TEMELJI ANDRAGOGIKE

Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih

KREPITEV VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA
Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE
I FEEL SLOVENIA
Financira Evropska unija

Posvečeno

dr. Sabini Jelenc Krašovec,

slovenski andragoginji

Naslov publikacije	**TEMELJI ANDRAGOGIKE** Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih
Urednici	dr. Tanja Možina, Sonja Klemenčič
Avtorica predgovora	dr. Nataša Potočnik, direktorica Andragoškega centra Slovenije
Avtorji/avtorice teoretskih besedil	dr. Tanja Možina, izr. prof. dr. Borut Mikulec, prof. dr. Monika Govekar Okoliš, Milena Zorić Frantar, doc. dr. Petra Javrh, prof. dr. Marko Radovan, Sonja Klemenčič, Natalija Žalec, MAEd (UK) in spec., mag. Andreja Dobrovoljc, Urška Pavlič, mag. Tanja Vilič Klenovšek, doc. dr. Danijela Makovec Radovan
Avtorji/avtorice zgodb	Lidija Praprotnik, Nada Klučar, Sonja Klemenčič, Sonja Hribar, Barbara Fajdiga Perše, Jožica Žolgar, Marjeta Maček, Mojca Sikošek Penko, Aleksandra Barič Vovk, Marjana Rogel Peršič, mag. Nada Žagar, Alenka Kučan, Mojca Rozman, Jasmina Poličnik, mag. Marija Velikonja, Stanislav Žlof, Milena Glavan, Ana Kaučič, Lidija Koceli, Ida Srebotnik, Tjaša Šolar, dr. Johanna Amalia Robinson, mag. Irena Bohte, Erika Švara, Katarina Bertoncelj, Dušica Kunaver, Lidija Berden, Danijel Berden, Anja Brilej Bohorč, Irena Hostnik, mag. Jana Bervar, Nina Salobir
Recenzenta	prof. dr. Robi Kroflič, izr. prof. dr. Maja Mezgec
Tehnični urednici	Jasmina Orešnik Cunja, Milena Zorić Frantar
Jezikovni pregled	Vlasta Kunej
Oblikovanje	Majda Rogelj
Kraj založbe, leto izdaje	Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2025
Objava	https://www.acs.si/digitalna-bralnica/temelji-andragogike/
Navedba izdaje	Elektronska izdaja

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 251199747
ISBN 978-961-7116-96-0 (PDF)

Izdaja je financirana iz projekta Krepitev vseživljenjskega učenja (C3350-24-905001). Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada plus.

Publikacija je brezplačna.

TEMELJI ANDRAGOGIKE

Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih

UREDILI: dr. Tanja Možina, Sonja Klemenčič

Andragoški center Slovenije
2025

IZ RECENZIJE

Prof. dr. Robi Kroflič

Vsebina monografije v celoti sledi uvodni napovedi: oblikovati strokovno monografijo za študente in praktike, raziskovalce in oblikovalce politik s področja izobraževanja odraslih. Njen naslov Temelji andragogike: teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih pa upravičuje vsebinska zgradba priročnika, ki sledi zgodovinskim in aktualnim temam: razvoju andragogike in izobraževanja odraslih pri nas ter v svetu, vprašanjem ciljnih skupin odraslih v izobraževanju, andragoških načel, načrtovanja in izvedbe izobraževanja odraslih – upoštevajoč njihove motive, ovire in dajanje strokovne podpore, monografijo pa sklepa razprava o strokovni identiteti izobraževalcev odraslih. Dodana vrednost monografije so osebna pričevanja andragoginj in andragogov, ki ponazarjajo teoretske vsebine z uvidi, kako se njihov pomen izraža v andragoških praksah.

Čeprav ni namen monografije odpirati nove teoretske dileme, je ob pomanjkanju temeljne pregledne literature zelo dobrodošla za ciljne skupine, navedene v uvodu vanjo. V duhu sodobnih pogledov na vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov (kot »bogatih«, doživljanja in razmisleka zmožnih bitij) pa nekatera poglavja ponujajo informacije, pomembne za celotno področje vzgoje in izobraževanja.

Čeprav se strinjam s trditvami mnogih pisk in piscev, da se je andragogika razvila zaradi zavedanja, da je v izobraževanju treba upoštevati življenjske izkušnje odraslih ter ga oddaljiti od tradicionalnega pedagoškega dela »v šolskih učilnicah«, sodobni tokovi v pedagogiki tudi otroku pripisujejo zmožnosti, ki jih poudarja andragogika kot posebnosti odraslih (glej npr. teorijo avtopoeze (Luhman) in komunikacijsko pedagogiko (Medveš)). Zato danes podpira idejo izobraževanja odraslih predvsem potreba po vseživljenjskem učenju in izobraževanju, načela, metode in pristopi k načrtovanju kurikula za otroke, mladostnike, mlajše odrasle in odrasle v različnih življenjskih obdobjih pa se zelo zbližujejo. Upoštevanje prvoosebnih izkušenj izobraževancev bi moralo postati standard andragoških in pedagoških praks.

Mnoga poglavja monografije so zato relevantno branje tudi za pedagoško področje. Če sta se pedagogika in andragogika začeli oddaljevati v 19. stoletju, ko je javni šolski prostor v Nemčiji in Avstro-Ogrski obvladovala okostenela shematična herbartistična didaktika, ne smemo pozabiti, da se je pedagogika stoletja napajala iz izkušenj sokratskega dialoškega poučevanja; danes bi torej rekli – iz andragoških izkušenj. In kakor se sodobne andragoške prakse skupaj s teorijo poskušajo oddaljevati od preprostega modela »dopolnilnega izobraževanja« za potrebe trga delovne sile, želimo tudi izobraževanje otrok in mladostnikov dvigniti nad raven doseganja kompetenc, ki jih narekujejo mednarodne organizacije svetovnega kapitala. Ob tem pa zasledimo skupne teme, kot so udeležba ranljivih družbenih skupin v izobraževanju, okoljska tematika, premagovanje revščine, razraščanje duševnih stisk, aktivna udeležba v procesih političnega odločanja ipd., ter navsezadnje pomen medgeneracijskega sodelovanja, tudi v vzgoji in izobraževanju.

IZ RECENZIJE

Doc. dr. Maja Mezgec

Monografija s prispevki priznanih slovenskih strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih pomeni dopolnitev dosedanje andragoške literature v Sloveniji, saj na enem mestu združuje in sistemsko povezuje v sklenjeno celoto vse temeljno znanje andragogike. Pomeni sintezo teoretskega in praktičnega znanja za delovanje v izobraževanju odraslih. Pri tem naslavlja različne ciljne skupine bralcev: študente, ki se šele uvajajo v andragogiko, izobraževalce odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja odraslih in prihajajo iz drugih ved, ter vse, ki so na tem področju že dejavni, ker ponuja celosten pogled v izobraževanje odraslih.

Uvodna poglavja so namenjena razvoju andragogike in izobraževanja odraslih ter opredelitvi identitetnih temeljev izobraževanja odraslih in andragogike kot stroke. S tem pridobi bralec temeljni konceptualni instrumentarij, da lahko sledi bolj specifičnim temam, ki mu ponujajo ključ za razumevanje značilnosti ciljne skupine odraslih. Teoretično-konceptualnim vsebinam sledijo bolj didaktično-aplikativne: andragoška načela in andragoški cikel. Bralec se tako seznani s temelji za neposredno andragoško delo, saj spozna izhodišča za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje izobraževanja. V sklepnih poglavjih pa je težišče predvsem na izobraževalcu odraslih, razvijanju sposobnosti kritične refleksije o lastni praksi in razvoju strokovne identitete.

Dodana vrednost v besedilu so zbrane zgodbe praktikov. Te bogatijo vsako poglavje in povezujejo teoretične koncepte, ki jih obravnavajo poglavja z izkušnjami iz andragoške prakse.

VSEBINA

13 **PREDGOVOR**
Nataša Potočnik

17 **UVOD**
Tanja Možina

19 **RAZVOJ ANDRAGOGIKE V SVETU**
Borut Mikulec

37 **ZGODOVINA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE NA SLOVENSKEM**
Monika Govekar Okoliš

81 **IDENTITETNI TEMELJI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE KOT STROKE**
Tanja Možina

101 **KDO SO ODRASLI V IZOBRAŽEVANJU?**
Milena Zorić Frantar

126 **»Kako ste rekli, da sem fajn fant? Tega mi pa v življenju še nihče ni rekel.«**
Lidija Praprotnik

129 **Ne bom pozabila, s kako močno voljo je želela nekaj spremeniti v svojem življenju**
Nada Klučar

131 **Nekaj utrinkov iz moje začetne andragoške prakse**
Sonja Klemenčič

135 **ANDRAGOGIKA CILJNIH SKUPIN V PRECEPU**
Petra Javrh

148 **Raznolikost in rast: moje desetletje v izobraževanju odraslih**
Sonja Hribar

151 **Včasih je težko verjeti ... vase**
Barbara Fajdiga Perše

153 **Slovenski jezik in fant iz Eritreje**
Jožica Žolgar

155 **Pomen učitelja kot svetovalca**
Marjeta Maček

159 **MOTIVI IN OVIRE ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU**
Marko Radovan

180 **Motivacija za izobraževanje – ključ do uspeha**
Mojca Sikošek Penko

184 **Vpisali smo se skupaj in bomo tudi vsi skupaj končali izobraževanje**
Aleksandra Barič Vovk

187 **Naša Daliborka**
Marjana Rogel Peršič

189 **ANDRAGOŠKA NAČELA**
Tanja Možina

225 **ANDRAGOŠKI CIKEL**
Tanja Možina

235 **UGOTAVLJANJE POTREB V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH**
Sonja Klemenčič

257 **Veš, andragog, svoj dolg?**
Nada Žagar

261 **Igra kot motivacija za učenje**
Alenka Kučan

263 **Včasih je treba za posameznika narediti kaj več, da mu odpremo pot do priznanja izobrazbe**
Mojca Rozman

265 **Kako prepoznati in nasloviti prave potrebe udeležencev: moje izkušnje iz prakse izobraževanja odraslih**
Jasmina Poličnik

267 **PRIPRAVA IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA**
Sonja Klemenčič

302 **Od ranljivosti do moči: razvoj programa za ranljive v času negotovosti**
Alenka Kučan

307 **NAČRTOVANJE IZPELJAVE IN ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA**
Sonja Klemenčič

321 **O bistvu in uporabi**
Marija Velikonja

323 **Računalniške delavnice za upokojence – andragoški izziv(-i)**
Stanislav Žlof

327 **Moje priprave na izvedbo usposabljanja**
Sonja Klemenčič

331 **OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT V ANDRAGOŠKI OBRAVNAVI**
Natalija Žalec

347 **Zgodba o osebnem izobraževalnem načrtu**
Milena Glavan

351 **IZBIRA METOD IZOBRAŽEVANJA: OD NAČRTOVANJA DO IZPELJAVE**
Marko Radovan

377 **Odrasli imajo radi različne učne metode**
Ana Kaučič

380 **V prvi klopi sedijo piflarji, zadaj zabušanti, v sredini pa ...**
Lidija Koceli

382 **Medosebna komunikacija in upoštevanje kulturne različnosti ali kako smo gradili most na Derdiji**
Ida Srebotnik

386 **Znam, zmorem, uspelo mi bo!**
Tjaša Šolar

389 **Občanska znanost v izobraževanju odraslih: moč skupnosti in vloga mentorjev študijskih krožkov**
Johanna Amalia Robinson

393 **STROKOVNA PODPORA ODRASLIM PRI IZOBRAŽEVANJU IN UČENJU**
Andreja Dobrovoljc, Urška Pavlič, Tanja Vilič Klenovšek

414 **Brezposelnost kot karierni izziv**
Irena Bohte

417 **Od strahov do iskric v očeh**
Erika Švara

420 **Kopija moči**
Katarina Bertoncelj

423 **Učim se učiti**
Dušica Kunaver

429 **VREDNOTENJE ZNANJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH**
Danijela Makovec Radovan

459 **Strah pred preverjanjem znanja je včasih prevelik**
Marjana Rogel Peršič

461 **Moje poslanstvo – učiteljica za odrasle**
Lidija Berden

463 **Izkušnja z ocenjevanjem znanja na daljavo**
Danijel Berden

465 **STROKOVNA IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH**
Tanja Možina

487 **Svoj smisel sem našla v delu izobraževalke odraslih**
Anja Brilej Bohorč

489 **Sem kot dirigentka v orkestru**
Irena Hostnik

493 **Tu smo, da podpremo posameznike na poti znanja**
Jana Bervar

496 **Vesela sem, da lahko s svojim delom oživljam kraje, kamor prihajam**
Nina Salobir

498 **Izobraževanje odraslih ni le moj poklic, je moje poslanstvo**
Alenka Kučan

503 **STVARNO KAZALO**

509 **KAZALO PREGLEDNIC**

511 **KAZALO SLIK**

PREDGOVOR

Nataša Potočnik

Izobraževanje odraslih se danes vse bolj izkazuje kot temeljno področje odzivanja na kompleksne izzive sodobne družbe: od hitrega tehnološkega razvoja, podnebnih sprememb, demografskih nihanj in mobilnosti do povečevanja družbenih neenakosti in potreb po vključujočih, trajnostnih oblikah znanja. V povezavi s tem je andragogika nepogrešljiv del izobraževalnih znanosti, usmerjena v odraslega posameznika kot celostno, avtonomno in razvijajoče se bitje.

Monografija ***Temelji andragogike: Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih*** je pomemben strokovni in znanstveni prispevek k razvoju ter utrjevanju andragogike kot uveljavljene akademske in profesionalne discipline v slovenskem prostoru. Njena posebna vrednost je v tem, da povezuje poglavitna teoretska izhodišča, zgodovinsko refleksijo, konceptualne razprave in natančen prikaz andragoškega procesa v praksi. S tem presega zgolj predmetno analizo ter ponuja celostno, sistematično in aktualno sliko področja, ki je temeljnega pomena za razvoj kulture vseživljenjskega učenja.

Uvodni pregled razvoja andragogike v svetu in na Slovenskem potrjuje zgodovinsko zasidranje stroke. To ni zgolj akademska nuja, temveč omogoča boljše razumevanje današnjih konceptov in praks ter obenem opozarja na trajne vrednote, kot so enak dostop do izobraževanja, družbena vključenost in osebna rast.

Razmislek o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih poudarja andragogiko kot dinamično in večdimenzionalno stroko; njena temeljna opredelitev ni vnaprej dana, marveč se nenehno oblikuje v odnosu do družbenih sprememb, teoretskih utemeljitev in vsakdanje profesionalne prakse. Identiteta andragogike se oblikuje v prepletu filozofskih, etičnih, andragoških in družbenih izhodišč, ob tem pa ostaja trdno zasidrana v

načelih spoštovanja odraslega kot avtonomnega učečega se bitja. Poglavitno vprašanje, ki se pri tem postavlja, je, kako razumemo odraslega v povezavi z izobraževanjem: kot nosilca izkušenj, samostojnosti in potenciala, pa tudi kot posameznika, ki se sooča z različnimi življenjskimi, socialnimi in izobraževalnimi ovirami. To razumevanje niso zgolj teoretske premise, temveč neposredno usmerjajo andragoško delovanje na ravni didaktike, organizacije, svetovanja in podpore v vseživljenjskem učenju.

S tem v mislih se monografija osredotoča na osrednja vsebinska področja andragoške prakse: delo s ciljnimi skupinami, motivacijo odraslih za udeležbo v izobraževanju, temeljna andragoška načela, kot so spoštovanje, partnerstvo, izkustveno učenje, samouravnavanje, uporabnost znanja in ustvarjanje varnega učnega okolja. Ti pojmi niso zgolj normativne usmeritve, temveč konkretna orodja za oblikovanje učnih pristopov, ki postavljajo odraslega v središče izobraževalnega procesa. Skladno s tem monografija sistematično sledi celotnemu andragoškemu ciklu – od ugotavljanja potreb, načrtovanja programov in organizacije izobraževanja do izpeljave spremljanja in vrednotenja učnih procesov. V vsaki fazi se prepletajo koncepti kakovosti, prilagajanja potrebam odraslih, medkulturnosti in refleksivne prakse. Poudarjeno je tudi načrtovanje osebnega izobraževalnega načrta kot pristopa, ki omogoča individualizacijo učenja ter povezavo med formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem.

Strokovna podpora odraslim udeležencem je v monografiji obravnavana kot nepogrešljiv sestavni del kakovostnega izobraževanja. Svetovalna dejavnost, spremljanje učenja in motivacijska podpora so predstavljeni kot področja, ki zahtevajo visoko stopnjo profesionalnosti, empatije in razumevanja učnih okoliščin odraslih. V skladu s tem se potrjuje, da izobraževanje odraslih ni zgolj prenos znanja, temveč proces opolnomočenja.

V zadnjem vsebinskem sklopu je osvetljena strokovna identiteta izobraževalcev odraslih. Njena večdimenzionalnost – kot vloga učitelja, svetovalca, mentorja in organizatorja – zahteva nenehno strokovno rast, razvijanje samorefleksije ter razumevanje lastne vloge v širšem družbenem kontekstu. Ta razmislek je še posebno pomemben v času, ko se zahteve po kakovosti, odgovornosti in učinkovitosti v izobraževanju odraslih ves čas povečujejo.

Posebna vrednost monografije je v tem, da so vanjo uvrščene izkustvene zgodbe iz andragoške prakse. Te zgodbe niso le didaktični pripomočki, temveč orodje za refleksijo, identifikacijo in povezovanje med teorijo in

vsakdanjim delom z odraslimi. Pripovedi iz prakse so dragocen dokaz, da je znanje, oblikovano na podlagi izkušenj, enakovreden vir razumevanja in razvoja stroke.

Monografija *Temelji andragogike: Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih* tako ni zgolj učni pripomoček ali priročnik. Je strokovni temelj, ki omogoča celosten študij in razumevanje andragogike kot znanosti in stroke. Zasnovana je kot pripomoček za vse, ki vstopajo na to področje, pa tudi za tiste, ki želijo svojo prakso dopolniti in kritično premisliti. Njena struktura, konceptualna koherentnost in bogata vsebina so dragocen prispevek k profesionalizaciji andragoškega dela in oblikovanju skupne identitete strokovne skupnosti. Zato iskrena hvala vsem avtoricam in avtorjem, ki so s svojim delom soustvarili to pomembno publikacijo.

Veseli me, da je ta temeljni prispevek k razvoju slovenske andragogike nastal pod okriljem Andragoškega centra Slovenije, osrednje nacionalne institucije za izobraževanje in učenje odraslih. Vsebina tega dela potrjuje, da se stroka razvija tam, kjer raste znanje iz dialoga, refleksije in zavezanosti človeku kot učenju odprtemu bitju.

UVOD

Tanja Možina

Strokovna monografija ***Temelji andragogike:*** **Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih** obravnava izobraževanje odraslih kot pomembno področje vzgoje in izobraževanja, ki ima v sodobni družbi vse večjo vlogo. To je področje, ki ni prepoznavno le zaradi ciljne populacije, temveč tudi zaradi kompleksnosti družbenih, zgodovinskih, kulturnih in osebnih dejavnikov, ki vplivajo na izobraževanje in učenje odraslih.

V jedru monografije so predstavljeni strokovni prispevki priznanih strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih, ki osvetljujejo teoretske temelje in praktične vidike izobraževanja odraslih. Prispevki segajo od zgodovinskih orisov razvoja izobraževanja odraslih in oblikovanja andragoške stroke na Slovenskem in v svetu prek premislekov o identiteti ter ciljih stroke do podrobne obravnave motivov, potreb, načel, metod, organizacije in vrednotenja znanja v izobraževanju odraslih. V središču razprav so odrasli kot učeči se posamezniki, njihove značilnosti, potrebe in ovire pa tudi naloge in vloge izobraževalcev odraslih, ki delujejo v vse bolj raznolikem in dinamičnem izobraževalnem prostoru.

Poleg strokovnih prispevkov priznanih avtorjev vsebuje monografija tudi refleksivne zgodbe praktikov, ki neposredno delujejo na področju izobraževanja odraslih – učiteljev, organizatorjev izobraževanja odraslih, svetovalcev in drugih strokovnjakov iz prakse. Za uvrstitev strokovnih zgodb smo se odločili zato, da bi strokovno zahtevne vsebine dodatno osmislili in približali bralcu z življenjskimi, konkretnimi, avtentičnimi pripovedmi. Metoda zgodbe je v izobraževanju močno orodje, saj omogoča povezovanje teoretskih konceptov z izkušnjami iz vsakdanjega dela in življenja. Odpira prostor za razumevanje, empatijo in refleksijo, obenem pa omogoča prenos znanja, ki presega abstraktne razprave in se zasidra v praksi. Zgodbe v tej monografiji ponazarjajo izzive in uspehe v andragoškem delu, poleg tega pa

utrjujejo pomen andragoške stroke kot dejavnosti, ki zahteva občutljivost, ustvarjalnost in globoko razumevanje odraslega človeka kot celostnega bitja.

Monografija prinaša celosten in poglobljen vpogled v kompleksno področje izobraževanja odraslih. Z uvrstitvijo različnih pogledov, izkušenj in znanstvenih izhodišč ponuja dragoceno zbirko znanj in premislekov, ki so lahko temelj za izobraževanje prihodnjih andragogov pa tudi strokovna opora vsem, ki že delujejo na tem področju. Prispevki poudarjajo pomen humanistične drže, družbene pravičnosti, strokovne refleksije in vseživljenjskosti učenja kot vodilnih načel andragoškega delovanja.

V času hitrih družbenih sprememb, tehnološkega razvoja in razraščajoče neenakosti ostaja izobraževanje odraslih temeljni dejavnik osebne, poklicne in družbene preobrazbe. Prav zato je razvoj andragoške stroke – z razumevanjem identitetnih temeljev, skrbjo za kakovostno prakso in oblikovanjem strokovne identitete – pomembnejše kot kdaj koli prej. Ta monografija prispeva k temu razvoju z jasnim, strokovno utemeljenim in angažiranim glasom za prihodnost izobraževanja odraslih.

Posebno mesto v njej pa namenjamo spominu na dr. Sabino Jelenc Krašovec, izjemno slovensko andragoginjo, ki nas je veliko prezgodaj zapustila. S svojim znanstvenoraziskovalnim delom, strokovno predanostjo in pomembnim prispevkom k razvoju andragogike kot mlade vede je pustila neizbrisen pečat v slovenskem in mednarodnem prostoru. Njeno delo je navdihovalo številne rodove študentov, raziskovalcev in praktikov. Monografijo zato posvečamo njej – v hvaležnem spominu in z zavedanjem, da so temelji, ki jih je soustvarjala, danes pomemben del naše skupne strokovne poti.

RAZVOJ ANDRAGOGIKE V SVETU

Razvoj andragogike v svetu

Borut Mikulec

CILJI POGLAVJA:

- ovrednotiti temeljne mejnike razvoja andragogike v svetu.

