nlp/objavljeno/ljubezen, 30. 8. 2004.
- Planko, S. (2001). *Upravljanje z znanjem v organizaciji*. Magistrsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Quaglino, G. P. (ur.) (2004). *Autoformazione*. Milano: R. Cortina.
- Razdevšek Pučko, C., Tašanoska, A., Plevnik, T. (2003). *Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in ostalih izobraževalcev*. Predavanje na konferenci Slovenija in skupni evropski cilji na področju izobraževanja in usposabljanja. Ljubljana, CMEPIUS.
- Riva, M. G. (2004). *La storia di formazione amorosa. Riflessioni in scrittura clinica*. (www.lua.it/form/SchedeSeminari04), 5. 8. 2004.
- Smith, M. K. (1999). *Andragogy, the encyclopedia of informal education*. (www.infed.org/lifelonglearning), 2. 8. 2004.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7, št. 2, str. 16–24.

www.usp.si
www.aifonline.it
www.bdp.it
www.mindandlife.org
www.emotional-literacy.com
www.gedit.it/sommario
www.icdl.open.ac.uk
www.bbk.ac.uk/ccs/elearn
www.educanext.org
www.educata.net
www.open.ac.uk
www.isfol.it