Uvod

Pomen pojma andragogika se povezuje z odraslo osebo. Grški izraz *aner* pomeni 'človek', *agein* pa 'voditi'; andragogika torej pomeni 'vodenje ljudi', kar lahko parafraziramo kot 'vodenje odraslih'. Že grški filozofi (Sokrat, Platon, Aristotel) so govorili o potrebi po učenju in izobraževanju vse življenje in v različnih življenjskih obdobjih za pridobivanje znanja, moralni in estetski razvoj odraslih. Zametki izobraževanja in učenja odraslih segajo torej daleč v zgodovino, v prispevku pa se bomo posvetili obdobju, ko se je andragogika začela postavljati kot znanstvena disciplina. V poglavju so tako predstavljeni začetki razvoja andragogike, tematizirani sta ameriška in evropska tradicija andragogike, pojasnjeno je razumevanje andragogike v državah v razvoju (pri tem se navezujemo na tradicijo ljudskega izobraževanja v Latinski Ameriki), opredeljeni pa so tudi sodobni trendi razvoja in razumevanja andragogike v današnjem času.

Začetki razvoja andragogike

Andragogika je vzniknila v 19. stoletju v Nemčiji, in sicer v trku s pedagogiko in pedagoško psihologijo; izhaja iz izobraževalnih institucij delavskih gibanj in je izraz novih pristopov v izobraževanju in učenju odraslih. Temeljna zamisel je izhajala iz zavedanja o upoštevanju življenjskih izkušenj odraslih ter izobraževanja in usposabljanja za spoprijemanje s težavami, ki jih prinaša življenje; za prevzemanje novih življenjskih vlog v družbi. Nemške ideje so močno vplivale na druge države celinske Evrope in Rusijo, ne pa tudi na Veliko Britanijo. Do druge svetovne vojne sta prevladovala dva pojma za

izobraževanje odraslih: *andragogika* in *pedagogika odraslih* (drugi pojmi, ki niso preživeli, a so se uporabljali za izobraževanje odraslih, so še: socialna pedagogika, adultologija (ali odraslologija), antropologija) (Savičević, 1999).

Leta 1833 je izraz *andragogika* prvi uporabil nemški profesor Alexander Kapp. V delu *Platon's Erziehungslehre* (Platonovo učenje o vzgoji in izobraževanju) in podpoglavju *Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter* (Andragogika ali izobraževanje v odrasli dobi) je opisal nujnost vseživljenjskega izobraževanja in učenja ter s pojmom opozoril na razlikovanje med poučevanjem odraslih in pedagogiko (poučevanjem otrok). Andragogika mu je pomenila oblikovanje značaja in samospoznanje ter je zajemala splošno in poklicno izobraževanje, vendar Kapp pojma ni podrobneje pojasnil. Skoraj sto let pozneje, v dvajsetih letih 20. stoletja, je pojem znova obudil nemški raziskovalec Eugen Rosenstock-Huessy, ki mu je andragogika pomenila filozofijo, drugačno od humanističnega liberalnega izobraževanja odraslih ali poklicnega izobraževanja, na podlagi katere se ljudje povezujejo s svojo človeško in duhovno usmerjenostjo v službi družbenega razvoja ter temelji na interakciji znanja in izkušenj. Zadnja zahteva novo vrsto poučevanja in je usmerjena v reševanje družbenih problemov in zboljševanje družbe. S svojim delom je navdihnil druge osrednje osebnosti na področju izobraževanja odraslih v medvojnem in povojnem obdobju, na primer Eduarda Lindemana, ki sicer ni razvil samostojne teorije andragogike, a je uporabil pojem leta 1926 v članku *Andragogik: The method of teaching adults* (Andragogika: metoda poučevanja odraslih). Razumel ga je kot metodo poučevanja odraslih, pa tudi prenesel pojem iz Evrope v Združene države Amerike. (Tam je pojem pozneje populariziral Malcolm Knowles; glej naslednje poglavje.)

Leta 1957 je nemški profesor Franz Pöggeler izdal knjigo *Einführung in die Andragogik: Grundfragen der Erwachsenenbildung* (Uvod v andragogiko: temeljna vprašanja izobraževanja odraslih). Z njo je poskušal dati andragogiki prvič znanstveno podlago (opredelil je cilje, motive, vsebine, metode in institucije izobraževanja odraslih) ter se zavzemal za andragogiko, ki zajema proučevanje vseh sistematičnih oblik izobraževanja in učenja odraslih. V sredini petdesetih in prvi polovici šestdesetih let so tako pojem andragogika prevzeli v Nemčiji, Avstriji, Poljski, na Nizozemskem in v tedanji Jugoslaviji; uveljavil se je kot izraz za akademsko proučevanje izobraževanja odraslih in njegovega družbenega ozadja (Krajnc, 1989; Reischmann, 2005; Loeng, 2018; St. Clair in Käpplinger, 2021).

Malcolm Knowles in andragogika (ameriška tradicija andragogike)

Malcolm Knowles (1913–1997) velja za »apostola andragogike«, razume jo kot umetnost in znanost o pomoči odraslim pri učenju (Knowles, 1980). Njegovi najpomembnejši prispevki k izobraževanju odraslih so *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970), *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973), *Self-directed learning: A guide for learners and teachers* (1975), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (1980), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult education* (1984).

Knowles je torej andragogiko opredelil kot umetnost in znanost o tem, kako pomagati odraslim pri učenju, in jo je ločil od pedagogike. Pojem andragogika si je izposodil od Dušana Savičevića leta 1966, ko je ta pristopil k njemu na konferenci v Združenih državah Amerike in mu povedal, da je to, o čemer govori, »andragogika« (Henschke, 2010; Loeng, 2018). Knowles pa je pojmu dodal svoje razumevanje (in ni sledil evropski tradiciji; glej naslednje poglavje). Andragogika po Knowlesu sestoji iz šestih temeljnih postavk o odraslem učečem se (izvornim štirim je v poznejših delih dodal še dve postavki), in sicer, da (Knowles, 1980; Jarvis, 2001):

- so odrasli neodvisna bitja (ko oseba dozori, se njena samopodoba iz odvisne osebnosti spremeni v samostojno človeško bitje);
- odrasli oblikujejo svojo identiteto iz enkratnih osebnih izkušenj, ki postanejo bogat vir učenja;
- je njihova pripravljenost za učenje povezana z razvojem njihovih družbenih vlog, ki jih prevzemajo;
- se njihove časovne dimenzije spreminjajo (odrasla oseba je pri učenju bolj osredotočena na problem kot na predmet);
- odrasle večinoma vodi notranja, in ne zunanja motivacija;
- odrasli morajo poznati razloge za učenje.

Na podlagi navedenih predpostavk je Knowles predlagal model za načrtovanje, vpeljavo in evalvacijo programov izobraževanja odraslih. Ta temelji na dveh temeljnih atributih, in sicer avtonomnih in samostojnih odraslih učečih se ter vlogi učitelja kot spodbujevalca učenja (Knowles, 1980). Knowlesova andragogika izraža tudi duha časa takratnih Združenih držav Amerike; izraža posameznikove vrednote, kot so svoboda, neodvisnost, samouresničevanje in samostojnost.

Knowlesova knjiga *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970) (Sodobna praksa izobraževanja odraslih: andragogika proti pedagogiki) je sprožila precej obsežno razpravo, ki je pripeljala do poglobitve številnih osrednjih vprašanj v zvezi z izobraževanjem odraslih. V luči te razprave je Knowles spremenil podnaslov knjige iz *Andragogy versus Pedagogy* (andragogika proti pedagogiki) v *From Pedagogy to Andragogy* (od pedagogike k andragogiki) (Knowles, 1980), saj je podnaslov izdaje iz leta 1970 nakazoval strogo dihotomijo med andragogiko in pedagogiko, kritika pa je trdila, da mora razmerje med tema pojmoma nakazovati kontinuum. Čeprav so izobraževalci odraslih v praksi dobro sprejeli Knowlesovo andragogiko, saj so številni naposled dobili teorijo, ki jo je bilo mogoče uporabiti v praksi, pa je kritika izhajala predvsem iz akademskih krogov. Raziskovalci so namreč menili, da ima Knowlesova andragogika šibko (oziroma neobstoječo) empirično podlago in da zato andragogike ni mogoče imenovati *teorija* izobraževanja odraslih. Knowlesov model andragogike je bil deležen tudi drugih kritik (glej npr. Savičević, 1999; Jarvis, 2001; Henschke, 2010; Loeng, 2018), saj temelji njegovo razlikovanje na domnevnem razlikovanju med poučevanjem in učenjem otrok in odraslih, to pa so s poznejšimi raziskavami ovrgli. Andragogiko je usmeril zgolj na problem učenja odraslih in zanemaril širše socialne in filozofske dimenzije odraslih; poudaril je individualistični pristop k učenju brez povezave z obstoječimi družbenimi razmerami. Vzpostavlja tudi mnoge mite, ki jih poznejše raziskave niso potrdile (na primer mit o tem, da je temeljna potreba odraslega po samousmerjanju, mit o tem, da gre pri osebni rasti odraslega za spreminjanje, s katerim preide na višjo raven obstoja ipd.).

Kljub kritikam pa je treba poudariti, da ima Knowles zasluge za to, da je s svojo konceptualizacijo andragogike razmeroma velikemu številu izobraževalcev odraslih v tistem času podelil poklicno identiteto in pripomogel k nadaljnjemu raziskovanju izobraževanja odraslih; to je posledično vodilo tudi k uveljavitvi andragogike kot znanosti (Henschke, 2010).

V osemdesetih letih 20. stoletja so se v Združenih državah Amerike oblikovale tri šole andragogike: a) Knowlesova šola in šola njegovih študentov; b) šola, ki je zanikala pedagogiko in andragogiko ter je zagovarjala temeljno znanost o izobraževanju in učenju (t. i. »humanologijo«; c) šola, ki je razumela izobraževanje odraslih kot ločeno znanstveno disciplino, a ni želela zgubljati energije z imenom in si je izposojala znanje iz drugih disciplin.

Evropska tradicija andragogike

Druga polovica 20. stoletja velja za najplodnejše obdobje za razvoj andragogike kot razmeroma samostojne znanstvene discipline. V tem času se je v Evropi (tudi Severni Ameriki) vse bolj poudarjala profesionalizacija na področju izobraževanja odraslih (Hake, 1992; Rubenson, 2010; Loeng, 2018).

Savičević (1999) je s svojo primerjalno raziskavo, v kateri je primerjal andragoške koncepte v desetih evropskih državah – petih zahodnih (Nemčija, Francija, Velika Britanija, Finska in Nizozemska) in petih vzhodnih (takratna Sovjetska zveza (Rusija), takratna Češkoslovaška (Češka, Slovaška), Poljska, Madžarska in takratna Jugoslavija – utemeljil evropsko perspektivo o andragogiki. Primerjava je na eni strani pokazala na skupne korenine evropske andragogike: i) evropsko kulturo, ki izhaja iz antične Grčije in se razteza v današnji čas; ii) filozofijo vseživljenjskega izobraževanja, v kateri je izobraževanje odraslih enakovreden del izobraževanja; iii) profesionalizacijo izobraževanja odraslih, ki se zagotavlja z andragogiko kot univerzitetnim študijem ali predmetom, ki se poučuje na univerzi; iv) ustanovitvijo strokovnih institucij za izobraževanje odraslih ter izdajanjem strokovnih in znanstvenih publikacij. Na drugi strani je primerjalna študija poudarila, da se je evropski koncept andragogike manifestiral v petih različnih pristopih oziroma šolah mišljenja:

- andragogika je ena izmed disciplin pedagogike (pedagogika je integralna znanost o vzgoji in izobraževanju – predstavniki tega stališča so bili nekateri avtorji v Nemčiji, na Poljskem in v takratni Jugoslaviji, Češkoslovaški in Sovjetski zvezi);
- andragogika je bila razumljena kot integralna znanost, v kateri so se različne uveljavljene discipline, kot sta sociologija in psihologija, združile v skupno andragoško znanost (Nizozemska);
- andragogika je razumljena pragmatično in praktično, uporablja se kot metoda za učenje in poučevanje odraslih;
- andragogika kot samostojna znanost se zavrača; andragogika je razumljena kot področje raziskovanja, ki spada v okvir uveljavljenih ved, kot sta sociologija ali psihologija (Velika Britanija, Francija);
- andragogika je bila razumljena kot samostojna znanstvena disciplina s svojo znanstveno strukturo, posebnimi raziskovalnimi področji in sistemom poddisciplin (zagovorniki tega koncepta so bili v Nemčiji, na Nizozemskem, Poljskem, Madžarskem, v tedanji Jugoslaviji in na Češkoslovaškem).

Savičević se zavzema za razumevanje andragogike kot samostojne znanstvene discipline.

V nadaljevanju prikazujemo razumevanje koncepta andragogike v Nemčiji, Franciji, Nizozemski, Veliki Britaniji, Finski (in drugih nordijskih državah) ter tedanji Jugoslaviji, pri tem sledimo zgodovinski primerjalni analizi Savičevića (1999). Prikaz profesionalizacije izobraževanja odraslih in razvoja andragogike kot akademske discipline v teh državah na univerzitetni ravni pa bomo podkrepili z novejšimi podatki.

Nemški koncept andragogike

Ima najpomembnejšo vlogo za razvoj andragogike in je močno vplival na države celinske Evrope. Kot smo pojasnili prej (Glej poglavje Začetki razvoja andragogike.), je bil Franz Pöggeler prvi avtor, ki si je prizadeval postaviti andragogiko na znanstvene temelje in je teoretsko opredelil sistem andragogike. Kljub temu se pojmovanje andragogike v Nemčiji ni uveljavilo enotno: poleg andragogike kot samostojne znanosti nekateri avtorji uporabljajo koncept »pedagogike za odrasle«, ki ga razumejo kot poddisciplino izobraževalnih znanosti, drugi pa pojem »znanost o izobraževanju odraslih«, ki se je oblikoval v okviru obče pedagogike. Avtorji razumejo andragogiko kot del »znanosti o izobraževanju« in ne nasprotujejo temu, da bi imela položaj znanstvene discipline, ki se osredotoča na učenje in izobraževanje odraslih. Koncepta andragogike v Nemčiji niso sprejeli enotno vsi avtorji (zaradi terminološke nejasnosti in večpomenskosti znanstvenega področja, ki naj bi mu izobraževanje odraslih pripadalo) (Savičević, 1999).

Univerzitetno izobraževanje o izobraževanju odraslih je bilo v Nemčiji vpeljano v sedemdesetih letih 20. stoletja. Študijski program je trajal štiri leta in pol in se je imenoval Diploma iz pedagogike (*Diplom-Pädagogik*). V sklopu tega programa so si lahko študenti izbrali temeljni študij iz izobraževanja odraslih (Egetenmeyer, 2010). Danes, po bolonjski reformi, je na prvi stopnji izobraževanje odraslih del »pedagogike« oziroma »izobraževalnih znanosti«. Na drugi stopnji pa sledi »specializacija« iz izobraževanja odraslih v različnih programih (npr. »izobraževalne znanosti« (*Educational sciences*), »raziskovanje v nadaljevalnem izobraževanju in organizacijskem razvoju« (*Research in continuing education and organisational development*) (Semrau idr., 2015)). Kot ugotavljata Egetenmeyer in Käpplinger (2011), okoli petdeset univerz v Nemčiji ponuja predmet iz izobraževanja odraslih; avtorja to razumeta kot pobudo za razvoj poklica izobraževalca odraslih.

Francoski koncept andragogike

Avtorji, kot so Schwartz, Goguelin in Besnard, so uporabljali besedo andragogika in to razlikovali od pedagogike. V uporabi so bila tudi druga pojmovanja: »psihopedagogika odraslih«, »socialna pedagogika odraslih« ter »sociologija izobraževanja odraslih«. V prizadevanju francoskih avtorjev, da bi vpeljali disciplino, povezano s študijem izobraževanja odraslih, so se nekateri avtorji navezovali na psihologijo ali sociologijo oziroma razumeli, da sta izobraževanje in učenje predmet študija, ki ga proučuje sociologija. Ker v Franciji prevladuje tradicija, ki priznava zgolj discipline, ki se lahko nanašajo na že uveljavljene znanosti (npr. sociologija, psihologija), se neodvisna znanost, katere objekt proučevanja bi bilo izobraževanje odraslih, ni razvila. Študije izobraževanja ne vsebujejo andragogike, temveč naj bi pedagogika proučevala tudi probleme, ki se povezujejo z izobraževanjem odraslih (Savičević, 1999).

Pojem »pedagogika« (*pédagogie*) dandanes v Franciji izriva pojem »edukacija« (*l'éducation*). Ugledni filozofi in sociologi so na univerzah začeli ustanavljati oddelke za znanost o edukaciji, ki je bila namenjena akademskim elitam (Ermenc, 2014). V sklopu edukacijskih študij je danes na drugi bolonjski stopnji mogoče študirati izobraževanje odraslih tudi v Franciji na različnih univerzah (npr. drugostopenjski magistrski program *Ingénierie pédagogique en formation d'adultes (IPFA)* (Univerza v Parizu)).

Nizozemski koncept andragogike

Nizozemski koncept andragogike so oblikovali avtorji, kot so Have, Encervort, Gent, Hake in drugi sodelavci. Ten Have je bil ustanovitelj socialne pedagogike in andragogike na Nizozemskem v šestdesetih letih 20. stoletja. Andragogiko je razumel kot integralno znanost, ki združuje izobraževalne znanosti, socialno delo in druge oblike vodenja in svetovanja. V ta namen je vpeljal razlikovanje med »andragogijo« (intencionalno in profesionalno vodenje, usmerjeno k spreminjanju osebnosti), »andragogiko« (skupek znanja, izkušenj in načel vodenja andragoške aktivnosti) in »andragologijo« (preiskuje obe prejšnji z znanstvenega zornega kota). Zadnjo je umestil med pedagogiko in gerontologijo. Andragogika torej na Nizozemskem ni bila omejena zgolj na izobraževanje odraslih, temveč se je povezovala s širšimi koncepti socialnega dela, svetovanja, duševnega zdravstvenega varstva, družbenimi spremembami, emancipacijo (v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja).

Leta 1970 je bila andragologija sprejeta kot uradni študij na Nizozemskem na več univerzah. Vendar se takšno širše poimenovanje andragogike ni obdržalo; leta 1985 se je njen status akademske discipline končal. Andragogika se je v nadaljevanju osredotočila na proučevanje učenja in izobraževanja odraslih, socialno delo in vodenje pa sta bila prepuščena proučevanju drugih znanosti. Študij izobraževanja odraslih so prevzeli oddelki za pedagogiko, izobraževalne znanosti in psihologijo, andragogika pa si ni pridobila statusa samostojne akademske discipline (Savičević, 1999; glej tudi Hake, 1992; Kassels, 2015).

Znanje iz izobraževanja odraslih je mogoče dandanes poglabljati v sklopu drugostopenjskih magistrskih študijskih programov iz »izobraževalnih znanosti« (*educational sciences*) na različnih univerzah na Nizozemskem (pa tudi v Belgiji).

Koncept andragogike v Veliki Britaniji

V anglosaškem okolju ne poznajo andragogike (in pedagogike) kot znanstvene discipline. Pedagogika (*pedagogy*) jim pomeni praktično pedagoško znanje, ki ga učitelji potrebujejo za izvajanje pedagoške dejavnosti, andragogika pa praktično znanje za poučevanje odraslih – v tem pomenu je pojem uporabil J. A. Simpson v šestdesetih letih 20. stoletja. V Veliki Britaniji se za raziskovanje izobraževanja uporablja pojem »izobraževalne znanosti« (*educational sciences*); te znanosti so interdisciplinarnega pomena in se opirajo na znanosti, kot so filozofija, sociologija, psihologija, antropologija. Izobraževanje je torej področje, ki ga raziskujejo številne vede in ne pripada zgolj eni integralni znanosti (pedagogiki in andragogiki). Tako Colin Griffin ugotavlja, da se teorija izobraževanja (odraslih) opira na znanje iz drugih znanosti. Za izobraževanje odraslih se uporablja strokovni izraz *adult education* (nanaša se na svobodno (*liberal*) oziroma splošno izobraževanje) oziroma *adult and continuing education* (nanaša se na splošno in poklicno izobraževanje).

V sedemdesetih letih so na Univerzi v Nottinghamu oblikovali posebno skupino, ki je proučevala koncept andragogike (kot ga je zasnoval Knowles). Skupina se ni strinjala z nekaterimi Knowlesovimi koncepti (andragogika, zožena na didaktiko poučevanja in učenja odraslih) in se je raje oprla na delo P. Freireja ter razumevanje andragogike kot sile za emancipacijo odraslih (Glej poglavje Andragogika v državah v razvoju.). Tudi Peter Jarvis je nasprotoval Knowlesovemu pojmovanju andragogike in je zagovarjal stališče, da znanje o izobraževanju odraslih izhaja iz sinteze znanja drugih

disciplin, zato je andragogika zanj integracija delov disciplin, in ne disciplina sama po sebi (Savičević, 1999).

Anglosaški avtorji in tradicija izobraževanja odraslih v tem delu sveta so zelo zaznamovali področje izobraževanja odraslih po vsem svetu. Danes so na voljo različni študijski programi, ki proučujejo izobraževanje odraslih, pismenost, vseživljenjsko učenje, skupnostno izobraževanje v Veliki Britaniji (in na Irskem) (npr. drugostopenjski magistrski programi Adult Continuing Education (Univerza Swansea), Adult Education (Univerza v Chestru), Adult Education for Social Change (Univerza v Glasgowu)).

Finski koncept andragogike in andragogika v nordijskih državah

Finski avtorji so se ukvarjali z vprašanji postavitve andragogike kot znanstvene discipline in proučevali vprašanja o razmerju med andragogiko in drugimi izobraževalnimi znanostmi, o znanstveni podlagi andragogike, kakšne so podobnosti in razlike med pedagogiko in andragogiko. Izobraževanje odraslih kot področje znanosti naj bi po Alanenu pripadalo izobraževalnim znanostim, in ne drugim družboslovnim znanostim; andragogika je torej ena izmed znanosti v okviru izobraževalnih znanosti in proučuje učenje in izobraževanje odraslih. Pedagogika in andragogika se medsebojno razlikujeta glede na področje raziskovanja in glede problemov, ki izhajajo iz raziskovanja (Savičević, 1999).

V drugih nordijskih državah pa se izraz andragogika ni uveljavil predvsem zaradi njihove bogate tradicije ljudskega izobraževanja. Kot ugotavlja Loeng (2018), andragogika ni bila potrebna, saj so zamisli v ljudskem izobraževanju sledile istim idealom. Warren (1989) je tako na primer povezal andragogiko s postavkami N. F. S. Grundtviga (1783–1872), danskega pastorja, filozofa in pedagoga, ki je s svojimi pionirskimi idejami o vseživljenjskem učenju in gibanjem ljudskih srednjih šol tesno povezan s konceptom ljudskega izobraževanja – o učenju, izobraževanju in odraslih. Warren navaja, da vsebujejo Grundtvigove predpostavke štiri predpostavke, ki se ujemajo s tistimi, na katerih temelji ameriška tradicija andragogike, in sicer: da morajo učeči se cveteti v skladu s svojimi individualnimi zmožnostmi; da je treba študij (izobraževanje) izbrati glede na lastno zanimanje in mora biti usmerjen v osebno rast; da je vzajemno poučevanje idealen učni proces, ki se izpeljuje z živo besedo; in da je poglavitni razlog izobraževanja razsvetlitev posameznikovega življenja.

Danes je mogoče študirati izobraževanje odraslih v različnih študijskih programih na Finskem (npr. *Masters degree programme in Adult education and Developmental work research in General and Adult Education* (Univerza v Helsinkih)), pa tudi v drugih nordijskih državah (npr. *Adult Learning and Global Change* (Univerza Linköping), *Master of Science in Adult Learning* (Norveška univerza za znanost in tehnologijo)).

Jugoslovanski koncept andragogike

V petdesetih letih 20. stoletja se začnejo razprave o pedagogiki in andragogiki v takratni Jugoslaviji. Oblikujeta se dve šoli: a) prva je zagovarjala, da obstaja andragogika kot poddisciplina pedagogike (pedagogika zajema tudi andragogiko); b) druga je poudarila, da sta si pedagogika in andragogika vzporedni v sklopu temeljne znanosti o vzgoji in izobraževanju. Na Hrvaškem je Mihajlo Ogrizović med prvimi zagovarjal samostojnost andragogike kot znanstvene discipline in jo tudi opredelil v delu *Problemi andragogije* (Problemi andragogike). Poleg njega so tudi Vlado Andrilović, Nikola Pastuović in drugi raziskovali izobraževanje odraslih in proučevali andragogiko kot samostojno disciplino. V Srbiji sta imela pri razvijanju andragogike kot znanstvene discipline vodilno vlogo Borivoje Samolovčev in Dušan Savićević. Borivoje Samolovčev je raziskoval posebnosti andragogike in pedagogike ter v delu *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja* (Teoretične osnove vojaške vzgoje in izobraževanja) zagovarjal trditev, da sta andragogika in pedagogika razmeroma samostojni znanosti, ki sta podrejeni splošni znanosti o vzgoji in izobraževanju. S tem pa imata skupne zakonitosti in načela, ki ju vežejo. Savičević (1999) je andragogiko utemeljeval kot znanstveno disciplino, katere subjekt proučevanja so odrasli, njen predmet proučevanja pa izobraževanje in učenje odraslih v različnih oblikah izražanja. S svojim delom je veliko prispeval k uveljavitvi andragogike kot znanstvene discipline ter profesionalizaciji dela andragogov in drugih strokovnjakov za izobraževanje odraslih v tedanji Jugoslaviji. Menil je, da mora profesionalizacija andragogov temeljiti na univerzitetni izobrazbi, tj. na pridobivanju temeljnega znanja in kompetenc, potrebnih za delo na posameznem področju; s tem se omogoča razvoj poklicne identitete ter strokovnega dela andragogov (več v Mikulec in Govekar Okoliš, 2024). V Sloveniji je imela pri razvijanju andragogike kot samostojne znanstvene discipline vodilno vlogo Ana Krajnc. (Glej poglavje *Zgodovina izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem.*)

Danes je mogoče andragogiko samostojno študirati na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu, Filozofski fakulteti Univerze na Reki in Filozofski fakulteti Univerze Cirila in Metoda v Skopju. Na filozofski fakulteti v Zagrebu in Zadru se andragogika predava v sklopu študija pedagogike, prav tako tudi na Filozofski fakulteti v Sarajevu. Več o razvoju andragogike na Slovenskem in možnostih študija andragogike pa najde bralec v ločenem poglavju. (Glej poglavje *Zgodovina izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem.*)

Andragogika v državah v razvoju (latinskoameriška tradicija)

Poudarili smo, da je ameriška tradicija andragogike, ki jo je predstavljal Malcolm Knowles, pripisovala največji pomen posamezniku in njegovemu razvoju, posebno (vzhodno)evropska tradicija andragogike pa je bolj poudarjala zagotavljanje družbenih potreb; andragogika je imela torej socializacijsko in samouresničevalno vlogo (Loeng, 2018). Razumevanje izobraževanja odraslih kot sredstva za družbene spremembe, ki je torej bližje evropski tradiciji andragogike, pa se je še posebno intenzivno razvijalo v ljudskem izobraževanju v Latinski Ameriki – to je izobraževanje, ki prihaja od ljudi in je namenjeno ljudem (delavskemu razredu, revnim, »zatiranim« itn.), ne pa eliti – in tradiciji radikalnega izobraževanja odraslih. Najvidnejši predstavnik te je zagotovo brazilski filozof in pedagog Paulo Freire. Čeprav sam ni opredelil koncepta andragogike, niti ni uporabljal besede andragogika, ga je Savičević (2008) označil kot avtorja, ki je pomembno prispeval k razvoju andragoške misli v Latinski Ameriki in širše po svetu. Poenostavljeno povedano je Freire (2019) razkril politično naravo izobraževanja in trdil, da je izobraževanje mogoče uporabiti ne le za nadvlado, temveč tudi za osvoboditev ljudi; pri tem je razlikoval med t. i. »bančniškim izobraževanjem« in problemskim izobraževanjem. Povedano drugače, njegova temeljna teza je bila, da izobraževanje ni nikoli nevtralno: lahko se uporablja za krepitev struktur dominacije (nadvlade), lahko pa tudi za spodbujanje družbene spremembe. Njegova misel se osredotoča na štiri temeljne aspekte: dialog (dialoško izobraževanje med učiteljem in učečim se), praxis (Delovanje, ki sledi kritični refleksiji; ko dobimo globlji uvid v stvari, smo tudi pripravljeni spreminjati svet, da bi ustvarili pravičnejšo in bolj humano družbo.), ozaveščanje (kako lahko zatirani spremenijo svet) in osvoboditveno pedagogiko (Izobraževanje ima poglavitno vlogo pri spreminjanju sveta.) (Schugurensky, 2014).

Na povezavo Paula Freireja s konceptom andragogike je konec sedemdesetih let prejšnjega stoletja opozorila tudi skupina avtorjev na Univerzi v

Nottinghamu. Slednja je redefinirala Knowlesovo razumevanje andragogike na podlagi psihosocialnih teorij človekovega razvoja in filozofije radikalnega izobraževanja odraslih Paula Freireja (Nottingham Andragogy Group, 1983). Skupina je razumela andragogiko kot spodbudo za pomoč odraslim, da postanejo pobudniki lastnega razmišljanja in čustvovanja. Na izobraževanje niso gledali kot na transmisijo znanja, temveč so za bistvo izobraževanja privzemali sintezo, dialog in odkrivanje. Odrasli so v svojem bistvu družbena bitja in kot taki produkt zgodovine in kulture. Z vnašanjem čustvenih razsežnosti v skupinski in individualni kontekst posamezniki v odrasli dobi dobijo zmožnosti za ustvarjalno in kritično mišljenje. Bolj kot k sprejemanju zamisli drugih ljudi so odrasli v andragoškem procesu spodbujeni h kritičnemu razmišljanju, refleksiji in človeškemu delovanju (*agency*).

Sodobni trendi

V prvem in drugem desetletju 21. stoletja se koncept andragogike uporablja v Srbiji, Bosni in Hercegovini, Hrvaški, Poljski, Sloveniji, Češki, Slovaški, Madžarski, v baltskih državah ter deloma v Nemčiji in Združenih državah Amerike (Fejes in Nicoll, 2013; Mikulec in Govekar Okoliš, 2023, 2024). Pojem *andragogika* je povezan predvsem s tremi temeljnimi pomeni (Reischmann, 2005):

- V nekaterih državah se uporablja koncept andragogike kot označevalec za akademsko disciplino, ki proučuje izobraževanje in učenje odraslih. V tem pomenu je andragogika znanost o razumevanju (teorija) in spodbujanju (praksa) vseživljenjskega in večrazsežnostnega izobraževanja in učenja odraslih, izobraževanje odraslih pa označuje prakso.
- V Združenih državah Amerike označuje andragogika poseben pristop v teoriji in praksi izobraževanja odraslih, kot ga je razvil Malcolm Knowles. Utemeljen je na humanistični zasnovi samostojnih in avtonomnih učečih se odraslih in učiteljev kot spodbujevalcev učenja. Z nejasnim razumevanjem pojma andragogika, ki se povezuje s prakso izobraževanja odraslih, posebnimi metodami učenja, razlikovanjem med otrokom in odraslim ipd. pa tudi z akademsko disciplino, ki proučuje izobraževanje odraslih.

Dandanes se v svetu bolj kot izraz andragogika uporabljajo izrazi, kot so »izobraževanje odraslih« (*adult education*), »nadaljevalno izobraževanje« (*continuing education*) ali »učenje odraslih« (*adult learning*) (Fejes in

Nicoll, 2013). To pomeni, da se razumevanje andragogike kot samostojne znanstvene discipline ali kot poddiscipline izobraževalnih znanosti (nekje pedagogike) ni uveljavilo, vendar navedeni izrazi postavljajo v ospredje razumevanje izobraževanja odraslih kot področja raziskovanja, ki je del družboslovnih in humanističnih znanosti.

O statusu andragogike (ponekod izobraževanja odraslih) kot znanstveni disciplini premišljujeta tudi Peter Jarvis in Agnieszka Bron (Bron in Jarvis, 2008), ki prihajata iz dveh različnih tradicij. Prvi iz anglosaške tradicije, ta obravnava izobraževanje kot področje (*field*) ali predmet (*object)* raziskovanja, ki ga preučujejo različne akademske discipline (psihologija, sociologija, filozofija izobraževanja) in izhajajoč iz te tradicije stavi na »izobraževanje odraslih« kot področje raziskovanja. Druga pa prihaja iz celinske (vzhodno)evropske tradicije, ki se je razvila pod vplivom nemško govorečih držav – te so postavile izobraževanje kot samostojno akademsko disciplino (pedagogiko, *Pädagogik*) – in izhajajoč iz te tradicije stavi na »andragogiko« kot znanstveno disciplino (Ta se je razvijala bodisi kot del (poddisciplina) pedagogike bodisi kot samostojna znanstvena disciplina.). Oba skleneta, da je izobraževanje odraslih mlada znanstvena disciplina, ki jo nekateri imenujejo izobraževanje odraslih, drugi pa andragogika.

Najpogosteje je razumljena kot poddisciplina izobraževalnih znanosti (pedagogike). Proučuje učenje in izobraževanje odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju (to je v organiziranih oblikah izobraževanja) ter učenje v priložnostnem kontekstu (to je v vsakdanjem življenju, na delu, v družini, civilni družbi in prostočasnih dejavnostih) – to je njeno posebno raziskovalno področje; proučuje priložnosti in možnosti odraslih za izobraževanje in učenje, vzgojo in socializacijo ter njihov razvoj, saj naj bi se odrasli v procesu učenja, ki poteka vse življenje, nadalje razvijali, spreminjali svoje življenje ter vplivali drug na drugega. Razvila je svoje izrazje in koncepte, ki vsebujejo pojmovanja o učenju, vseživljenjskem učenju, samostojnem učenju, nadaljevalnem izobraževanju ipd. Discipline, ki pomagajo izobraževalcem odraslih pri raziskovanju področja, so predvsem sociologija, psihologija, zgodovina, filozofija, ekonomija in politologija. Raziskave pa se največkrat izpeljujejo na štirih ravneh: mega (politike mednarodnih organizacij), makro (nacionalne politike in prakse), mezo (izobraževalne institucije, različne – prostovoljske, kulturne, politične idr. – organizacije, skupnosti, javni prostori) in mikro (učeči se odrasli, učitelji / strokovni delavci) ravni.

V večini evropskih držav danes prevladuje model visokošolskega študija izobraževanja odraslih (nekje andragogike), v katerem je izobraževanje odraslih del izobraževalnih znanosti (ali pedagogike). Na prvi bolonjski stopnji se izobraževanje odraslih praviloma proučuje v sklopu predmeta oziroma skupine predmetov (»Specializacija« iz izobraževanja odraslih je na prvi stopnji prej izjema kot pravilo.), poglabljanje in samostojen študij izobraževanja odraslih (nekje andragogike) pa se izpeljuje na drugi (ponekod tudi tretji) bolonjski stopnji, čeprav v naslovu študijskega programa ni nujno poimenovanje »izobraževanje odraslih« ali »andragogika« (Przybylska, 2008). Razvili so se tudi skupni magistrski bolonjski študijski programi za izobraževanje odraslih, na primer Magisterij iz izobraževanja odraslih za družbene spremembe (*Master in Adult Education for Social Change*), Evropski magisterij v izobraževanju odraslih (*European master in adult education*) in Evropski magisterij v vseživljenjskem učenju (*European master in lifelong learning*). Postavljajo in širijo se tudi nova mednarodna omrežja za izobraževanje odraslih: poleg evropskih – na primer Evropsko združenje za izobraževanje odraslih (*European Association for the Education of Adults*) in Evropsko združenje za raziskovanje izobraževanja odraslih (*European Society for Research on Education of Adults*) – tudi v Aziji (Urad za izobraževanje odraslih v Aziji in Tihem oceanu oziroma *Asian and South Pacific Bureau of Adult Education* (ASPBAE)), Latinski Ameriki (Latinskoameriški svet za izobraževanje odraslih oziroma *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* (CEAAL)) in v sklopu sodelovanja med celinami (Raziskovalno vozlišče za vseživljenjsko učenje v okviru azijsko-evropskega partnerstva oziroma *Lifelong Learning Research Hub of the Asia-Europe* (ASEM LLL)). Ta omrežja so pomembna, ker spodbujajo nastanek mednarodne skupnosti profesionalcev v izobraževanju odraslih (Jütte in Lattke, 2014).

Sklep

V prispevku smo prikazali, kako se je razvijala andragogika kot znanstvena disciplina od svojih začetkov do današnjih dni. Poudarili smo, da se je andragogika najprej oblikovala v Evropi in da so imeli pri tem odločilno vlogo avtorji, ki so prihajali iz nemškega prostora, sam izraz in koncept andragogike pa je popularizíral Malcolm Knowles, čeprav je ob tem zožil pomen andragogike in ga usmeril na posameznika in njegov razvoj. Opozorili smo tudi, da se Knowlesovo razumevanje andragogike navezuje na določeni model izobraževanja odraslih, v (vzhodni) Evropi pa se je pojem uveljavil predvsem za označevanje akademske discipline, ki proučuje učenje

in izobraževanje odraslih – v formalnem in neformalnem izobraževanju (to je v organiziranih oblikah izobraževanja) ter učenje v priložnostnem kontekstu (to je v vsakdanjem življenju, na delu, v družini, civilni družbi in prostočasnih aktivnostih) – in z andragogiko kot univerzitetnim študijem krepi profesionalizacijo izobraževanja odraslih.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako se razlikujeta ameriška in evropska tradicija andragogike?
2. Kakšno je razlikovanje med začetnim in sodobnim pojmovanjem andragogike?
3. Kako bi kritično ovrednotili šest Knowlesovih andragoških postavk o odraslem učečem se?

VIRI:

Bron, A. in Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionality. V S. Lattke in E. Nuissl (ur.), Qualifying adult learning professionals in Europe (str. 33–44). Bertelsmann Verlag.

Egetenmeyer, R. (2010). Professionalisation in adult education: a European perspective. V R. Egetenmeyer, E. Nuissl (ur.), Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives (str. 31–44). Peter Lang GmbH.

Egetenmeyer, R. in Käpplinger, B. (2011). Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2(1), 21–35.

Ermenc, K. S. (2014). Uvod v primerjalno pedagogiko. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Fejes, A. in Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 4(1), 7–16.

Freire, P. (2019 [1970]). Pedagogika zatiranih. Založba Krtina.

Hake, B. J. (1992). Remaking the Study of Adult Education: The Relevance of Recent Developments in the Netherlands to the Search for Disciplinary Identity. Adult Education Quarterly, 42(2), 63–78.

Henschke, J. A. (2010). An International Capsule of a Perspective of the History and Philosophy of Andragogy. Andragoške studije, št. 2, 9–34.

Jarvis, P. (2001). Knowles M. V P. Jarvis (ur.), Twentieth century thinkers in adult & contilnuing education (second edition) (str. 144–159). Kogan Page.

Jütte, W. in Lattke, S. (2014). International and comparative perspectives in the field of professionalisation. V S. Lattke in W. Jütte (ur.), Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives (str. 7–21). Peter Lang GmbH.

Kassels, J. W. M. (2015). Andragogy in a knowledge society. V R. Poell, T. S. Rocco in G. Roth (ur.), The Routledge Companion to Human Resource Development (str. 13–20). Routledge.

Knowles, M. S. (1970). The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy. New York Association Press.

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Cambridge.

Krajnc, A. (1989). Andragogy. V C. J. Titmus (ur.), Lifelong Education for Adults: An International Handbook (1st Edition) (str. 19–21). Pergamon Press.

Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. Cogent Education, 5(1), 1–15.

Mikulec, B. in Govekar Okoliš, M. (2023). Andragogika v Evropi: Preteklost, sedanjost in prihodnje perspektive. Andragoška spoznanja, 29(2), 3–18.

Mikulec, B. in Govekar Okoliš, M. (2024). Andragogika v Sloveniji in državah na območju nekdanje Jugoslavije: Preteklost, sedanjost in prihodnje perspektive. Andragoška spoznanja, 30(1), 3–17.

Nottingham Andragogy Group. (1983). Towards a developmental theory of andragogy. University of Nottingham, Department of Adult Education.

Przybylska, E. (2008). Pathways to Becoming and Adult Education Professional in Europe. V S. Lattke in E. Nuissl (ur.), Qualifying adult learning professionals in Europe (str. 87–100). Bertelsmann Verlag.

Reischmann, J. (2005). Andragogy. V L. M. English (ur.), International Encyclopedia of Adult Education (str. 58–63). Palgrave Macmillan.

Rubenson, K. (2010). Adult Education Overview. V P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.), International Encyclopedia of Education: Third edition (str. 1–10). Elsevier.

Savičević, D. (1999). Adult Education: From Practice to Theory Building. Peter Lang GmbH.

Savičević, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. International Journal of Lifelong Education, 27(4), 361–378.

Schugurensky, D. (2014). Paulo Freire. Bloomsbory.

Semrau, F., Vieira, N. G. S. in Guida, E. (2015). Academic professionalisation in adult education: insights into study programmes in Germany, Italy and Portugal. V R. Egetenmeyer (ur.), Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School (str. 133–148). Peter Lang GmbH.

St. Clair, R. in Käpplinger, B. (2021). Alley or Autobahn? Assessing 50 Years of the Andragogical Project. Adult Education Quarterly, 71(3), 272–289.

Warren, C. (1989). Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A Critical link. Adult Education Quarterly, 39(4), 211–223.

ZGODOVINA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE NA SLOVENSKEM

Zgodovina izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem

Monika Govekar Okoliš

CILJI POGLAVJA:

- spoznati, kako sta se razvijala institucionalno in množično izobraževanje odraslih po posameznih obdobjih in andragogika na Slovenskem;
- ovrednotiti razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji z vidika najpomembnejših institucij, njihovega namena, množičnih oblik izobraževanja odraslih ter posameznikov, ki so s svojimi andragoškimi idejami in prizadevanji prispevali k razvoju andragogike;
- premisliti, kakšen je bil razvoj izobraževanja odraslih po obdobjih in v čem je bil odvisen od razvoja družbe, gospodarstva in politike ter kdaj so nastali prvi zametki teorije izobraževanja odraslih pri nas;
- ovrednotiti, kdaj se je razvila iz družbenih potreb po novem znanju, strokovnjakih in iz raziskovanja prakse izobraževanja odraslih nova znanstvena disciplina – andragogika ter njen pomen;
- spoznati, kdaj in na kateri fakulteti Univerze v Ljubljani ter oddelku se začne predavati andragogika kot znanstvena disciplina.

Uvod

V prispevku bomo prikazali, kako se je začelo množično in institucionalno izobraževanje odraslih na Slovenskem ter kako so se razvijale andragoške ideje in andragogika.

Začetki množičnega izobraževanja odraslih segajo že v drugo polovico 8. stoletja in je bilo povezano s krščansko versko vzgojo in izobraževanjem. Naj opozorimo na svojevrsten pomen pozneje v 16. stoletju, ko je protestantizem kot versko gibanje na Slovenskem, zlasti neuradno, širil protestantsko versko vzgojo in izobraževanje odraslih oziroma vseh ljudi

ter spodbujal opismenjevanje Slovencev. S tem so bile ustvarjene tudi možnosti za formalno izobraževanje, za ustanovitev slovenske ljudske šole ter za samoizobraževanje odraslih. Od 16. stoletja in vse do druge polovice 18. stoletja je potekal razvoj slovenskega jezika in kulture. V njem so imeli pomembno vlogo posamezniki, tedanji slovenski intelektualci, ki so si prizadevali za razvoj slovenskega jezika in kulture tudi med odraslimi. Še posebno pomembno vlogo so imeli slovenski razsvetljenci, ki so razvijali in spodbujali slovensko kulturno in nacionalno izobraževanje odraslih. Posebno od druge polovice 18. stoletja in do leta 1848 so razvijali in spodbujali pri odraslih kulturno nacionalno identiteto, v drugi polovici 19. stoletja pa je poleg kulturne narodne identitete postala vse pomembnejša politična narodna identiteta. Slovenci so se zlasti v Avstro-Ogrski (1867 - 1918) vse bolj zavedali svojega položaja, slovenske narodnosti, kulture in jezika.

Zametki andragoških idej o izobraževanju odraslih so se na Slovenskem pojavili hkrati z začetki institucionalnega in množičnega izobraževanja odraslih konec 18. in v 19. stoletju. Zato bomo v nadaljevanju ta razvoj kronološko prikazali po zgodovinskih obdobjih na Slovenskem, od začetkov institucionalnega in množičnega izobraževanja odraslih v drugi polovici 18. do začetka 21. stoletja (do leta 2021). Tedaj nastane zadnja večja sprememba v študiju andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani po bolonjski reformi visokošolskega izobraževanja v samostojni državi Republiki Sloveniji, v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih je izobraževanje odraslih prvič opredeljeno kot javna služba.

Izobraževanje odraslih na Slovenskem po obdobjih

Slovensko zgodovino izobraževanja odraslih, razvoj andragoških idej in andragogike bomo na kratko prikazali strnjeno po najpomembnejših značilnostih v štirih obdobjih:

1. izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914,
2. izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918–1941),
3. izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991) in
4. izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji (1991–2021).

V posameznih obdobjih bomo skušali prikazati, kako je razvoj družbenih potreb in gospodarstva ter institucij za izobraževanje odraslih v resnici pripeljal do oblikovanja prvih andragoških idej na Slovenskem in vse do

razvoja andragogike kot znanstvene discipline.

Izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do 1914

Razsvetljenstvo je v 18. stoletju celostneje zajelo oblikovanje družbenega življenja, s tem pa vsa področja kulture. Vplivalo je na zvezni razvoj izobraževanja odraslih tudi na slovenskih tleh. Habsburška monarhija se je prilagajala potrebam razvijajoče se industrije in centraliziranega državnega aparata, ki je imel monopol tudi nad izobraževanjem. Cilj reform Marije Terezije je bil gospodarska krepitev, s tem pa se je pokazala potreba po izobraževanju odraslih.

Preglednica v nadaljevanju prikazuje pomembne mejnike v razvoju institucij za izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914.

Preglednica 1: Institucije za izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914

1. OBDOBJE	INSTITUCIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914 ***Habsburška monarhija*** ***1867–1914 Avstro-Ogrska monarhija***	• mehanske šole pri Jezuitih • jezuitska strokovna navtična šola v Trstu • 1752 izobraževanje geodezije, zemljemerstva in risanja rudarjev v rudniku živega srebra • 1763 Strokovna šola za metalurgijo in kemijo • 1774 nedeljske ponavljalne šole – prvič opredeljene v zakonu Splošna šolska naredba ter začetek njihovega razvoja • 1778 Risarska šola • 1848 kmetijska šola v Trstu **Nedeljske ponavljalne šole** • 1868 množični razvoj nedeljskih ponavljalnih šol **Kmetijske šole** • 1873 Vinarska in sadjarska šola v Slapu pri Vipavi • 1886 Kmetijska šola Grm pri Novem mestu • 1892 Deželna vinarsko sadjarska šola v Mariboru

1. OBDOBJE	INSTITUCIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914 ***Habsburška monarhija*** ***1867–1914 Avstro-Ogrska monarhija***	**Gospodinjske šole** • 1884 gospodinjska šola v Mestnem dekliškem zavodu Vesna v Mariboru • 1906 Gospodinjska šola Mladika v Ljubljani • 1909 Gospodinjska šola v Idriji • 1911 Gospodinjska šola v Trbovljah • 1913 Dr. Kreka višja gospodinjska šola pri uršulinkah v Ljubljani **Društva** • 1848 Društvo Slovenija (Dunaj - Ljubljana) • 1863 Društvo Južni Sokol v Ljubljani • 1866 Dramatično društvo v Ljubljani • 1869 Katoliško društvo za Kranjsko v Ljubljani • 1890 Katoliško politično društvo v Ljubljani • 1891 Slovensko društvo v Ljubljani • 1867 Delavsko izobraževalno društvo v Ljubljani • 1873 odprejo posebno delavsko šolo, knjižnico • 1868 Učiteljsko društvo na Kranjskem • 1897 Društvo slovenskih učiteljic **Čitalnice** • 1861 čitalnice v Trstu, Ljubljani, Celju, Mariboru, pozneje še drugje **Tabori** • 1868 Tabor v Ljutomeru (prvi slovenski tabor) • in drugi Žalec, Šempas ... do 1871, ko so tabori prepovedani

V tem obdobju so nastale prve šole za formalno izobraževanje odraslih.[1]

[1] Kot omenja Jug (1996), so bile prve mehanske šole pri jezuitih, nato jezuitska strokovna navtična šola v Trstu, leta 1752 so se lahko v rudniku živega srebra v Idriji rudarji učili geodezije, zemljemerstva in risanja. Pomembna je bila strokovna šola za metalurgijo in kemijo, ki jo je odredila Marija Terezija leta 1763. Pouk v teh šolah je potekal v nemščini, vendar je bila težava v tem, da odrasli niso imeli dovolj jezikovnega znanja, zato so šole kmalu prenehale delovati. Leta 1778 je bila ustanovljena risarska šola, ki je bila prva državna šola dostopna vsem, dijakom in obrtnikom, torej je bila namenjena tudi izobraževanju odraslih (Serše, 1997).

Na izobraževanje odraslih je zelo vplivala tedanja avstrijska splošna šolska zakonodaja. S sprejetjem *Splošne šolske naredbe* leta 1774 je bilo uzakonjeno, da so morali vsi, ki niso dokončali obveznega osnovnošolskega izobraževanja zaradi oddaljenosti ali dela in so pred koncem izstopili iz redne osnovne šole, ob nedeljah popoldne dve uri nameniti *nedeljski ponavljalni šoli,* v kateri so učitelji poučevali v slovenščini predvsem verouk, moralko, gospodarstvo in kmetijstvo. Ustanavljale so se na podeželju in v mestih. Tovrstne nedeljske šole so uzakonjali tudi poznejši avstrijski šolski zakoni, a so se v praksi pogosto pojavile ovire pri njihovem delovanju (Jug, 2000; Hojan, 2000).[2]

V času Ilirskih provinc (1809–1813) so nedeljske ponavljalne šole zamrle. Prizadevanja za slovenski jezik in knjige pa so se nadaljevala tudi tedaj. Pomembno vlogo je imel Valentin Vodnik, ki je napisal učbenike v slovenskem jeziku za pouk v šolah. Pomembna novost tega obdobja je bila, da je slovenščina postala zakonsko priznan učni jezik v osnovnih in srednjih šolah. To je na splošno tudi pri odraslih povečalo zavedanje o tem, kako pomembno je šolanje v materinščini, kar je bilo povezano z zvečanjem slovenske narodne zavesti (Hojan, 2000; Okoliš, 2009). V tem času so bila pomembna nacionalna prizadevanja slovenskih razsvetljencev za izobraževanje odraslih, pozneje so prerasla v slovensko kulturno gibanje in oblikovanje kulturne narodne identitete Slovencev.

Po koncu Ilirskih provinc so v 19. stoletju na slovenskih tleh začele delovati različne institucije, namenjene množičnemu izobraževanju odraslih.

Med institucijami so se v drugi polovici 19. stoletja množično širile ***nedeljske ponavljalne šole***. Za številne so bile edini stik s formalno izobrazbo, ki je v javnem šolstvu ne bi bili deležni. Namen nedeljskih ponavljalnih šol je bilo poklicno izobraževanje vajencev, pomočnikov in mojstrov, ki je potekalo z različnimi tečaji ob nedeljah. Te šole so dajale nujno potrebno tehnično znanje za nekatere obrti. Nosilci tega izobraževanja so bile osnovne šole, realke, obrtna združenja ali zasebniki. Najbolj so se te šole razvijale v delih avstrijske monarhije, ki so bili gospodarsko manj razviti (Engelbrecht,

[2] Pomembno vlogo pri vseljudskem izobraževanju je imel duhovnik Peter Pavel Glavar na Komendskem. Ustanovil je knjižnico kot osebno zbirko za samoizobraževanje in izobraževanje duhovščine. Skrbel je za splošno izobraževanje preprostega prebivalstva tako, da je vpeljal nedeljsko šolo, čebelarsko šolo leta 1781 v Lanšprežu ter vplival tudi na razvoj vaških čebelarskih zadrug (Zupan, 2004). Tudi zanj je značilno, da je spodbujal k samoizobraževanju, stalnemu učenju, branju slovenskih knjig in tako poudaril zamisli vseživljenjskega izobraževanja.

1986). Nedeljske ponavljalne šole so bile v slovenskih deželah še posebno pomembne, ker so širile slovensko narodno zavest in so v resnici opismenjevale v slovenskem jeziku, v rednem šolskem sistemu pa je kot učni jezik prevladovala nemščina. Ker so se usmerile predvsem v izobraževanje mladih odraslih, ki so bodisi že dokončali osnovno šolo ali pa so iz nje pred koncem izstopili, jih razumemo kot začetek izobraževanja odraslih pri nas, s tem pa vstopajo tudi v andragoški diskurz. V nasprotju z rednimi nemškimi šolami so bile slovenske nedeljske ponavljalne šole bolj priljubljene, včasih celo bolj obiskane, ker so ustanovitelji upoštevali potrebe in želje prebivalstva ter spodbujali zavedanje o pomenu in predvsem koristih izobraževanja.[3]

V omenjenem obdobju so nastale ***posebne strokovne šole***. Te je takratni šolski zakon *Osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji iz leta 1848* imenoval »ostale šole« (Entwurf der …, 1848). To so bile nove vrste srednjih šol, ki so omogočale sodobnejše, gospodarskim potrebam ustrezne vzgojno-izobraževalne vsebine. Na Slovenskem strokovne šole niso dosegale splošne ravni avstrijskih strokovnih šol, ker je gospodarstvo tod zaostajalo za razvojem gospodarstva v drugih delih avstrijske monarhije. Za nadaljnje izobraževanje odraslih so bile pomembne strokovne šole, ki so dajale strokovno znanje v različnih oblikah izobraževanja, organizirala so jih slovenska društva, zbornice in podobno. Posebnost med strokovnimi šolami je bila ta, da so se razlikovale glede učnega jezika. Strokovne šole, ki so jih organizirala in zanje tudi skrbela različna slovenska društva, združenja in zbornice, so imele pouk v slovenskem jeziku (Bleiweis, 1848). Ker je potekal v tovrstnih strokovnih šolah pouk v slovenščini, je to pripomoglo k hitrejšemu

[3] V takratnem času je zelo vplival na izobraževanje Slovencev v nedeljskih šolah Anton Martin Slomšek, škof, pedagog, narodni buditelj, pisatelj, šolski nadzornik, ki je napisal leta 1842 v slovenščini knjigo Blaže in Nežica v nedeljski šoli. Namenjena je bila učiteljem kot zbirka učne snovi, ki so jo uporabljali pri poučevanju v razredu, hkrati pa tudi učencem kot berilo, ki je v marsikom vzbudilo veselje do branja. Slomšek si je prizadeval za širjenje slovenskega jezika in literature med slovensko prebivalstvo, saj je spodbudil ustanovitev slovenske založbe Družbe Sv. Mohorja (danes delujoča Mohorjeva družba), (Okoliš, 2009; Škafar, 2014). Poleg Slomška lahko omenimo duhovnika Matija Vertovca, ki si je zelo prizadeval za krščansko vzgojo in izobraževanje prebivalstva v Vipavski dolini. Bil je ljudski učitelj in vzgojitelj, z raznimi članki in zapisi v knjigah je širil med ljudi različno znanje s področja umnega gospodarjenja zlasti iz kmetijstva, vinogradništva in kemije. Najbolj znana je njegova knjiga Vinoreja za Slovence, v njej je poudaril pomen samoizobraževanja in zamisli vseživljenjskega izobraževanja (Vertovec, 1845). V tem obdobju so bile pomembne andragoške ideje posameznih duhovnikov, ki so največ vzgajali in izobraževali ljudi v slovenščini, saj so jim dajali tudi osnovno znanje pisanja, računanja in branja, načrtno so skrbeli za izobraževanje vseh, ne glede na starost, s poudarkom na izobraževanju posameznika vse življenje.

usposabljanju obrtniškega in industrijskega naraščaja, to pa je bilo očitno tudi cilj avstrijske države. Ta je še posebno spodbujala razvoj kmetijstva, gospodinjstva in obrti na Slovenskem.[4]

Poleg teh šol so nastale tudi ***gospodinjske šole***. Namen gospodinjskih šol je bil izobraziti dekleta in žene, da bodo postale dobre gospodinje, razumne in dobre matere. Vendar lahko iz podatkov razberemo, da so bile gospodinjske šole različne tudi po svojem namenu.[5] Novi ustavni zakoni, ki jih je prineslo leto 1848, so ponujali več možnosti tudi za ustanavljanje različnih *društev* za njihovo delovanje pa je bila blagodejna tudi odprava cenzure.[6]

[4] Pomembno vlogo za širjenje teh šol so imela kranjska kmetijska društva pod vodstvom Janeza Bleiweisa, ki je veliko pripomogel k ustanavljanju teh šol (Bleiweis, 1849; Gestrin in Melik, 1950). Kot posebno strokovno šolo naj omenimo kmetijsko šolo v Trstu leta 1848 in dveletne mlekarske šole (Krajnc, 1979). Kmetijske šole je ustanavljala deželna oblast, lahko pa tudi posamezniki v sklopu društev. Pouk je potekal vedno pozimi, od novembra do marca, v večernih urah (Engelbrecht, 1986). Leta 1873 je bila na Slapu pri Vipavi ustanovljena Vinarska in sadjarska šola. To je bila prva slovenska kmetijska šola. Prvi jo je vodil vipavski rojak Richard Dolenc, strokovnjak za vinarstvo in sadjarstvo (Ličen, 1996). Šola je bila zaradi bližine enake kmetijske šole v Gorici ter neugodnih prometnih razmer in oddaljenosti od večjih središč leta 1886 po sklepu kranjskega deželnega zbora premeščena na Grm pri Novem mestu. Od 1886 je delovala Kmetijska šola Grm pri Novem mestu (Ob jubileju ..., 1956), od 1892 Deželna vinarsko sadjarska šola v Mariboru, kjer so potekali različni sadjarski, vinarski, kletarski tečaji, tečaji za konzerviranje sadja in povrtnine, tečaj za travništvo idr. (Žmavc, 1924). Tečaji so potekali glede na potrebe kraja. To so bili tečaji kot dodatni pouk o kmetijstvu za kmete z organiziranim svetovanjem.

[5] Gospodinjska šola v Mestnem dekliškem zavodu Vesna v Mariboru (ustanovljena 1884) je šolala le dekleta srednjega in višjega sloja, gospodinjska šola v Trbovljah (ustanovljena 1911) in Idriji (ustanovljena 1909) pa je bila namenjena hčerkam rudarjev. Gospodinjska šola Mladika v Ljubljani (ustanovljena 1906) je bila namenjena ne le redno šolajočim se dekletom, temveč tudi izrednim, starejšim dekletom ter zaposlenim ženskam, ki so se želele naučiti kuhanja in vodenja gospodinjstva. Posebej pa lahko omenimo tudi gospodinjsko šolo, imenovano po Janezu Evangelistu Kreku – Dr. Kreka višjo gospodinjsko šolo pri uršulinkah v Ljubljani (ustanovljeno 1913), ki je organizirala ženske tečaje za gospodinje za fino meščansko kuho, počitniške tečaje za učiteljice in posebne večerne tečaje za delavke. Posebnost so bili tudi izbirni predmeti: angleščina, francoščina, klavir in stenografija. Cilj ustanoviteljev je bil oblikovati visokokvalificirano gospodinjsko šolo v Ljubljani (Govekar Okoliš, 2014).

[6] Takrat je bilo pomembno leta 1848 ustanovljeno društvo Slovenija, njegovi člani so si prizadevali za razvoj slovenskega političnega življenja in so bili zagovorniki Zedinjene Slovenije (skupne administrativne enote v avstrijskem cesarstvu, ki bi povezala kranjsko, štajersko, koroško in primorsko deželo). Program Zedinjene Slovenije je povezal takrat vse sloje slovenskega prebivalstva (Prunk, 1992; Granda, 1999). Med društvi naj omenimo gimnastično društvo Južni Sokol, ustanovljeno leta 1863 (Tul, 2000). To je poleg telesne vzgoje spodbujalo slovenske kulturne prireditve z govori, plesi tombolami, skrbeli so za svojo knjižnico, s tem so spodbujali slovensko narodno zavest in pismenost. Leta 1866 je bilo ustanovljeno Dramatično društvo, ki ga lahko štejemo za predhodnika slovenskega narodnega gledališča (Gestrin in Melik, 1950). S slovenskimi igrami, še posebno z nacionalno vsebino, je društvo oblikovalo slovensko nacionalno zavest in z njo tudi nacionalno identiteto.

V Avstro-Ogrski (1867–1918) je zelo vplival na razvoj in izobraževanje odraslih razvoj družbe, njenega gospodarstva, tehnologije in kulture. Spoznamo, da so bile prav s tem povezane potrebe po novem znanju in izobraževanju odraslih. Poleg nedeljskih ponavljalnih šol in različnih strokovnih šol, ki so omogočale odraslim pridobivanje formalnega znanja, so se v Avstro-Ogrski razvile številne neformalne oblike izobraževanja odraslih. Na to je vplivala nova zakonodaja. Leta 1867 je bil sprejet *avstrijski zakon o društvih* (Gesetz vom ..., 1867a, str. 377), temu je sledil razmah ustanavljanja različnih društev v šestdesetih in sedemdesetih letih 19. stoletja.

Na Slovenskem so se tedaj pojavile različne in številnejše oblike množičnega izobraževanja odraslih. To je bilo večinoma neformalno izobraževanje, ki je potekalo v različnih političnih in prosvetnih ***društvih, čitalnicah ter taborih***. Njihov poglavitni namen je bil izobraževanje ljudi, vse skupaj pa je bilo povezano z gibanjem za samostojno Slovenijo oziroma Zedinjeno Slovenijo, prebujanjem slovenske narodne zavesti in identitete ter z uveljavitvijo slovenščine kot uradnega in učnega jezika (Govekar Okoliš in Ličen, 2008).

V sedemdesetih letih 19. stoletja so nastala *katoliška društva*. Njihov namen je bil krepiti katoliško in nacionalno zavest tako, da so poudarjala pomen slovenskega jezika in kulture.[7]

Od 1867 so delovala tudi *delavska izobraževalna društva*. Posebnost teh društev je bila, da so bili programi večinoma prosvetiteljski, deloma tudi politične narave. Vendar je bilo izobraževanje odraslih premalo sistematično načrtovano, da bi se razvilo v poklicno izobraževanje, saj so bili programi

[7] Leta 1869 je bilo v Ljubljani ustanovljeno Katoliško društvo za Kranjsko, sledila so mu še druga. Leta 1890 je bilo ustanovljeno Katoliško politično društvo, ki je povezovalo katolike na Kranjskem. Naslednje leto pa je bilo ustanovljeno tudi Slovensko društvo, ki so ga vodili liberalci (Jug, 2000a). Širjenje idej obeh društev je sredi devetdesetih let 19. stoletja pripeljalo do nastanka političnih strank. Te so bile: Katoliško narodna, Narodno napredna in Socialno demokratska stranka. Katoliško napredna stranka (Leta 1905 se preimenuje v Slovensko ljudsko stranko.) je bila najmočnejša politična sila vse do konca avstrijske monarhije leta 1914. Povezovala je kmete, delavce in obrtnike, ki jih je vodil Janez Evangelist Krek (Prunk, 2002). Spoznamo, da konec 19. stoletja zaradi politične delitve in nasprotovanj med Slovenci tudi ideja o Zedinjeni Sloveniji ni bila več uresničljiva, poleg tega pa se je med nekaterimi Slovenci pojavljala že omenjena težnja po združitvi vseh jugoslovanskih narodov, to pa med množicami ni bilo sprejeto.

presplošni in niso upoštevali potreb delavcev v konkretnih lokalnih razmerah (Jug, 1996).[8]

Pomembna so bila tudi *učiteljska društva*, ki so nastajala v šestdesetih in sedemdesetih letih 19. stoletja, v njih so se zbirali številni narodno zavedni učitelji. Skrbela so za reševanje strokovnih in tudi nacionalnih vprašanj, saj so si prizadevala za šole, ki bi imele slovenski učni jezik na vsem slovenskem ozemlju. Delovala so v obdobju najmočnejše germanizacije slovenskega šolstva in družbe nasploh, skupno jih je bilo okrog dvajset, največ na Kranjskem. Med seboj so se povezovala v združenja.[9]

V tem obdobju so bile poleg društev pomembne *čitalnice*. Te so se v drugi polovici 19. stoletja hitro ustanavljale po mestih in trgih.[10] V čitalnicah je potekalo neformalno izobraževanje in izkustveno učenje odraslih ter mladine. Širila in utrjevala se je nacionalna identiteta Slovencev, saj so brali slovensko literaturo in časopise, širili slovensko narodno glasbo, imeli so slovenska predavanja in govore, igre, plese, petje idr. ter razpravljali tudi o političnih vprašanjih. Iz ljubljanske čitalnice je leta 1864 nastala *Slovenska Matica*, ki je skrbela za izdajo slovenskih znanstvenih spisov, poljudnih in drugih del (Govekar Okoliš, 2017).

Pomembni za množično izobraževanje odraslih so bili *tabori*, ki so potekali v letih od 1868 do 1871. K nastanku taborov na Slovenskem je veliko pripomogel *zakon o pravici do združevanja* z dne 15. novembra 1867 (Gesetz

[8] Kot primer omenimo Delavsko izobraževalno društvo v Ljubljani, ki je prirejalo razna poljudnoznanstvena predavanja, »na katera so vabili kot predavatelje znane ljubljanske kulturne, znanstvene in javne delavce. Januarja 1873 so začeli vpisovati v posebno delavsko šolo. Žal ni podatkov, kdaj se je začel pouk, koliko je bilo vpisanih in kakšne predmete so poučevali. Društvo je ustanovilo tudi svojo knjižnico, v kateri so imeli delavci na razpolago v tem času približno sto knjig, od tega eno tretjino znanstvenih in dve tretjini leposlovnih ter časopise.« (Fischer, 1973, str. 33).

[9] Eno takih je bilo Učiteljsko društvo na Kranjskem, ki se je pozneje preimenovalo v Slovensko učiteljsko društvo in začelo delovati zunaj meja Kranjske (Govekar Okoliš, 2017; Govekar Okoliš, 2019). Slovenske učiteljice so leta 1897 ustanovile tudi svojo organizacijo – Društvo slovenskih učiteljic. Kot organizacija je bilo namenjeno učiteljicam, vzgojiteljicam, otroškim vrtnaricam in učiteljicam ročnih del. Društvo se je zavzemalo za načelo o enaki plači, izobraževanje učiteljic in žensk nasploh, večjo socialno varnost in boljšo zdravstveno oskrbo za učiteljice (Hojan, 1969).

[10] Prva čitalnica z imenom Slovanska čitalnica je bila ustanovljena v Trstu leta 1861. Istega leta so nastale čitalnice v Ljubljani, Celju, Mariboru. Razcvet čitalnic je bil v šestdesetih letih 19. stoletja, v njih so se združevali rastoče slovensko meščanstvo in narodno zavedna inteligenca (Prunk, 1992).

vom ..., 1867b, str. 382).[11]

Pomemben del taborskega gibanja so bili slovenski narodno zavedni učitelji, ki so se dejavno zavzemali za razširjeno mrežo slovenskih izobraževalnih ustanov, v katerih bi uporabljali slovenščino kot učni jezik, za slovenske učbenike in drugo literaturo ter za izboljšanje njihovega učiteljskega položaja. Avstrijska oblast je poskušala kakršne koli učiteljske dejavnosti širjenja slovenskega jezika, slovenske narodne zavesti in identitete v šolah čim hitreje zatreti, slovenskemu prebivalstvu pa je poleg nemške asimilacije vseskozi grozila tudi italijanska (Govekar Okoliš, 2017, 2019). Tabori so se prirejali vse do leta 1871, ko jih je zaradi vse izrazitejše nacionalne tematike in nacionalnih zahtev velikega števila prebivalstva na Slovenskem prepovedala avstrijska vlada.[12] Lahko rečemo, da je v šestdesetih letih 19. stoletja v slovenskem narodu vladala velika politična in kulturna zrelost. Obdobje taborov, kot ga imenujejo slovenski zgodovinarji, je eno najpomembnejših, najlepših dosežkov razvoja narodne identitete Slovencev v 19. stoletju.

Izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918–1941)

Obdobje po prvi svetovni vojni in razpadu avstro-ogrske monarhije prinese novosti. Slovenci so bili razdeljeni med štiri države: Italijo, Avstrijo, Madžarsko in Jugoslavijo. To je čas od 1918 do 1941, ko so se Slovenci po prvi svetovni vojni oktobra 1918 pridružili kratkotrajni državi Slovencev, Hrvatov in Srbov; ta se je decembra 1918 združila s Kraljevino Srbijo v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, od 1929 imenovano Kraljevina Jugoslavija.

Znotraj nove države je bilo na Slovenskem najbolj razvito gospodarstvo, prevladovalo je kmetijstvo, sicer pa je bil hiter razvoj industrije, ki je povzročil nastajanje industrijskega delavstva in njihovo ločevanje od obrtnikov. Pomembno spoznanje tega obdobja je, da so najširše plasti prebivalstva

[11] Omenimo, da je bil prvi slovenski tabor v Ljutomeru 19. avgusta 1868, temu so sledili še v Žalcu, Šempasu na Goriškem in drugod (Vodopivec, 2006). Tabori so bili zborovanja velikih množic na prostem, ki so se jih udeleževali Slovenci vseh slojev, od meščanov do kmečkega prebivalstva. Njihova nacionalna in politična dejavnost je presegla vsa pričakovanja, ljudje so se srečanj udeleževali zelo množično, oblečeni v narodne noše in opremljeni s slovensko zastavo. Tabori so bili pomembni, na njih so z govori takratnih zavednih Slovencev, intelektualcev, izražali zahteve po Zedinjeni Sloveniji, vpeljavi slovenščine v urade, šole idr. ter o ustanovitvi univerze v Ljubljani. Pomembni so bili tudi za izobraževanje odraslih, saj so se na njih prvič učili in izobraževali vsi sloji takratne družbe, tudi najštevilčnejše kmečko prebivalstvo, ki mu je tako postalo dosegljivo poglobljeno politično in kulturno znanje.

[12] Na vsem slovenskem ozemlju je bilo skupaj osemnajst taborov, šest na Primorskem, pet na Štajerskem, štirje na Kranjskem in trije na Koroškem (Prunk, 1992).

potrebovale dodatno znanje, saj so bili temelji vzgoje in izobraževanja narodni, gospodarski in družbeni razvoj (Bezenšek, 1998; Jug, 1999).

Spodnja preglednica prikazuje pomembne mejnike v razvoju institucij za izobraževanje odraslih v obdobju med obema vojnama (1918–1941).

Preglednica 2: Institucije za izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918–1941)

2. OBDOBJE	INSTITUCIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918 - 1941) ***SHS od 1929 Kraljevina Jugoslavija***	**Strokovno in nadaljnje izobraževanje** **Trgovske šole** • 1919 trgovske šole v Mariboru, Celju, Novem mestu • 1920/21 Trgovska akademija v Ljubljani • 1920 Zbornica za trgovino, obrt in industrijo (trgovski tečaji) • 1938/39 zasebna dvorazredna trgovska šola pod Zbornico za trgovino, obrt in industrijo **Kmetijske šole** • že deluje Kmetijska šola Grm pri Novem mestu • že deluje Deželno vinarsko sadjarska šola v Mariboru • že deluje Kmetijska šola v Šentjurju pri Celju • Banovinsko kmetijska-gospodinjska šola Mala Loka na Dolenjskem • Gospodinjska šola v Ponikvah pri Dobrepolju • 1926 Mlekarska državna šola v Škofji Loki • 1937 viničarski tečaji v Kapeli in Pekrah **Gospodinjske nadaljevalne šole** • različni gospodinjski tečaji za ženske • različni gospodarskozadružni tečaji za moške • 1933 Klub prijateljev vaške kulture • delovala je že Dr. Kreka višja gospodinjska šola

2. OBDOBJE	INSTITUCIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918 - 1941) ***SHS od 1929 Kraljevina Jugoslavija***	**Ljudske visoke šole / ljudska vseučilišča / ljudske univerze** • od 1921/22 ljudske visoke šole po danskem zgledu (Karl Ozvald in Franjo Žgeč) • 1921 Ljudsko vseučilišče v Celju • 1922 Ljudska univerza v Mariboru • 1922 Ljudsko vseučilišče na Jesenicah • 1923 Ljudska visoka šola v Ljubljani • 1927 Ljudska visoka šola v Studencih pri Mariboru • od 1932 – enotno ime Ljudska univerza (odlok Ministrstva prosvete o ljudskih univerzah) • 1937 Ljudska univerza na Ptuju • 1937 Ljudska univerza v Kranju **Društva** • delavska izobraževalna društva • kulturno-prosvetna društva (Prosvetna zveza v Ljubljani, društvo Krekova mladina) • telovadna društva (Sokol, Orel) • Zveza kulturnih društev v Ljubljani • Zveza kmečkih fantov in deklet v Ljubljani **Prva dopisna šola** • 1932 prva Dopisna trgovska šola v Ljubljani **Knjižnice** **Ljubiteljska gledališča** **Pomen revij, časopisov, strokovne literature** (Slovenski gospodar, Sodobnost, Domoljub, glasila društev idr.) **Radijska predavanja za izobraževanje kmetov**

Pomembno je bilo izobraževanje odraslih za delo v industriji, ki je potekalo po potrebah. *Zakon o ljudskih šolah leta 1929* je urejal nekatera področja izobraževanja odraslih.

Spodbudilo se je strokovno in nadaljnje izobraževanje, s tem pa se je zvečalo število ***kmetijskih[13], obrtnih in trgovskih nadaljevalnih šol*** (Jug, 1996).

Pomembne so bile tudi *kmetijske šole*, ki jih je organizacijsko urejal *zakon iz leta 1922 za nižje kmetijske šole*[14]. Te šole so omogočale nadaljnje izobraževanje odraslih na različnih tečajih.

Omenimo delovanje tudi takratnih ***gospodinjskih nadaljevalnih šol***. Namen teh šol je bil, da si učenci utrdijo znanje, pridobljeno v osnovni šoli, in ga razširijo glede na življenjske potrebe kraja. Kjer ni bilo mogoče ustanavljati kmetijskih nadaljevalnih šol, naj bi ustanovili za odraslo mladino mladinske kmetijske klube, v njih bi se lahko izobraževala (Hojan, 1999). Leta 1929 je izšel *Zakon o narodnih šolah*, ki je predvideval ustanovitev nižje gospodinjske šole za ženske in gospodinjski tečaj, za moške pa gospodarskozadružne tečaje. V te tečaje so sprejemali osebe, stare od petnajst do trideset let. Tečaj je trajal za ženske od tri do šest mesecev, za moške od dva do štiri mesece. Leta 1933 je začel delovati pri učiteljski organizaciji Klub prijateljev vaške kulture. Naloga kluba je bila med drugim tudi pospeševanje kmetijskega in gospodinjskega nadaljevalnega šolstva (Hojan, 1999)[15] (Degen, 1967).

[13] V Sloveniji so ustanovili po letu 1919 tri nove dvorazredne trgovske šole v Mariboru, Celju in Novem mestu. Mariborska šola se je leta 1926 preimenovala v državno trgovsko akademijo. Tudi v Ljubljani so ustanovili leta 1920/21 trgovsko akademijo. Zbornica za trgovino, obrt in industrijo v Ljubljani je organizirala leta 1920 trgovski tečaj in enoletne trgovske tečaje. S šolskim letom 1938/39 je odprla zasebno dvorazredno trgovsko šolo (Serše, 1999).

[14] Takrat so delovale Kmetijska šola na Grmu pri Novem mestu, Deželno vinarsko sadjarska šola v Mariboru, Kmetijska šola v Šentjurju pri Celju. Pomembni sta bili tudi Banovinsko kmetijska-gospodinjska šola Mala Loka na Dolenjskem in Gospodinjska šola v Ponikvah pri Dobrepolju (Serše, 1999). Poleg teh je bila leta 1926 ustanovljena s kraljevim dekretom specialna kmetijska šola za mlekarstvo - Mlekarska državna šola v Škofji Loki (Naših 90 let, 1997). Leta 1935 je bil organiziran prvi dvoletni tečaj. V Kapeli in Pekrah (1926) na banovskih trsnicah in drevesnicah so prirejali do leta 1937 devetmesečne viničarske tečaje. Po letu 1938 so bili tečaji organizirani le še v Kapeli, ker so trsnico v Pekrah opustili. Tečaj je trajal devet mesecev, imel je praktični in teoretični del. Predavanja so bila predvsem iz vinarstva, kletarstva in sadjarstva, nekaj o splošnem kmetijstvu in živinoreji. Organizirali so tudi kmetijske tečaje, ki so jih vodili potujoči učitelji, in sicer kmetijski referenti, strokovnjaki s področja kmetijstva in profesorji s kmetijskih šol. Tečaji so bili organizirani s podporo kmetijskega ministrstva iz državnega kmetijskega sklada. Pri izobraževanju kmetov so bila zelo pomembna radijska predavanja, ki so bila organizirana pozimi od začetka decembra do konca marca. Predavali so najboljši kmetijski strokovnjaki (Serše, 1999).

[15] V Ljubljani je delovala Dr. Kreka višja gospodinjska šola pri uršulinkah. Šolo so obiskovale dekleta in tudi že zaposlene ženske, ki so se želele izpopolniti v gospodinjstvu in splošnem znanju iz glasbe in tujih jezikov (angleščina, francoščina).

Prva teoretična izhodišča izobraževanja odraslih so se začela razvijati v delih pedagogov Karla Ozvalda in Franja Žgeča v začetku 20. stoletja. Ozvald je napisal delo *Kulturna pedagogika* (1927), Žgeč pa *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda* (1923). V njunih delih spoznamo prizadevanja za osebno rast in razvoj odraslih. Oba sta si prizadevala za vseživljenjsko izobraževanje odraslih po končanem rednem šolanju. Prizadevala sta si za razvoj »ljudskih visokih šol« po danskem zgledu Grundtwigovih »ljudskih visokih šol«. Menila sta, da postane vzgoja naroda vrednota sama po sebi. Razvoj naroda sta videla v izobraževanju preprostega prebivalstva. Govorila sta o vzgoji in izobraževanju odraslih, posebno kmečkega in delavskega prebivalstva, o vzgoji celotnega naroda. Poleg njiju naj omenimo tudi pedagoga Stanka Gogalo in Vlada Schmidta, ki sta s svojimi deli vplivala na pogled na izobraževanje odraslih. Takratni slovenski pedagogi so se zavedali potrebe po izobraževanju ne le otrok in mladine, temveč tudi odraslih. Začeli so z raziskovanjem izobraževanja odraslih, opazovanjem in opisovanjem pojavov ter procesov iz izobraževanja odraslih. V tem času se je začelo govoriti o formalnem, neformalnem izobraževanju, o permanentnem izobraževanju odraslih, odvisno od okoliščin in potreb. S tem so se opisovali temeljni procesi in pojavi vzgoje in izobraževanja odraslih, to pa je pomembno vplivalo na nadaljnji razvoj teorije in prakse izobraževanja odraslih, razvoj institucionalnega izobraževanja odraslih in andragoških idej na slovenskih tleh.

Institucije z imenom ***ljudske visoke šole*** so se na Slovenskem začele ustanavljati po letu 1918. Nastale so po danskem zgledu ljudskih visokih šol. Ime za te vrste šol sprva ni bilo enotno. Poleg imena ljudska visoka šola zasledimo ime »ljudsko vseučilišče« in »ljudska univerza«[16] (Govekar Okoliš, 2008; Govekar Okoliš, 2022). Z *odlokom Ministrstva prosvete o ljudskih univerzah* leta 1932 se na Slovenskem uradno uporablja enotno ime »ljudska univerza« (Hojan, 1975). Razvoj teh institucij je pripisati različnim vplivom, predvsem novim družbenim razmeram, ki so zaradi gospodarskega in tehnološkega razvoja prinašale potrebe po nadaljnjem izobraževanju odraslih. Nekatere ljudske visoke šole so bile najprej organizirane kot društva za prosvetljevanje vseh slojev prebivalstva. Tovrstne institucije so poleg predavanj prirejale različne izobraževalne in prosvetljevalne

[16] Leta 1921 je bila ustanovljena ljudska visoka šola – Ljudsko vseučilišče v Celju. Leta 1922 sta začela delovati Ljudska univerza v Mariboru in Ljudsko vseučilišče na Jesenicah. Pozneje leta 1923 je bila ustanovljena ljudska visoka šola v Ljubljani, leta 1927 v Studencih pri Mariboru, 1937 na Ptuju in v Kranju (Govekar Okoliš, 2008; Govekar Okoliš, 2022).

dejavnosti, kulturne, športne in druge prireditve ter izlete. Izdajale so tudi tiskano gradivo in v svojih knjižnicah omogočale ljudem dostop do knjig. Naloga ljudskih visokih šol je bila izboljšati in spremeniti posameznika ter ga usmeriti h kulturnim dobrinam. Ljudske visoke šole oziroma ljudske univerze so bile pomemben kraj za neformalno izobraževanje odraslih, razvoj demokracije in gospodarstva. Pomenile so pomembno institucionalizirano obliko nadaljnjega izobraževanja odraslih in so prispevale k prosvetljevanju vseh plasti slovenskega prebivalstva, predvsem delavskega. Delovale so do druge svetovne vojne.

Na slovenskih tleh so v obdobju od 1918 do 1941 delovala tudi različna **društva**. Pomembna so bila *delavska izobraževalna društva*, zanje je bilo značilno neformalno izobraževanje delavstva z družbeno potrebnim in izkustvenim znanjem. Delavstvo se je predvsem navajalo k branju, splošnemu in političnemu izobraževanju, k zanimanju za kulturne prireditve idr. (Jug, 1998; Govekar Okoliš, 1998). Pomembna so bila *kulturno-prosvetna društva*, na primer Prosvetna zveza v Ljubljani, ki je ustanavljala ljudske knjižnice in imela potujoče knjižnice, prizadevala si je za ustanovitev ljudskega vseučilišča, razvoj krajevnih muzejev, »dramatično« umetnost idr. *Društvo Krekova mladina* so ustanovili krščanski socialisti, ki so izobraževali delavsko mladino v duhu krščanske socialne misli ter prirejali predavanja, tečaje in družabne prireditve. Ustanavljali so knjižnice, različne dramske, športne odseke, izdajali nepolitične spise in glasila.

Pomembna so bila tudi *telovadna društva*. Znova zaživita Sokol in Orel, ki se ukvarjata s telovadbo in tekmovalnimi nastopi, kulturnimi dejavnostmi, organizirata predavanja idr. Tudi *Zveza kulturnih društev v Ljubljani* je združevala vsa liberalna nepolitična društva (povezala že delujoče čitalnice, knjižnice, prosvetne odseke sokolskih društev, narodna, bralna, učiteljska, študentska, pevska, podporna, gasilska, športna in druga društva). Leta 1926 so začeli izdajati glasilo Prosvetni glasnik in pridobili radijski sprejemnik ter prenosni kinoprojektor (Jug, 1998). Omenimo še *Zvezo kmečkih fantov in deklet v Ljubljani*, ki je prirejala letne tečaje posebej za dekleta in za fante za razna kmečka opravila. Imeli so tabore kmečke mladine (tekme koscev, žanjic, veselice), gojili so smučanje, kolesarjenje in organizirali razne izlete. Naročali so različne publikacije in imeli knjižne zbirke (Zveza kmečkih fantov ..., 1936).

V društvih se je razvijalo in spodbujalo prosvetno delo, širila se je splošna razgledanost (gospodarsko znanje, pismenost), krepila narodna identiteta in

zavest ter razvoj slovenske kulture. Društva so prenašala stališča in znanje, ki jih ljudje ne bi dobili nikjer drugje. Ljudje so se v društvih prostovoljno srečevali v skladu s svojimi interesi in s tem medsebojno ustvarjali razmere za uspešno individualno, kakovostno in spontano izobraževanje. Tako so si pridobili sposobnosti za nadaljnje samoizobraževanje, ki je bilo pomembno v času, ko so društva izgubljala svojo vlogo. Ljudje so se v društvih izpopolnjevali v znanju ter prenašali informacije in izkušnje.

Na Slovenskem se prvič začne organizirano samostojno učenje odraslih z *dopisnim izobraževanjem*.

Leta 1932 je nastala v Ljubljani prva ***Dopisna trgovska šola***, ki je delovala do leta 1941. Ponujala je formalno dopisno izobraževanje za trgovce (Velej, 1997). Vodil jo je profesor zgodovine Anton Krošl. Njeni prostori so bili v Slovenski trgovski šoli v Ljubljani, ki je bila ustanovljena leta 1908. Izvestje dopisne trgovske šole omenja, da je bila največja ovira ob začetku njenega delovanja, kako seznaniti prebivalstvo z dopisnim izobraževanjem. Šola je imela tri smeri: komercialno, zadružno in znanstveno. Vsaka smer je imela svoj predmetnik. Ob vpisu so morali učenci plačati vpisnino in šolnino za posamezne predmete, ki so jih želeli obiskovati. Pouk na dopisni trgovski šoli je trajal deset mesecev, od 15. septembra do 15. julija. Učenci so lahko v tem času uspešno opravili izpite za eno ali dve šolski leti (enoletni in dveletni sistem). V prvih dveh letih delovanja je šola razposlala več kot 100 000 izvodov predavanj, 1836 knjig in slovarjev, več kot 3000 pisnih pojasnil in informacij (Izvestje, 1934). To je bil prvi primer izobraževanja po dopisni poti (na daljavo), ki je potekal na podlagi učnih pisem.

Pomembno vlogo za izobraževanje odraslih so imele ***knjižnice in ljubiteljska gledališča*** (Jug, 1998). Poleg teh so bili pomemben vir za izobraževanje odraslih različne ***revije, časopisi, strokovna literatura*** (Slovenski gospodar, Sodobnost, Domoljub, glasila društev idr.). Novost so bila tudi ***radijska predavanja***, ki so bila organizirana pozimi za izobraževanje kmetov (Serše, 1999).

Izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991)

Izobraževanje odraslih je med drugo svetovno vojno po večini zastalo. Federativna ljudska republika Jugoslavija (FLRJ) je nastala na ozemlju nekdanje predvojne Kraljevine Jugoslavije leta 1945. Pozneje je s sprejetjem nove ustave 7. aprila 1963 svoje ime spremenila v Socialistično federativno republiko Jugoslavijo (SFRJ) (Kožar, 2012). Po letu 1945 so nastale v družbi nove družbenopolitične spremembe. Zaradi načrtnega spreminjanja družbe iz kmetijske v industrijsko so se večale potrebe po izobraževanju odraslih po rednih šolah. To je pomenilo, da so morali odrasli sprejeti novo znanje in usposabljanje za izvajanje nekega dela v industriji. Vedno več je bilo programov za izobraževanje odraslih in vedno večje so bile potrebe po izobraževanju strokovnjakov, ki izobražujejo odrasle. Iz takratne prakse se je začela razvijati nova znanost – andragogika (Krajnc, 2011).

Naslednja preglednica prikazuje pomembne mejnike v razvoju institucij za izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991).

Preglednica 3: Institucije za izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991)

3. OBDOBJE	INSTITUCIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945 - 1991) ***1945-1963 FLRJ***	**Sindikalno politično izobraževanje** • 1945 Ljudska prosveta Slovenije • 1946 večerne delavske gimnazije • 1947 ljudske univerze (prva v Ljubljani) – sprva delovale v sklopu Ljudske prosvete Slovenije • 1955 ljudske univerze (LU) prevzame Zveza Svobod in prosvetnih društev • 1957 Delavske univerze (DU) • 1959 Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije (ZDLUS) **Dopisno izobraževanje odraslih** • 1957 Dopisna ekonomska šola – za njo so bile ustanovljene (vse so pod imenom dopisna delavska univerza): • Dopisna osnovna šola • Dopisna administrativna šola • Dopisna tehniška šola **Izobraževalni centri v podjetjih (1957)**

3. OBDOBJE	INSTITUCIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945 - 1991) ***1963-1991 SFRJ***	**Andragoško društvo Slovenije (1968)** **Razvoj andragogike kot znanstvene discipline** • različne raziskave s področja izobraževanja odraslih • prvi učbeniki za študij andragogike (nastali na podlagi raziskav) • v sedemdesetih letih se prvič opredeli in uporabi izraz andragogika (Ana Krajnc) • 1973 začne predavanja iz andragogike Ana Krajnc na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani • 1976 nastanejo tri študijske smeri na Oddelku za pedagogiko: andragoška, šolska, domska • 1976/77 sta ustanovljeni Katedra za komparativno andragogiko in Katedra za občo in industrijsko andragogiko • 1981 andragogika postane predmet za pedagoško andragoško izobraževanje prihodnjih učiteljev **Univerza za tretje življenjsko obdobje (1986)**

Pomembno vlogo so po letu 1945 prevzeli ***sindikati*** za izobraževanje prebivalstva, saj je bilo »državljane potrebno nadrobneje seznaniti z organizacijo ljudske oblasti in pridobitvami revolucije, mnoge pa tudi prevzgojiti« (Andoljšek, 1964, str. 198–199).

Za kulturno-prosvetno izobrazbo je skrbela *Ljudska prosveta Slovenije*, ki je imela svoja prosvetna društva po vseh večjih mestih. Ta je bila temelj institucionalizacije izobraževanja odraslih, ki je sledila v prihajajočih letih. Ljudska prosveta Slovenije je skrbela za organizacijo tečajev opismenjevanja, gospodinjskih in splošnoizobraževalnih tečajev (Andoljšek, 1964). Leta 1946 so začele delovati *večerne delavske gimnazije*[17] kot nova oblika izobraževanja odraslih (Serše, 1998).

Poleg sindikalno-političnih šol so začele leta 1947 delovati tudi druge šole in tečaji. Sindikalne organizacije so začele sodelovati z različnimi strokovnjaki,

[17] V letu 1948 so še vedno potekale enkrat na teden v Mozirju, Gornjem Gradu in Solčavi. Veliko mest pa večerne delavske gimnazije ni imelo. Do začetka šolskega leta 1947/48 je bilo ustanovljenih kar 23 večernih delavskih gimnazij, ki so jih obiskovali obrtniki, delavci in kmetje. V Ljubljani pa so ustanovili še drugo večerno sindikalno gimnazijo v Šentvidu. Namenjena je bila delavcem tovarne Litostroj, Štore, Seta in Hribernik (Serše, 1998).

inženirji in tehniki ter organizirale predavanja, ki naj bi podajala znanje o tehniki, novem načinu dela, normah ipd. (Serše, 1998). Odrasli so se sprva množično izobraževali na *ljudskih univerzah (LU)*. Prva ljudska univerza v tem obdobju je bila ustanovljena v Ljubljani leta 1947, to je sočasno s spremembo družbenopolitičnega sistema.

Desetletje pozneje leta 1957 pa je sledila še ustanovitev *delavskih univerz*. Vloga ljudskih in delavskih univerz se je nekaj časa delno prepletala z dejavnostjo izobraževalnih centrov, ki so jih, tudi zaradi zakonske obveznosti iz leta 1957, za svoje zaposlene ustanavljale posamezne delovne organizacije (Mohorčič Špolar, 1998). Omenimo, da so *ljudske univerze* delovale najprej bolj ljubiteljsko in vse do leta 1955 v sklopu *Ljudske prosvete Slovenije*, takrat pa jih je pod svoje varstvo vzela *Zveza Svobod in prosvetnih društev*. Tega leta je bilo na slovenskih tleh dejavnih kar 176 ljudskih univerz, velika večina teh v okviru raznih kulturno-umetniških in kulturno prosvetnih društev. Ljudske univerze so imele razna zanimiva predavanja, kulturne prireditve, programe, prilagojene potrebam podeželskega prebivalstva (gospodinjski tečaji, traktorski tečaj idr.) (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998). Namen teh ljudskih univerz je bil »usposabljati ljudi, ki bodo prevzeli odgovorne naloge na področju gospodarskega in družbenopolitičnega razvoja, ter omogočati formalno šolanje vsem, ki jim ga je preprečila vojna« (Trdan, 2019, str. 15). Ljudske univerze so bile odvisne od finančne in politične podpore takratnih vladajočih struktur (Zveze komunistov Slovenije in drugih političnih struktur, kot so bili sindikati). To je vplivalo na njihove programe, ki so usposabljali odrasle za uresničevanje socialistične doktrine (prav tam).

Najpomembnejši prelom v delovanju ljudskih univerz se je zgodil z reorganizacijo po letu 1957. Razvoj industrializacije in delavskega razreda je prinašal nove potrebe po bolj strokovnem znanju. Nastale so *delavske univerze (DU)*, ki so omogočale poklicno izobraževanje delavcem, ekonomsko izobraževanje in izobraževanje za delo v industriji. Tudi prej delujoče ljudske univerze so se preimenovale v delavske univerze. Leta 1959 je bila ustanovljena *Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije (ZDLUS)*. Z njo se začnejo raznovrstne dejavnosti tudi v neformalnem izobraževanju (diskusijski sestanki, literarni večeri, gledališke in kinematografske predstave ter umetniške razstave). Poudarjena je bila tudi težnja po profesionalizaciji strokovnega osebja, razvoju sistema izobraževanja odraslih ter razvoju andragogike pri nas.

V šestdesetih letih so se zgodile družbene spremembe (liberalizacija političnega življenja, vpeljevanje gospodarskih reform), to pa je vplivalo na programsko usmerjenost delavskih univerz. Število predavanj se je zmanjševalo, povečevati pa se je začelo število seminarjev in tečajev, nekateri izmed njih so postali tudi zakonsko obvezni (npr. varstvo pri delu) (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998). Leta 1971 je bil sprejet *Zakon o delavskih univerzah, izobraževalnih centrih in drugih organizacijah.* Delavske univerze je izenačil s preostalimi javnimi zavodi in jim omogočil, da verificirajo svojo dejavnost, ter uredil njihovo financiranje. Izobrazba zaposlenih je bila prvič zakonsko določena.

Po letu 1980 je delovanje delavskih univerz najbolj prizadel *Zakon o usmerjenem izobraževanju*. Z njim je namreč prenehal veljati dotedanji *Zakon o organizacijah za izobraževanje odraslih*, ki je omogočal pravno podlago za verificirano srednješolsko izobraževanje na delavskih univerzah. Z novim zakonom je bil izobraževalni proces na novo zasnovan, delavske univerze pa so izgubile možnost samostojnega izvajanja srednješolskih programov in izdaje splošnoveljavnih spričeval. To je pomenilo, da se je srednješolsko izobraževanje preselilo v redne šole, usposabljanja za družbenopolitične organizacije je bilo vse manj, število udeležencev in delavskih univerz pa je začelo upadati. Ta kriza je sprožila sprejetje stališč o nadaljnjem razvoju delavskih univerz Slovenije naslednje leto, obravnavala so financiranje in spodbujala osnovnošolsko izobraževanje odraslih, programe za izpopolnjevanje izobrazbe in usposabljanje ob delu, družbenopolitično usposabljanje ter izobraževanje o samoupravljanju in obrambni vzgoji. Poleg poklicnega in strokovnega izobraževanja je naraščalo splošno izobraževanje odraslih (za dokončanje rednih šol, tujih jezikov idr.) (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998).

Dopisno izobraževanje odraslih[18] je potekalo na ljubljanski Ljudski univerzi. Leta 1955 so organizirali dopisni knjigovodski tečaj, ki se je izkazal za zelo uspešnega, saj se je 980 oseb prijavilo zgolj na prvi tečaj. Dopisne šole so bile namenjene odraslim, ki niso imeli na voljo šolanja v bližini doma in delovnega mesta. Formalno izobraževanje je potekalo po pismih oziroma na daljavo (Velej, 1997).

[18] Leta 1957 je bila ustanovljena Dopisna ekonomska šola, njen naslednik je današnji Center za dopisno izobraževanje Univerzum. Nedolgo zatem so bile ustanovljene še: Dopisna osnovna šola, Dopisna administrativna šola in Dopisna tehniška šola, ki so bile pozneje združene pod imenom Dopisna delavska univerza (Velej, 1997).

V šestdesetih letih 20. stoletja je k sistematičnemu izobraževanju odraslih v različnih organizacijah in podjetjih pripomogel Ivan Bertoncelj. Za tedanji še pomanjkljivi sistem izobraževanja odraslih je predlagal nove metode in prilagoditve, da bi bilo izvajanje izobraževanja odraslih v podjetjih bolj kakovostno. Prizadeval si je za oblikovanje ***izobraževalnih centrov v podjetjih***, s tem pa uvajal dodatno izobraževanje iz načrtovanja, programiranja, profiliranja, organiziranja in evalviranja.

Bertoncelj je vplival na razvoj teorije o izobraževanju odraslih v izobraževalnih centrih in podjetjih. Napisal je več priročnikov in del. S tem je vplival na razvoj izobraževalnih centrov po vsej takratni Jugoslaviji (Kejžar, 1997). Izobraževalni centri, ki so bili dobro organizirani, so sodelovali s strokovnimi šolami, drugimi izobraževalnimi institucijami in so videli ekonomično prednost v izobraževanju. Po letu 1975 je bil razvoj izobraževanja pomanjkljivo družbeno usmerjen in slabše organiziran. To lahko sklepamo po delu izobraževalnih centrov, ki so bili usmerjeni v samoorganizacijo, medsebojno pomoč in sodelovanje (Kopač, 1994 v Govekar Okoliš, 2000). Po letu 1980 je izobraževanje v podjetjih postalo del sistema usmerjenega izobraževanja, v praksi pa je to pomenilo, da so podjetja začela novo politiko in organizacijo izobraževanja v organizacijski strukturi podjetij. Izobraževalne naloge se vsebinsko niso dopolnile ali povečale v obsegu, vzroka pa sta bila togost organizacij ter omejena materialna sredstva za nematerialne dejavnosti. Omejeno je bilo tudi zaposlovanje strokovnega osebja v neproizvodnih sektorjih, to je zajemalo tudi področje izobraževanja, zato so razpustili izobraževalne službe. Izobraževanje je bilo tudi premalo dovzetno za tedanje potrebe po izobraževanju, premalo je bilo komunikacije v podjetju in zunaj njega. Problematična za razvoj so bila tudi vodstva organizacij, ki niso dajala dovolj velikega poudarka ali podpore izobraževanju v podjetju (Kejžar, 1994a v Govekar Okoliš, 2000). Sistem izobraževanja odraslih so takrat razvijali Andragoško društvo Slovenije, Zveza delavskih univerz in Združenje izobraževalnih centrov in služb Slovenije. Društvo in združenji so se združili v *Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije* (Kopač, 1994 v Govekar Okoliš, 2000).

K razvoju andragogike kot znanosti je veliko pripomogla ustanovitev ***Andragoškega društva Slovenije*** leta 1968. Takratni prvi predsednik društva Jože Valentinčič je poudaril, da je društvo nastalo kot posledica razvojnih in družbenih potreb, saj je bilo izobraževanje odraslih nujno potrebno. Temu se je nalagalo vedno več zahtevnejših nalog, saj izobraževanje odraslih omogoča nenehno dopolnjevanje in poglabljanje znanja ter nove znanstvene

ugotovitve. Menil je, da je potrebna temeljita sprememba vzgojno-izobraževalnega sistema, saj novosti ni bilo mogoče udejanjiti v »starem izobraževalnem sistemu«, ob tem, ko je izobraževanje odraslih postajalo vse enakovrednejša komponenta vzgojno-izobraževalnega sistema. Zato je bila velika potreba po izobraževanju odraslih. Potrebnih je bilo več kot sto andragogov. Namen društva je bil, da se poveže vse, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih (Valentinčič, 1968 v Jelenc, 1998, str. 8).

Cilji društva so bili usmerjeni v reševanje problematike izobraževanja odraslih in razvijanje permanentnega izobraževanja odraslih v skladu s potrebami in cilji družbe:

- normativno in organizacijsko urejanje izobraževanja odraslih,
- pomoč članom pri strokovnem izpopolnjevanju, pri tem pa je bilo treba upoštevati različne potrebe in raznovrstnost andragoških dejavnosti,
- pospeševanje kakovostnega dela pri izobraževanju odraslih z navajanjem na uporabo sodobnih metod, programov in oblik dela,
- pomembno je bilo sodelovanje z družbeno-političnimi organizacijami in sorodnimi strokovnimi društvi ter ustanovami, ki se zavzemajo za napredek vzgoje in izobraževanja odraslih (Jelenc, 1998).[19]

Najbolj je vplivala na ***nastanek in uveljavitev andragogike kot znanstvene discipline*** Ana Krajnc, ki je bila velika zagovornica izobraževanja odraslih. K razvoju andragogike so prispevale tedanje raziskave s področja izobraževanja odraslih.[20] Na podlagi raziskav so nastali prvi učbeniki za študij andragogike, ki sta jih napisala Ana Krajnc (1976, 1977, 1978a, 1978b,

[19] K razvoju Andragoškega društva Slovenije in sploh k razvoju izobraževanja odraslih ter andragogike so veliko prispevali Ana Krajnc, Jože Valentinčič, Tilka Blaha, Štefan Huzjan, Ivan Kejžar, Marjan Lah, Marija Vogrič, ki so postali skupaj z Ano Krajnc od avgusta 2007 prvi častni člani in članice omenjenega društva (Jelenc, 2007). Poleg njih pa so v tem času pripomogli k razvoju andragogike tudi Ivan Bertoncelj, Ilija Mrmak, Janko Muršak, Jurij Jug, Zoran Jelenc idr.

[20] Ana Krajnc se je leta 1967 kot raziskovalka z Inštituta za sociologijo in koordinatorica za Slovenijo pridružila prvi mednarodni primerjalni raziskavi Izobraževanje odraslih, socialna mobilnost in družbena participacija (1967–1972). Raziskavo so koordinirali z Univerzo Hamilton iz Kanade. Sodelovali pa so tudi strokovnjaki iz drugih univerz: Združenih držav Amerike, Poljske, Češke in Nizozemske. Izsledke empirične raziskave je Ana Krajnc zbrala za svoj doktorat in del tega je leta 1973 objavila na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja (OISE) z naslovom Adult Education and Social Participation ter v knjigi iz leta 1978 z naslovom Izobraževanje – naša družbena vrednota. Od leta 1976 do 1988 se je raziskovalno delo povezovalo z mednarodno skupino strokovnjakov pri Unescovem projektu The Systems of Adult Education in Europe (Sistemi izobraževanja odraslih v Evropi). Po posameznih državah so raziskovalci pripravili študijo sistema izobraževanja odraslih, objavljena je bila v posebni Unescovi publikaciji (Krajnc, 2011).

1982)[21] in Jože Valentinčič (1973, 1983)[22].

V Sloveniji od sedemdesetih let 20. stoletja v strokovni literaturi že zasledimo izraz ***andragogika***. V knjigi Izobraževanje ob delu je Ana Krajnc (1979, str. 15) v poglavju *Andragogika kot znanost* opredelila andragogiko. Omenja, da *»andragogiko štejemo za relativno mlado vedo, čeprav se je začela ločevati od pedagogike že pred dobrimi petdesetimi leti. Predmet pedagogike kot znanosti se je širil in sprejemal nova raziskovalna področja, med drugim tudi izobraževanje odraslih kot poseben pojav. /.../ Andragogika se je tako postopoma osamosvojila od pedagogike, ki ji je še ostalo področje vzgoje in izobraževanja otrok in mladine. Posebnosti izobraževanja odraslih so se v fazi osamosvajanja andragogike še bolj poudarjale. Znanstveno so poskušali odkriti in dokazati predvsem tiste pojave vzgoje in izobraževanja odraslih, ki so se najpomembneje razlikovali od pedagoških pojavov. /.../ Andragogika in pedagogika sta torej relativno samostojni znanosti, podrejeni sta splošni znanosti o vzgoji in izobraževanju, skupnim zakonitostim in principom, ki ju vežejo.«* (Krajnc, 1979, str. 15).

Po analizi različnih praks izobraževanja odraslih pri nas in v drugih državah je bila Ana Krajnc prva, ki je pri nas vpeljala strokovni izraz *andragogika* in opredelila njegov pomen. Proučila je prakso študija andragogike na različnih univerzah pod vodstvom različnih profesorjev, na primer v Bostonu (Malcolm Knowles), São Paulu (Paulo Freire), Pragi (Kamil Škoda), Zagrebu (Mihajlo Ogrizović), Beogradu (Dušan Savičević), Rimu (Filipo De Sanctis), Torontu (Robin Kidd), Tübingenu (Günter Dohmen), Firencah (Paolo Federighi) in drugod. V Sloveniji je bila prva, ki si je prizadevala v drugi polovici 20. stoletja vpeljati **andragogiko kot znanstveno disciplino** na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Poglavitni cilj andragogike je postalo usposobiti kakovostne strokovnjake za izobraževanje odraslih, andragoge (Krajnc, 2011).

[21] Krajnc, A. (1976). Andragoški pogovori s predavatelji. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
Krajnc, A. (1977). Izobraževanje naša družbena vrednota. Ljubljana: Delavska enotnost.
Krajnc, A. (1978a). Metode izobraževanja odraslih. Ljubljana: Delavska enotnost.
Krajnc, A. (1978b). Izobraževanje ob delu. Ljubljana: Univerzum.
Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.

[22] Valentinčič, J. (1973). Osnove andragogike. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.
Valentinčič, J. (1983). Sodobno izobraževanje odraslih. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

Tako je Ana Krajnc začela leta 1973 predavati andragoške predmete na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani[23].

Pomemben dogodek za nadaljnji razvoj andragogike je bila leta 1986 ustanovitev ***Univerze za tretje življenjsko obdobje (UTŽO)*** *v Ljubljani.* Uradna ustanovitelja sta bila Andragoško društvo Slovenije in Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (Univerza za tretje ..., b. l.). Zamisli za nastanek te institucije je dobila leta 1976 Ana Krajnc na predavanju Paula Lengranda, v njem je predstavil univerze za tretje življenjsko obdobje in zasnovo permanentnega izobraževanja. Tudi Dušana Findeisen je dobila tovrstne zamisli v Franciji, še posebno nasvete Pierra Vellasa, ustanovitelja prve univerze za tretje življenjsko obdobje v Toulousu leta 1972. Te zamisli so bile izhodišče pri začetkih izobraževanja starejših

[23] Kako so potekala predavanja andragoških predmetov na Oddelku za pedagogiko, smo raziskali z uporabo seznamov predavanj z Univerze v Ljubljani. Iz teh smo lahko za posamezna študijska leta od 1973/74 do leta 1983/84 na Oddelku za pedagogiko analizirali predavanja andragoških predmetov. V nadaljevanju posebej omenjamo nekatere pomembne podatke. V študijskem letu 1973/74 je začela Ana Kranjc na Oddelku za pedagogiko predavati Teorijo izobraževanja odraslih in Komparativno andragogiko (Univerza v Ljubljani [UL], 1973, str. 27). Glede na avtoričine navedbe o prvih predavanjih (Krajnc, 2024) ugotavljamo, da je v letnem poročilu UL (Univerza v Ljubljani [UL], 1973, str. 27) napačno naveden podatek, saj je namesto Komparativne andragogike začela predavati Andragoško didaktiko. Sprememba je nastala v študijskem letu 1975/76, ko je predavala Komparativno andragogiko. Namesto Teorije izobraževanja odraslih pa je predavala Andragoško didaktiko (UL, 1975, str. 36). V letu 1976/77 sta bili na oddelku ustanovljeni Katedra za komparativno andragogiko in Katedra za občo industrijsko andragogiko (UL, 1976, str. 11). Od leta 1978/79 je Ana Krajnc predavala predmet Obča andragogika poleg že omenjenih predmetov Komparativna andragogika in Andragoška didaktika (UL, 1979, str. 30–31). Leta 1983/84 je začela Ana Krajnc predavati Andragogiko na občem kurzu za vse študente Filozofske fakultete UL, prihodnje učitelje (UL, 1983, str. 28). Na Katedri za občo industrijsko andragogiko je začel leta 1976/77 Ilija Mrmak predavati predmete: Uvod v pedagogiko in andragogiko, Metodiko družbeno-politične vzgoje in izobraževanja ter Industrijsko andragogiko (UL, 1976, str. 31). Leta 1978/79 je začel voditi vaje iz industrijske andragogike Janko Muršak (UL, 1979, str. 31).

Leta 1976 se je dvopredmetna pedagogika delila na tri smeri: andragoško, šolsko, domsko. Tako je bila andragogika postavljena kot študijska smer in je bila ena od omenjenih treh smeri študija pedagogike. Študenti so ob koncu študija prejeli enotno diplomo, izbrana smer pa je bila navedena v oklepaju. V drugi polovici osemdesetih let se je študijska smer domske pedagogike začela izvajati na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani kot samostojni študij socialne pedagogike, smer šolske pedagogike in andragoška smer pa sta se naprej izvajali na Oddelku za pedagogiko. Andragoško raziskovanje se je razcepilo na več samostojnih področij: »komparativna andragogika, andragoško didaktične raziskave, zgodovina izobraževanja odraslih, izobraževalno svetovanje, socio-kulturna animacija, izobraževanje starejših in družinska andragogika« (Krajnc, 2011, str. 16). Poleg univerzitetnega študija se od leta 1981 izvaja andragogika kot eden od temeljnih predmetov v pedagoško-andragoškem izobraževanju (PAI) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. To so programi za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih na področju izobraževanja za učitelje v osnovnih in srednjih šolah (Krajnc, 2018).

odraslih pri nas (Krajnc idr., 2012). Leta 1985 je začela delovati prva (eksperimentalna) skupina. Leta 1986 je bila v Ljubljani ustanovljena Sekcija za izobraževanje starejših, z njo pa Univerza za tretje življenjsko obdobje (UTŽO). Že od vsega začetka so si prizadevali, da bi bilo izobraževanje starejših dostopno vsem starejšim. Slovenska Univerza za tretje življenjsko obdobje je bila pozneje imenovana za eno od treh nosilnih nacionalnih mrež izobraževanja odraslih v Sloveniji, deluje namreč kot sekcija Društva za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje (Krajnc idr., 2012).

Izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2021

Leta 1991 so po osamosvojitvi Slovenije nastale številne spremembe. Govorimo o obdobju prehoda in globokih družbenih spremembah, za katere je značilen prehod iz socializma (komunizma) ter enopartijskega sistema jugoslovanske države (SFRJ) v novo samostojno nacionalno državo Republiko Slovenijo s parlamentarno demokracijo. V začetku devetdesetih let se je začelo tržno gospodarstvo, s tem pa (neoliberalni) kapitalizem (Mikulec in Kump, 2018). To je vplivalo na reforme in preoblikovanje izobraževalnega sistema, s tem pa tudi na celotno organizacijsko in programsko prestrukturiranje izobraževanja odraslih. Izobraževalni trg se je začel širiti, tudi njegova ponudba se je začela širiti in diferencirati. Proces privatizacije je spodbudil nastanek zasebnih izobraževalnih organizacij tudi za odrasle (Perme, 2008).

Naslednja preglednica prikazuje pomembne mejnike v razvoju institucij za izobraževanje odraslih v obdobju od 1991 do 2021.

Preglednica 4: Institucije, dejavnosti, programi in sistemski ukrepi za izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2021

4. OBDOBJE	INSTITUCIJE, DEJAVNOSTI, PROGRAMI IN SISTEMSKI UKREPI ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2021	**Sistemski ukrepi na področju izobraževanja odraslih** • Zakon o izobraževanju odraslih (1996) • Sektor za izobraževanje odraslih pri Ministrstvu za šolstvo in šport • Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih • Nacionalni program za izobraževanje odraslih • Strategija vseživljenjskosti učenja

4. OBDOBJE	INSTITUCIJE, DEJAVNOSTI, PROGRAMI IN SISTEMSKI UKREPI ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2021	**Izobraževalni centri v podjetjih** **Ljudske univerze** **Poklicne in strokovne srednje šole in šolski centri** **Andragoški center Slovenije (ACS) (1991)** Dejavnosti, razvite v sklopu Andragoškega centra Slovenije: • središča za samostojno učenje • centri za mlajše odrasle (ti se preimenujejo v javno-veljavni program Projektno učenje mlajših odraslih - PUM in neformalni program PUM-0) • Borza znanja • študijski krožki • programi pismenosti za odrasle (npr. Usposabljanje za življenjsko uspešnost) • Teden vseživljenjskega učenja • svetovalna središča za izobraževanje odraslih • Ugotavljanje in potrjevanje predhodnega znanja (UPZ) • projekt Ponujamo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI) • izobraževanje za trajnostni razvoj • idr. **Zasebne izobraževalne institucije** **Različne dejavnosti in programi za izobraževanje odraslih** • jezikovno izobraževanje • usposabljanje za družinske vloge (šole za starše – po osnovnih in srednjih šolah idr.) • izobraževanje odraslih za lokalni razvoj • teleučenje (TV) preraste v e-učenje in IKT-izobraževanje • izobraževanje odraslih za pridobitev formalne izobrazbe (osnovna šola za odrasle, srednješolski programi, višješolski programi) • različni neformalni programi in tečaji po potrebah (npr. računalniško opismenjevanje, tečaji retorike, tečaji za poslovno vodenje, tečaji za zdravstveno vzgojo) **Pomembne tuje in domače andragoške raziskave** **Nastanek znanstveno-strokovne revije Andragoška spoznanja**

4. OBDOBJE	INSTITUCIJE, DEJAVNOSTI, PROGRAMI IN SISTEMSKI UKREPI ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
Izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2021	**Novosti v študiju andragogike na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani** • 1993 je bil potrjen samostojni enopredmetni študij andragogike (naziv diplomirani andragog), 1993/94 se začne samostojni enopredmetni študij andragogike – vpis prve generacije • 1998 iz nepojasnjenih razlogov odpravljen naziv diplomirani andragog (namesto tega diplomirani pedagog, smer andragogika) • 2010 bolonjska reforma spremeni študij na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani [24] **Po bolonjski reformi 2010 so andragoški predmeti na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani:** • Pedagogika in andragogika za psihologe (Oddelek za psihologijo) • skupni del pedagoškega modula (SDPM) Andragogika (za prihodnje učitelje za vse smeri študija na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani) • SDPM Opazovalna praksa pri andragogiki (za prihodnje učitelje za vse smeri študija na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani) • pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI) za prihodnje učitelje PAI Andragogika na Centru za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani **Uveljavljanje andragogike v študijskih programih** **Pedagoške fakultete v Ljubljani ter na Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem** **Pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI) na različnih slovenskih univerzah** **Postavitev javne službe v izobraževanju odraslih v letu 2021** (Pravno podlago za to je prinesel Zakon o izobraževanju odraslih (2018).)

[24] I. stopnja: Pedagogika in andragogika: enopredmetni in dvopredmetni študij (tri leta, naziv profesor/-ica pedagogike in andragogike (UN)
II. stopnja: Andragogika: enopredmetna in dvopredmetna (dve leti, naziv magister/magistrica profesor/-ica andragogike)
III. stopnja: doktorski študij Humanistika in družboslovje (štiri leta, naziv doktor/-ica znanosti s področja andragogike)

Država je v devetdesetih letih vpeljala vrsto sistemskih ukrepov. Leta 1996 je bil sprejet *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* ter nov *Zakon o izobraževanju odraslih* (Klemenčič idr., 2006). Ukrepi so bili povezani s financiranjem, ustanovljena sta bila Sektor za izobraževanje odraslih na Ministrstvu za šolstvo in šport ter Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih. Sprejet je bil nov nacionalni program in tudi program za študij andragogike. Poleg tega so potekali različni razvojni in raziskovalni projekti, programi za izpopolnjevanje znanja izobraževalcev odraslih in sprejeta je bila strategija vseživljenjskosti učenja (Mikulec in Kump, 2018). Vendar pa kljub temu, kot omenja Jelenc (v Mikulec in Kump, 2018, str. 17), »strategija in načelo vseživljenjskosti učenja nista zaživela v praksi«, s tem pa je izobraževanje odraslih ostalo zapostavljeno pri sistemskem urejanju na vseh področjih.

Spremenila se je struktura gospodarstva, tehnično-tehnološki napredek je bil vse večji in hitrejši. Povečale so se izobrazbene zahteve, delovati so začela manjša podjetja in podjetja, ki so potrebovala usposobljene zaposlene. Vse pomembnejše so postajale prožne oblike zaposlitve, ki so nadomeščale stalno zaposlitev (Govekar Okoliš, 2000). Pomembnejše so postajale tudi produktivnost, učinkovitost in ekonomičnost pri delu, za to pa sta bila potrebna znanje in večja usposobljenost. Pri tem je imel veliko vlogo izobraževalni sistem, ki se je moral vedno znova prilagajati razmeram. Tudi v podjetjih je sistem izobraževanja skrbel za izobrazbo strokovnega osebja, ki so ga v preteklosti nekoliko zanemarjali ali spregledali. Njegova naloga je seznanjanje podjetja z novostmi, novim znanjem, izobraževanje pa je bilo do takrat premalo povezano s tehnologijo in razvojem (Govekar Okoliš, 2000).

V začetku devetdesetih let je bilo v Sloveniji okoli sto ***izobraževalnih centrov v podjetjih*** (Vrhovnik, 2003). Ti centri so si prizadevali za prevzem vloge nadaljnjega razvoja poklicnega izobraževanja. V podjetjih so večinoma potekali programi za strokovno izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje, manj je bilo programov za pridobivanje splošne izobrazbe, potekali pa so programi za prekvalifikacijo. Torej so bili programi namenjeni zaposlitveni problematiki podjetja, premalo pa je bilo v njih razvoja poklicnega izobraževanja. Izobraževalni centri so se žal obdržali le v ekonomsko najtrdnejših podjetjih, v manjših podjetjih jih ne poznajo več, prav tako ni več Skupnosti izobraževalnih centrov Slovenije v prvotni obliki. Svoje delo je nadaljevala kot skupnost zavodov *Strokovno izobraževalni center Ivan Bertoncelj*, ta naj bi nadaljeval delo Ivana Bertonclja (Govekar Okoliš, 2000). V začetku 21. stoletja pa je bilo samostojnih izobraževalnih

centrov za izobraževanje v podjetjih le še devet (Vrhovnik, 2003).

Ljudske univerze so se razvile v pomembne institucije za načrtno organizirano nadaljnje izobraževanje odraslih. Glede vrst izobraževanja odraslih lahko ugotovimo, da so imele ljudske univerze pomembno izobraževalno vlogo za odrasle, saj so ponujale formalno in neformalno izobraževanje, vseživljenjsko izobraževanje in učenje ter medgeneracijsko izobraževanje in učenje. Spremenile so svoje programe, organizacijo, vsebine izobraževanja in predavatelje. Programi ljudskih univerz so bili bolj prepuščeni potrebam trga, interesom in denarju udeležencev. Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije se je leta 1991 preimenovala v *Zvezo ljudskih univerz Slovenije (ZLUS)*, pa tudi večina delavskih univerz se je znova preimenovala v prejšnje ljudske univerze (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998). Potrebna je bila modernizacija celotnega sistema izobraževanja odraslih (vpeljevanje sodobne tehnologije in tujih jezikov v programe), boljše odzivanje na potrebe okolja in spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja in učenja odraslih. Potrebne so bile velike nenadne prilagoditve izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah.

Pomembne so bile ***poklicne in strokovne srednje šole ter šolski centri,*** kjer so se odrasli udeleževali programov za pridobitev izobrazbe in programov izpopolnjevanja.

Univerze za tretje življenjsko obdobje (UTŽO) so se po letu 1991 začele še širiti. Leta 1998 je bilo ustanovljeno samostojno Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje. To lahko pripišemo povečanju števila upokojencev v Sloveniji v devetdesetih letih, saj so zaradi prestrukturiranja gospodarstva tehnološke presežke delavcev reševali z množičnimi zgodnjimi upokojitvami (Krajnc idr., 2012). Univerze za tretje življenjsko obdobje najdemo tudi v manjših krajih. To starejšim omogoča, da se udeležujejo različnih dejavnosti in študijskih krožkov ter tako nadaljujejo osebni razvoj in pridobivanje nove družbene moči (Govekar Okoliš in Kranjčec, 2012), obenem pa to pripomore tudi k temu, da se pomembno zmanjšuje neenakost v dostopu starejših do izobraževanja. Izobraževanje, ki ga ponujajo univerze za tretje življenjsko obdobje, je namenjeno vsem odraslim v njihovih poznejših letih ter dolgotrajno brezposelnim starejšim ne glede na njihovo starost, stopnjo formalne izobrazbe, politično, narodnostno ali versko pripadnost. Z izobraževanjem, prostovoljstvom in javnim delovanjem si prizadevajo za tesnejše povezovanje generacij ter višjo stopnjo sodelovanja starejših v družbi (Slovenska univerza ..., b. l.). V družbi, ki se vedno bolj stara, je

pomembno spremeniti odnos do staranja, starosti in starejših ljudi tudi z izobraževanjem. Z izobraževanjem se lahko spremeni razumevanje starosti, da ta ni več »preostanek« družbeno marginalnega in nedejavnega življenja, pač pa je to čas, v katerem je veliko možnosti za razvoj potencialov (Kump in Jelenc Krašovec, 2005).

Pomembno pa je vplivala na nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih in posredno tudi andragogike ustanovitev ***Andragoškega centra Slovenije (ACS)*** leta 1991. Andragoški center Slovenije je pomembna raziskovalno-razvojna organizacija v Sloveniji, ki skrbi za nadaljnji razvoj in evalvacijo izobraževanja odraslih ter razvijanje andragoške prakse. S svojimi izsledki strokovnih in aplikativnih raziskav ter s strokovnim delovanjem pomembno prispeva k širjenju spoznanj o izobraževanju odraslih. Ta s strokovnega in praktičnega zornega kota dopolnjujejo študij andragogike v Sloveniji.

Ustanovitev Andragoškega centra Slovenije je izboljšala infrastrukturo izobraževanja odraslih v Sloveniji (Jelenc, 2000). Namen Andragoškega centra Slovenije je razvijanje področja izobraževanja odraslih. Z različnimi raziskavami, programi, projekti in dogodki sodelujejo pri uveljavljanju kulture vseživljenjskosti učenja ter znotraj te še posebno izobraževanja odraslih. Povezujejo se z oblikovalci politik na nacionalni in mednarodni ravni ter drugimi nosilci andragoške in pedagoške stroke pa tudi s koordinatorji in udeleženci različnih projektov, ustanovami za izobraževanje odraslih in učečimi se posamezniki v Sloveniji in v tujini. Na vseh področjih delovanja dejavno sodelujejo v mednarodnih organizacijah (Andragoški center..., 2023).

V tem obdobju (od 1991 do 2021) so bile v sklopu Andragoškega centra Slovenije razvite številne nove dejavnosti in programi: središča za samostojno učenje, centri za mlajše odrasle, ki so se preimenovali v javno-veljavni program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM) in pozneje neformalni izobraževalni program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O), Borza znanja, študijski krožki, programi pismenosti za odrasle, ugotavljanje in potrjevanje že pridobljenega znanja, svetovalna središča za izobraževanje odraslih, Teden vseživljenjskega učenja, projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, izobraževanje za trajnostni razvoj idr.

Delovati so začele številne ***zasebne izobraževalne institucije*** (za poučevanje tujih jezikov), različne organizirane oblike izobraževanja odraslih (usposabljanje za družinske vloge – šole za starše), razvije se izobraževanje odraslih za lokalni razvoj, izobraževanje odraslih za pridobitev ravni

izobrazbe, teleučenje (TV) preraste v e-učenje in izobraževanje (IKT), razvijejo se različni tečaji (za računalniško opismenjevanje, tečaji retorike, za poslovno vodenje, zdravstveno vzgojo, odpravljanje alkoholizma idr.).

Pomemben je tudi razvoj ***raziskovalne dejavnosti.*** V letih od 1993 do 1996 je pomembno prispevala k razvoju andragogike tudi evropska raziskava EURO DELPHI *Prihodnost izobraževanja odraslih v Evropi*, koordinatorica te je bila Univerza v Luevnu v Belgiji, sodelovali pa so raziskovalci iz vseh tedanjih dvanajstih članic Evropske unije ter Estonija, Češka in Slovenija. S to raziskavo je bila v raziskovanje odraslih vpeljana nova metodologija, metoda delphi, ki je omogočila bolj poglobljeno raziskovanje družbene vloge izobraževanja odraslih. Ugotovitve so pokazale, da so trendi v razvoju izobraževanja odraslih splošni in ne poznajo nacionalnih meja. Raziskovalci so ugotovili, da so se cilji izobraževanja odraslih zelo spremenili, saj ni več poudarka na pridobivanju poklicnega znanja. Poudarili so pomen izobraževanja odraslih na individualni in socialni ravni in to, da je večji poudarek na znanju za obvladanje računalniškega znanja, za sodelovanje v kulturi, aktivno državljanstvo, osebno rast, na iskanju smisla življenja, medosebnih odnosih idr., to pa je že odsev vpliva sprememb v informacijski družbi. Pomembne so bile tudi druge mednarodne in domače raziskave za razvoj izobraževanja odraslih in andragogike, zlasti tudi starejših odraslih, kot je bila raziskava *Učenje v poznejšem življenju (Learning in Later Life – LILL)* (Krajnc, 2011). V tem obdobju se je Slovenija prvič pridružila mednarodnim raziskavam pismenosti odraslih.

K razvoju andragogike je pomembno prispeval tudi nastanek ***znanstveno-strokovne revije Andragoška spoznanja*** na področju andragogike leta 1995. Njena ustanoviteljica je bila Ana Krajnc (Govekar Okoliš in Ličen, 2008). To je mednarodna znanstvena revija za izobraževanje in učenje odraslih s področja humanistike in družboslovja ter drugih znanstvenih disciplin. Obravnava različne zorne kote učenja in izobraževanja v odraslosti in starosti ter s tem povezane pojave. V njej so objavljene različne raziskave o organiziranem izobraževanju in priložnostnem učenju. Njen namen je tudi spodbujati raznolikost teoretskih in metodoloških pristopov ter inovacij, širiti pretok andragoškega znanja med raziskovalci v različnih omrežjih ter spodbujati kritično refleksijo o znanstvenem in strokovnem področju izobraževanja odraslih (Andragoška spoznanja, b. l.).

Po letu 1991 so sledile tudi ***novosti v študiju andragogike*** na *Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.*

Ana Krajnc je v sklopu Tempusovega projekta Obnova študija andragogike v Sloveniji (1992–1994) na Centru za razvoj univerze oblikovala program za *samostojni enopredmetni študij andragogike*, z njim bi diplomant pridobil naziv diplomirani andragog. Program je bil leta 1993 na Ministrstvu za šolstvo in šport in na Univerzi v Ljubljani potrjen. To je omogočilo, da se je v študijskem letu 1993/94 v samostojni enopredmetni študij andragogike lahko vpisala prva generacija študentov. Prvo študijsko leto so predavali gostujoči profesorji iz držav partneric v omenjenem projektu (Peter Jarvis z Univerze v Surreyju, Peter Hage z Univerze v Utrechtu, Jost Reischman z Univerze v Bambergu idr.), zato da bi bil študij bolj kakovosten. Predavanj so se poleg rednih študentov udeleževali še drugi strokovnjaki iz andragoške prakse (Krajnc, 2011, 2018). To je neposredno vplivalo na spremembe in dopolnitve študijskega programa enopredmetne andragogike. Diplomant je dobil naziv diplomirani andragog vse do leta 1998, ko je Filozofska fakulteta »iz nepojasnjenih razlogov odpravila naziv diplomirani andragog« (Krajnc, 2011, str. 24). Posledice tega so bile, da so se diplomantom delno skrčile možnosti za zaposlitev, to pa je trajalo le krajši čas (Krajnc, 2011).

Študijski program andragogike je bil nato znova prenovljen med bolonjsko reformo visokega šolstva na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Po bolonjski prenovi študijskih programov (od leta 2010) je mogoč vpis na prvo, drugo in tretjo bolonjsko stopnjo študija.

Andragogika se je v sklopu različnih študijskih programov v obravnavanem obdobju uveljavila tudi na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Univerzi na Primorskem in Univerzi v Mariboru.

Najbolj pa se je razširila na druge univerze s študijskim programom Pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI) za prihodnje učitelje predmetnih področij osnovnih in srednjih šol. Andragogika je eden od temeljnih predmetov poleg pedagogike, didaktike in specialne didaktike (Krajnc, 2011).

V zadnjem obdobju pa velja omeniti novi *Zakon o izobraževanju odraslih* (2018), ki je prinesel pravno podlago za to, da je leta 2021 začela delovati **javna služba na področju izobraževanja odraslih**. Vsebina javne službe na področju izobraževanja odraslih (v nadaljnjem besedilu: javna služba) je program osnovne šole za odrasle in svetovalna dejavnost pri udeležbi v programu osnovne šole za odrasle in pri nadaljevanju izobraževalne poti, udeležbi v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle, po katerih se ne pridobi javnoveljavna izobrazba, udeležbi v neformalnih izobraževalnih

programih za odrasle, ugotavljanju in dokumentiranju znanja in spretnosti, pridobljenih v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju na podlagi dokumentacije, in sicer za osebni razvoj, nadaljnje izobraževanje in udeležbo na trgu dela, ter pri samostojnem učenju.

Sklep

Na podlagi prejšnjega opisa razvoja izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem po omenjenih štirih obdobjih, od druge polovice 18. do začetka 21. stoletja (do leta 2021), bomo v sklepu analizirali in posebej omenili pri vsakem obdobju najpomembnejše ugotovitve o institucionalnem/množičnem izobraževanju odraslih (formalnem oziroma neformalnem izobraževanju odraslih), razvoju andragoških idej in andragogike kot znanstvene discipline. To je temeljnega pomena za poznavanje razvoja slovenske zgodovine izobraževanja odraslih, andragoških idej in andragogike.

V prvem analiziranem obdobju, od druge polovice 18. stoletja, v 19. stoletju in vse do prve svetovne vojne leta 1914, lahko ugotovimo, da je bilo izobraževanje odraslih množično in institucionalno povezano s prizadevanji in razvojem slovenskega jezika, slovenske kulture, narodne zavesti in identitete. Zlasti konec 18. in v začetku 19. stoletja se razvije slovenska kulturna nacionalna identiteta, v drugi polovici 19. stoletja pa ta preraste v politično narodno identiteto.

Na Slovenskem so se konec 18. stoletja že oblikovale institucije – nedeljske ponavljalne šole, za formalno nadaljnje pridobivanje temeljnega znanja, branja, pisanja, računanja idr. To je za odrasle posebno v 19. stoletju pomenilo opismenjevanje v slovenskem jeziku in pridobivanje temeljnega splošnega znanja. V 19. stoletju so nastale tudi strokovne šole za odrasle, v njih so odrasli lahko pridobili ustrezno strokovno znanje z različnih področij. Veliko več pa je zaslediti neformalnega izobraževanja odraslih v raznih društvih, čitalnicah in na taborih.

V tem obdobju je mogoče zaslediti ideje o vseživljenjskem učenju in izobraževanju pri posameznih učiteljih, duhovnikih, kulturnikih, strokovnjakih in sploh slovenski inteligenci. Vsi ti so si prizadevali opismeniti slovensko prebivalstvo ter zvišati raven slovenskega jezika in kulture (Peter Pavel Glavar, Matija Vrtovec, Anton Martin Slomšek, Janez Bleiweis idr.). Ugotovimo lahko, da so se v omenjenem obdobju pojavljale *pomembne andragoške ideje o slovenskem narodnem, kulturnem, političnem in*

vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih. Načrtno so se oblikovale različne institucije predvsem za neformalno izobraževanje odraslih na Slovenskem. Ne moremo pa še govoriti o razvoju teorije izobraževanja odraslih in andragogiki na Slovenskem.

V drugem analiziranem obdobju med obema vojnama (1918–1941) ugotovimo, da je bilo to obdobje za nadaljnje izobraževanje odraslih po rednih šolah zelo pomembno in potrebno. Spoznamo, da se je to razvijalo glede na potrebe takratnega razvoja gospodarstva in industrije. Razvijala sta se tudi kmetijstvo in industrija, s tem pa je nastajal razred delavcev in kmetov. Delovale so nadaljevalne kmetijske, obrtne in trgovske šole, ki so dajale odraslim nadaljnje potrebno formalno znanje v slovenščini. Veliko je bilo strokovnega in splošnega neformalnega izobraževanja odraslih, zlasti v številnih društvih pa tudi v prvih institucijah za izobraževanje odraslih na Slovenskem po danskem zgledu – ljudskih visokih šolah (ljudskih vseučiliščih in ljudskih univerzah).

Poudarimo lahko, da so se odrasli v tem drugem obdobju veliko neformalno in formalno izobraževali, saj je izobraževanje odraslih tedaj potekalo tudi dopisno s pismi in na daljavo – po radiu. Ugotovimo, da so se v tem obdobju pojavili *zametki teorije o izobraževanju odraslih, ki je poudarjala pomen vseživljenjskega izobraževanja odraslih, še posebno delavcev in kmetov*, zagovarjala in uresničevala sta jo pedagoga Karl Ozvald in Franjo Žgeč. Sicer pa tedaj na Slovenskem še ni bilo zaslediti andragogike kot znanstvene discipline.

V tretjem analiziranem obdobju (1945–1991) spoznamo velike spremembe. Ugotovimo, da je to obdobje pomembno za razvoj izobraževanja odraslih in *razvoj andragogike kot znanstvene discipline.* Andragogika se kot znanstvena disciplina integrira v enotni sistem vzgoje in izobraževanja. Za obdobje takoj po koncu druge svetovne vojne je bilo značilno množično izobraževanje in ustanavljanje organizacij, na splošno je bilo veliko spodbujanja k učenju in izobraževanju. Ljudi je bilo treba seznaniti z organizacijo ljudske oblasti in številne med njimi politično prevzgojiti. Kot omenja Krajnc, je bilo v andragoških zamislih prvo povojno obdobje, od 1945 do 1949, čutiti veliko optimizma in navdušenja. Vsaka izobraževalna dejavnost je bila namenjena vsem ljudem, brez izjeme (Krajnc, 1998a).

Po letu 1952 je prišlo obdobje sistematičnega razvoja andragoške prakse in teorije. Izobraževanje odraslih se je od tega leta razvijalo pod vplivom hitrega industrijskega napredka, težnje po modernizaciji kmetijstva in razvoja

socialistične demokracije z delavskim in družbenim samoupravljanjem. V tem obdobju je bilo ustanovljenih veliko novih šol za odrasle, delavskih univerz in centrov za izobraževanje delavcev v gospodarskih organizacijah, dopisnih šol, šolskih centrov, prosvetnih društev idr. Prednost so imeli industrija, gospodarstvo in ideologija. To je pomenilo, da se je takratno izobraževanje odraslih usmerilo na politično vzgojo (družbenopolitično izobraževanje odraslih) in funkcionalno usposabljanje za delo (Krajnc, 1998b).

V drugi polovici sedemdesetih let in prvi polovici osemdesetih let 20. stoletja je dobilo permanentno (pozneje imenovano vseživljenjsko) izobraževanje pomembno mesto v slovenskem izobraževanju odraslih in celotni družbi nasploh. Zaradi gospodarske krize je bilo več pozornosti namenjene vprašanju človeških virov in njihovi vlogi v razvoju gospodarstva. Permanentno izobraževanje je vplivalo na to, da so postale izobraževalne poti za odrasle dostopnejše. Zaželeno je bilo, da se do enake ravni izobrazbe lahko pride po različnih poteh. S tem so dobile pomembnejšo vlogo delavske oziroma ljudske univerze, množična občila, kulturne in podobne ustanove (Jereb, 1998). Proti koncu obdobja je bilo v upadu tudi družbenopolitično izobraževanje odraslih, povezano z Zvezo komunistov in Zvezo sindikatov.

V tem obdobju je bilo več domačih in mednarodnih andragoških raziskav, delovati so začele nove institucije, ki so povezale prakso in teorijo izobraževanja odraslih (izobraževalna središča v podjetjih, ljudske in delavske univerze, Andragoško društvo Slovenije idr.). Oblikovalo se je izobraževanje za izobraževalce odraslih. Na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani se je začela leta 1973 predavati andragogika.

V zadnjem analiziranem obdobju, po letu 1991 do 2021, se zgodijo nove družbene in politične spremembe. Nastanek nove samostojne države Republike Slovenije s parlamentarno demokracijo in tržnim gospodarstvom ter privatizacijo prinese vrsto pomembnih novosti v izobraževanju odraslih.

V tem obdobju so sprejeti pomembni sistemski ukrepi na področju izobraževanja odraslih: Zakon o izobraževanju odraslih (1996), Sektor za izobraževanje odraslih pri Ministrstvu za šolstvo in šport, Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih, Nacionalni program za izobraževanje odraslih, Strategija vseživljenjskosti učenja.

Svoje delo nadaljujejo ljudske univerze, ki so postale bolj tržno usmerjene, saj so njihovi izobraževalni programi oblikovani glede na potrebe ljudi in kraja. Imele so pomembno izobraževalno vlogo za odrasle, saj so ponujale formalno in neformalno izobraževanje, vseživljenjsko izobraževanje in učenje ter medgeneracijsko izobraževanje in učenje. Z različnimi vrstami in oblikami izobraževanja odraslih so omogočale kakovosten razvoj vsakemu posamezniku, v skladu z njegovim znanjem in kompetencami, ter dejavno sodelovanje in ustvarjanje v družbi. Ljudske univerze so pomemben kraj izobraževanja, razvoja demokracije in gospodarstva, saj ponujajo izobraževanje za boljše in kakovostno življenje.

V tem obdobju imajo tudi pomembno vlogo izobraževalni centri v podjetjih, saj omogočajo zaposlenim nadaljnje izobraževanje; to je pomembno za njihov osebni razvoj in razvoj organizacije, v kateri so zaposleni. Posledično pa se s tem razvija tudi družba sama. Pomembne so tudi poklicne srednje šole in šolski centri, kjer si odrasli lahko pridobijo poklicno oziroma strokovno izobrazbo ali pa se udeležijo programov izpopolnjevanja. Pomembno mesto imajo tudi univerze za tretje življenjsko obdobje, ki so pomembne neformalne institucije za starejše, saj jim omogočajo nadaljnji osebni razvoj in vključitev v družbo.

Pomembno prelomnico predstavlja Andragoški center Slovenije, ki kot strokovna organizacija skrbi za razvoj vseživljenjskega izobraževanja odraslih, za domače in mednarodne strokovne raziskave idr. Pomembno novo mesto so razvile tudi zasebne institucije za formalno in neformalno izobraževanje odraslih. Razvili so se številni novi programi in dejavnosti izobraževanja odraslih. Izpeljane so bile pomembne domače in mednarodne raziskave s področja izobraževanja odraslih. Ustanovljena je bila znanstvena revija Andragoška spoznanja. V študij andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani so bile vpeljane novosti. Andragogika se je uveljavila tudi na Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem. Organizirana je bila javna služba v izobraževanju odraslih.

Spoznamo, da se je mreža izobraževanja odraslih po letu 1991 kvantitativno in kvalitativno širila, s tem pa se je nadaljeval razvoj andragoške prakse, teorije. Razvijala se je znanstvena disciplina – andragogika na Filozofski fakulteti in Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ter na Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem. Andragogika pa se je najbolj razširila na druge univerze v sklopu Pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI) za prihodnje učitelje predmetnih področij osnovnih šol in srednjih šol. Postala

je eden od temeljnih predmetov poleg pedagogike, didaktike in specialne didaktike.

Zakon o izobraževanju odraslih (2018) je opredelil pravne podlage, da je bila lahko leta 2021 ustanovljena javna služba na področju izobraževanja odraslih. Javno službo opravljajo javne organizacije za izobraževanje odraslih ter zajema program osnovne šole za odrasle in svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kdaj so se začeli zametki andragoških idej o izobraževanju odraslih na Slovenskem in s čim so povezani?
2. Kdaj se pojavijo prvi zametki teorije o izobraževanju odraslih in začetki andragoškega raziskovanja na Slovenskem?
3. Kdo so bili pomembni posamezniki, ki so si prizadevali za izobraževanje odraslih na Slovenskem, ter za kakšne vrste institucionalnega izobraževanja odraslih so si prizadevali?
4. Kdaj se je začela načrtno razvijati samostojna znanstvena disciplina – andragogika pri nas in s čim vse je povezan njen razvoj?
5. Kdaj se vpelje izraz »andragogika« pri nas in kaj pomeni?
6. Kdo je začetnik/-ca razvoja andragogike kot znanstvene discipline v Sloveniji in na kateri fakulteti, oddelku in univerzi v Sloveniji so se začela prva predavanja iz andragogike?

VIRI:

Andoljšek, I. (1964). Izobraževanje odraslih. Izbrana poglavja iz pedagogike. Državna založba Slovenije.

Andragoški center Slovenije. (2023). O nas. Dostopno na: https://www.acs.si/o-nas/ (pridobljeno 20. 9. 2024).

Andragoška spoznanja (b. l.) O reviji. Dostopno na: https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/about (pridobljeno 20. 9. 2024).

Bezenšek, J. (1998). Družbeni cilji vzgoje in izobraževanja na Slovenskem v obdobju med obema vojnama (1918–1941). V J. Jug (ur.), Zgodovina izobraževanja odraslih v Srednjeevropskih državah – obdobje med obema vojnama (str. 10 –20). Zbirka Zgodovina izobraževanja odraslih, 6. zvezek. Moderna organizacija.

Bleiweis, J. (1848). Prošnje kranjskih deželnih stanov v rečeh slovenskiga naroda. Novice, 12. april, Ljubljana, 58.

Bleiweis, J. (1849). Iz kmetijskiga zbora na Dunaji. Novice, 11. april, Ljubljana, 61.

Degen, F. (1967). Prispevki k zgodovini kmetijskega šolstva na Slovenskem. Skupnost kmetijskih šol Slovenije.

Drugostopenjski pedagoški študijski program Andragogika. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Študijsko leto 2022/23.

Engelbrecht, H. (1986). Der Ausbau des beruflichen Bildungswesen. Geschichte des Österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs,Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Band 4. Österreichischer Bundesverlag.

Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterichtwesens in Österreich (1848). Derkaiserlich – königlichen Hof- und Staats druckerei.

Fischer, J. (1973). Delavska izobraževalna društva in začetki delavskega gibanja v Ljubljani. Zgodovinski časopis, 27, 21–36.

Gesetz vom 15. November (1867a) über das Vereinsrecht. V Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Oesterreich. RGBI 134, Jahrgang 1867. Aus der kaiserlich- königlichen Hof- und Staatsdruckeirei.

Gesetz vom 15. November (1867b) über das Versammlungsrecht. V Reichs-Gesetz- Blatt für das Kaiserthum Oesterreich. RGBI 135, Jahrgang 1867. Aus der kaiserlich- königlichen Hof- und Staatsdruckeirei.

Gestrin, F. in Melik, V. (1950). Slovenska zgodovina 1813–1914. Državna založba Slovenije.

Govekar Okoliš, M. (1998). Prosvetno izobraževalno delo v obdobju med vojnama (1918–1941) na Primorskem. V W. Filla, E. Gruber in J. Jug (ur.). Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah, Obdobje med obema vojnama, Zbirka Zgodovina izobraževanja odraslih, zv. 6. Moderna organizacija, str. 82–88.

Govekar Okoliš, M. (2000). Ali bodo izobraževalni centri v podjetjih povsem izginili? Razvoj izobraževalnih centrov v podjetjih v Sloveniji v devetdesetih letih. Andragoška spoznanja, 6 (1), 32–41.

Govekar Okoliš, M. (2008). Razvoj in pomen ljudskih visokih šol na Slovenskem v letih 1918–1941. Andragoška spoznanja, 14 (1–2), 14–24.

Govekar Okoliš, M. (2014). Strokovne in gospodinjske šole na Slovenskem med letoma 1848 in 1914. Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, 23 = 47 (1/2), 83–101.

Govekar Okoliš, M. (2017). The role of grammar schools in forming the national identity of the Slovenes within Austria from 1849 to 1914, Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung, Bd. 182. Verlag Dr. Kovač.

Govekar Okoliš, M. (2019). The influence of Slovenian teachers on the development of the Slovenian community in Austria-Hungary. V K. Skubic Ermenc (ur.), B. Mikulec (ur.). Building inclusive communities through education and learning (str. 201–219). Cambridge Scholars.

Govekar Okoliš, M. (2022). 100 let ljudskih univerz na Slovenskem. V A. Grželj (ur.), E. Mermolja (ur.), T. Bazjako (ur.), A. Benko (ur). in N. Ličen (ur.). Sto let znanja 100 let ljudskih univerz na Slovenskem (str. 10–12). Zveza ljudskih univerz Slovenije.

Govekar Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). Poglavja iz andragogike. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Govekar Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2012). Vloga mentorja v izobraževanju starejših odraslih in razvoj mentorskega odnosa. Andragoška spoznanja, 18 (2), 43–53.

Granda, S. (1999). Prva odločitev Slovencev za Slovenijo. Založba Korenine Nova revija.

Hojan, T. (1969). Vzgoja učiteljic. V D. Franković (ur.), Zbornik za historiju školstva i prosvjete (str. 125–172). Hrvatski školski muzej u Zagrebu.

Hojan, T. (1975). Izobraževanje odrasle mladine 1870–1941. Slovenski šolski muzej.

Hojan, T. (1999). Izobraževanje odraslih (1918–1945). V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih. Obdobje med obema vojnama (str. 38–93). Moderna organizacija.

Hojan, T. (2000). Izobraževanje odraslih od 1774–1918. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774–1918) (str. 127–229). Moderna organizacija.

Interdisciplinarni doktorski študijski program Humanistika in družboslovje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Študijsko leto 2022/23.

Izvestje (1934). Dopisna trgovska šola. Trgovski učni zavod.

Jelenc, Z. (1998). Vloga in razvoj Andragoškega društva Slovenije v obdobju 1968–1991. Andragoško društvo Slovenije.

Jelenc, Z. (2000). Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji. Andragoški center Slovenije.

Jelenc, Z. (2007). Predstavitev častnih članic in članov društva. Novičke, september 2007. Andragoški center Slovenije.

Jereb, J. (1998). Izobraževanje zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah v letih 1976 do 1989. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990) (str. 282–295) 2. del. Moderna organizacija.

Jug, J. (1996). Obdobje prosvetljenstva. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (str. 157–171) 1. zvezek. Moderna organizacija.

Jug, J. (1998). Slovensko izobraževanje odraslih od leta 1918 do 1945 v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev ter v Kraljevini Jugoslaviji. V F. Wilhelm (ur.), E. Gruber (ur.) in J. Jug (ur.). Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah: obdobje med vojnama (str. 121–126). Moderna organizacija.

Jug, J. (1999). Usmeritve ljudske univerze, ljudskih vseučilišč in ljudske visoke šole. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (str. 271 –275). 8. zvezek. Moderna organizacija.

Jug, J. (2000). Osnovni pojmi raziskave. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774–1918) (str. 9–12). Moderna organizacija.

Jug, J. (2000a). Gorenjska. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774 – 1918) (str. 253-275). Moderna organizacija.

Kejžar, I. (1997). Profesor Ivan Bertoncelj in njegovo delo. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990) (str. 137–184). 1. del. Moderna organizacija.

Klemenčič, S., Černoša, S., Ivančič, A., Možina, E., Možina, T. in Vilič Klenovšek, T. (2006). Dosežki in strateški cilji Andragoškega centra Slovenije kot osrednje slovenske razvojno-raziskovalne organizacije za izobraževanje odraslih. Andragoški center Slovenije.

Kožar, J. (2012). Vloga Janeza Drnovška pri osamosvajanju Slovenije. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Krajnc, A. (1976). Andragoški pogovori s predavatelji. Zveza delavskih univerz Slovenije.

Krajnc, A. (1977). Izobraževanje naša družbena vrednota. Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1978a). Metode izobraževanja odraslih. Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1978b). Izobraževanje ob delu. Univerzum.

Krajnc, A. (1979). Izobraževanje ob delu. Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1998a). Razvoj andragoške misli in teorije 1945–1990. V J. Jug (ur),

Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990) (str. 1–21). 2. del. Moderna organizacija.

Krajnc, A. (1998b). Andragoška misel v obdobju etatistične pedagogike, 1950–1966. V J. Jug (ur), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990) (str. 193–203). 2. del. Moderna organizacija.

Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. Andragoška spoznanja, 17 (2), 12–27.

Krajnc, A. (2018). Nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike in usposabljanje izobraževalcev odraslih pred osamosvojitvijo Slovenije in po njej. Andragoška spoznanja, 24 (4), 89–107.

Krajnc, A. (2024). Uvajanje in razvoj andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in v Sloveniji. Andragoška spoznanja 30 (1), 1–19.

Krajnc, A., Findeisen, D., Rapoša Tajnšek, P. in Bizovičar, M. (2012). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje: Izobraževanje starejših v Sloveniji. Zakaj in kako. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.

Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2005). Izobraževanje – možni dejavnik krepitve moči in vpliva starejših odraslih. Družboslovne razprave, 21 (49/50), 243–261.

Ličen, N. (1996). Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja. Andragoška spoznanja, 2 (3), 45–52.

Mikulec, B. in Kump, S. (2018). Politike izobraževanja odraslih v državah na območju nekdanje Jugoslavije. Med zapuščino socializma ter evropskimi in globalnimi smernicami. Uvodnik. Andragoška spoznanja, 24(4), 11–18.

Mohorčič Špolar, V. A. (1998). Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta: programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah. Andragoški center Slovenije.

Mohorčič Špolar, V. A. in Emeršič, B. (1998). Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta – Programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah (Raziskovalno poročilo). Andragoški center Slovenije.

Naših 90 let: Zbornik ob 90-letnici mlekarskega izobraževanja (1997). Srednja mlekarska in kmetijska šola Kranj, 12–24.

Ob jubileju Grmske šole (1956). Dolenjski list, 7 (42), 1.

Okoliš, S. (2009). Zgodovina šolstva na Slovenskem. Slovenski šolski muzej.

Ozvald, K. (1927). Kulturna pedagogika – kažipot za umevanje včlovečevanja. Slovenska šolska matica.

Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah (PAI). Programi za izpopolnjevanje. Študijsko leto 2022/23. Dostopno na: https://www.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-izobrazevanje/programi-za-izpopolnjevanje (pridobljeno 20. 6. 2023).

Perme, E. (2008). Ljudske univerze in javna mreža ustanov za izobraževanje odraslih: uvodnik. Andragoška spoznanja, 14 (1/2), 5–11.

Predmetnik dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika za generacijo, vpisano v 1. letnik v študijskem letu 2022/2023. Dostopno na: https://ff.um.si/wp-content/uploads/predmetnik_Pedagogika-22_23.pdf (pridobljeno 20. 6. 2023).

Predstavitev študijskega programa Andragogika 2022/2023. Dostopno na: https://www.pef.upr.si/sl/studenti/obvestila/2022032410153481/predstavitev-studijskega-programa-andragogika (pridobljeno 28. 6. 2023).

Prunk, J. (1992). Slovenski narodni vzpon. Državna založba Slovenije.

Prunk, J. (2002). Kratka zgodovina Slovenije. Založba Grad.

Prvostopenjski univerzitetni pedagoški študijski program Pedagogika in andragogika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Študijsko leto 2022/23. Dostopno na: https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/1_Pedagogika%20in%20andragogika_2022-23.docx_0.pdf (pridobljeno 10. 12. 2022).

Prvostopenjski univerzitetni študijski program Psihologija Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Študijsko leto 2022/23.

Serše, A. (1997). Izobraževanje odraslih. Obrtno šolstvo od Marije Terezije do 1848. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (str. 149–156) 2. zvezek. Moderna organizacija.

Serše, A. (1998). Izobraževanje odraslih v obdobju po drugi svetovni vojni. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990) (str. 22–97). 2 del. Moderna organizacija.

Serše, A. (1999). Izobraževanje odraslih v obdobju po letu 1918. V J. Jug (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih: obdobje med vojnama (str. 53–58). Moderna organizacija.

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje (b. l.). Dostopno na: https://www.utzo.si/ (pridobljeno 18. 9. 2024).

Skupni del pedagoškega modula (2020). Dostopno na: https://www.ff.uni-lj.si/studij/magistrski-studij-2-stopnja/predstavitev-programov-2-stopnja (pridobljeno 1. 10. 2021).

Škafar, V. (2014). Pomen bl. Antona Martina Slomška za opismenjevanje Slovencev v 19. stoletju. Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, 23 (3), 408–425.

Trdan, R. (2019). Razvoj ljudskih univerz v času. V E. Mermolja, A. Benko, A. in N. Ličen (ur.), Soustvarjamo družbo znanja – Zbornik ob 60-letnici Zveze ljudskih univerz Slovenije (str. 14–23). Zveza ljudskih univerz Slovenije.

Tul, V. (2000). Izobraževanje odraslih v okviru društev od 1850 do prve svetovne vojne. V Jug, J. (ur.), Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774–1918) (str. 341–370). Moderna organizacija.

Univerza v Ljubljani. (1973). Seznam predavanj za študijsko leto 1973/74. Univerza v Ljubljani.

Univerza v Ljubljani. (1975). Seznam predavanj za študijsko leto 1975/76. Univerza v Ljubljani.

Univerza v Ljubljani. (1976). Seznam predavanj za študijsko leto 1976/77. Univerza v Ljubljani.

Univerza v Ljubljani. (1979). Seznam predavanj za študijsko leto 1978/79. Univerza v Ljubljani.

Univerza v Ljubljani. (1983). Seznam predavanj za študijsko leto 1983/84. Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Univerza za tretje življenjsko obdobje (b. l.). Dostopno na: https://sl.wikipedia.org/wiki/Univerza_za_tretje_življenjsko_obdobje (pridobljeno 20. 6. 2023).

Univerzitetni študijski program 1. stopnje, Pedagogika (2022/23), Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/pedagogika/od-2016-2017 (pridobljeno 20. 6. 2023).

Univerzitetni študijski program 1. stopnje, Socialna pedagogika (2021/22), Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/socialna-pedagogika/ (pridobljeno 20. 6. 2023).

Valentinčič, J. (1973). Osnove andragogike. Dopisna delavska univerza.

Valentinčič, J. (1983). Sodobno izobraževanje odraslih. Dopisna delavska univerza.

Velej, M. (1997). Preoblikovanje dopisnega izobraževanja v izobraževanje na daljavo. Andragoška spoznanja, 3 (2), 34–38.

Vertovec, M. (1845). Vinoreja za Slovence. Jožef Blaznik.

Vodopivec, P. (2006). Od Pohlinove slovnice do samostojne države: slovenska zgodovina od konca 18. do konca 20. stoletja. Modrijan.

Vrhovnik, M. (2003). Vseživljenjsko izobraževanje: izobraževanje odraslih. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Zakon o izobraževanju odraslih. Uradni list RS št. 6/18.

Zupan J. (2004). Obujeni Peter Pavel Glavar. Čebelarska zveza Slovenije. Založba Karantanija.

Zveza kmečkih fantov in deklet v politični agitaciji (1936). Slovenski gospodar, 14. oktober, 6.

Žgeč, F. (1923). Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda. Udruženje jugoslovenskega učiteljstva – poverjeništvo Ljubljana.

Žmavc, A. (1924). Vinarska in sadjarska šola v Mariboru. Učni tečaji. Slovenski gospodar, 13 (58), str. 1.

IDENTITETNI TEMELJI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE KOT STROKE

Identitetni temelji izobraževanja odraslih in andragogike kot stroke

Tanja Možina

CILJI POGLAVJA:

- prepoznati identitetne temelje izobraževanja odraslih z vidika raznolikosti in kompleksnosti področja;
- premisliti vlogo izobraževanja odraslih kot družbeno pomembne dejavnosti, ki prispeva k zmanjševanju družbene neenakosti, posameznikovi osebni rasti, krepitvi skupnosti ter razvoju demokratične in pravične družbe;
- izluščiti konceptualne temelje, ki so vplivali na oblikovanje identitete področja izobraževanja odraslih.

Uvod

V prejšnjih poglavjih smo spoznali, kako sta se razvijala izobraževanje odraslih in andragogika v svetu in Sloveniji. V tem poglavju bomo osvetlili identitetne vidike izobraževanja odraslih, pri tem pa bomo izhajali iz velike raznolikosti in nekoherentnosti izobraževanja odraslih. **Kako lahko opredelimo identitetne temelje izobraževanja odraslih? Kaj področje izobraževanja odraslih prispeva posamezniku in družbeni skupnosti? Kaj je tisto, kar ob vsej raznolikosti povezuje vse, ki delujemo v izobraževanju odraslih?**

Na individualni ravni je **strokovna identiteta** opredeljena kot to, kako posameznik dojema sebe kot strokovnjaka oziroma pripadnika neke strokovne skupnosti. To dojemanje je zasnovano na prepričanjih, vrednotah, motivih in izkušnjah (Ibarra, 1999; Shein, 1978). Pri tem je treba poudariti, da lahko lastno strokovno identiteto mislimo šele v interakciji z drugimi, oblikovanje strokovne identitete je vedno socialni proces. To, da smo

del strokovne skupnosti strokovnjakov v vzgoji in izobraževanju, nam da možnost, da v odnosu z drugimi premislimo o tem, kaj imamo z njimi skupnega, hkrati pa tudi o svoji različnosti.

Jelenc (2010) v prispevku *Usposabljanje in identiteta izobraževalcev* odraslih pravi, da imamo pri izobraževanju odraslih, izhajajoč iz velike raznolikosti in nekoherentnosti sistema, identitetne težave z dveh zornih kotov:

- z zornega kota izobraževanja odraslih kot stroke in
- z zornega kota družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih.

Na teh dveh identitetah temelji namreč še tretja, to je:

- osebna identiteta izobraževalca odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih (Jelenc, 2010).

Osebni identiteti izobraževalca odraslih se bomo posvetili v zadnjem poglavju te monografije. Na tem mestu pa se osredotočimo na **strokovno identiteto izobraževanja odraslih kot stroko** in na **družbeno identiteto stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih.**

Značilno stališče, ki zadeva identiteto izobraževanja odraslih kot stroko in področja dejavnosti, je imel glede tega znani britanski andragog Colin Titmus (1989, 1996). Trdil je, da izobraževanje odraslih ni celosten (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.). Titmus je pozneje svoje stališče – vsaj kar zadeva izobraževanje odraslih kot koherentno celoto – popravil s tem, da je našel praktično pa tudi neizpodbitno teoretično utemeljitev za obstoj izobraževanja odraslih kot koherentnega sistema, to je **koncept vseživljenjskosti učenja. Načelo vseživljenjskosti učenja je namreč sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno). To je seveda pospešilo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti po ciljih, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn., povsem primerljivi z izobraževanjem otrok in mladine.** (Jelenc, 2010).

V prispevku *Izobraževanje odraslih v Sloveniji pred tranzicijo in po njej* Jelenc (2018) obravnava potrebo po sistemskem urejanju izobraževanja odraslih. Obravnavo tematike začne z ugotovitvijo, da izobraževanje odraslih po

svoji sistemski urejenosti – umestitvi v sistem, zakonodaji, upravljanju, financiranju, ponudbi izvajalcev in programov ter infrastrukturi – nima daljše tradicije, kakršno ima po svoji razvitosti in delovanju v praksi ter po sistemski urejenosti izobraževanje otrok in mladine. Analogno tudi andragogiki, znanstveni disciplini o izobraževanju odraslih, ni bila namenjena tolikšna pozornost kot pedagogiki, če jo pojmujemo ožje kot znanstveno disciplino o izobraževanju otrok in mladine. V politiki vzgoje in izobraževanja se je pričelo namenjati več pozornosti andragogiki in izobraževanju odraslih ter sistemskemu urejanju tega področja šele v drugi polovici preteklega stoletja. Celo temeljitejša in za večino strokovnjakov še kar sprejemljiva opredelitev izobraževanja odraslih je šele iz leta 1976. Sprejemljiva pa je le zato, ker je zelo vseobsegajoča, široko zajema in poskuša povezati različne možnosti izobraževanja odraslih, ne da bi jih umeščala v sistem. To je znana opredelitev, ki jo je sprejela generalna skupščina Unesca na svojem zasedanju v Nairobiju leta 1976 (Unesco, 1976 v Jelenc, 20181).[25]

Za izobraževanje odraslih je značilno, da je »prihajalo iz prakse«, zato se pojavlja takšno, kakršno se je lahko razvilo v vsakokratnih posebnih okoliščinah v praksi, ki se seveda prilagaja tem okoliščinam. Na nehomogenost področja je zagotovo vplivalo tudi to, da za izobraževanje odraslih v preteklosti ni bilo veliko posebnih programov dodiplomskega študija andragogike (izobraževanja odraslih) ter da tako ni bilo mogoče sistematično oblikovati in razvijati strokovnega osebja za to področje. Zato niso mogle nastajati niti se niso mogle prenašati enotne strokovne doktrine in znanstvene paradigme o izobraževanju odraslih in andragogiki, ki bi lahko bile podlaga za teoretično delo na tem področju in za njegovo konceptualizacijo. Kot vemo, je bila v preteklosti skoraj vsa pozornost raziskovalcev namenjena izobraževanju in vzgajanju otrok in mladine.

[25] Opredelitev, sprejeta na generalni skupščini Unesca, je: **»Izobraževanje odraslih je celota organiziranih izobraževalnih procesov katere koli vsebine, stopnje in uporabljenih metod, bodisi formalno ali drugačno bodisi da nadaljuje ali nadomešča začetno izobraževanje v šolah, kolidžih in univerzah, z oblikami usposabljanja vred. V teh procesih osebe, ki jih v posameznih družbah štejejo za odrasle, razvijajo svoje zmožnosti, bogatijo znanje, zboljšujejo ali spreminjajo strokovno in poklicno usposobljenost, stališča in vedenje, da bi se lahko polnovredno osebnostno razvijale in sodelovale pri oblikovanju uravnoteženega in neodvisnega socialnega, gospodarskega in kulturnega razvoja.«**

Tako so praznino, pomanjkanje andragoško usposobljenega strokovnega osebja, zapolnjevale druge stroke, kot so psihologija, sociologija, organizacijske vede in še številne druge, seveda poleg pedagogike[26], te pa strokovnjakov niso usposabljale s posebno pozornostjo na značilnosti in posebnosti izobraževanja odraslih. Tega zagotovo ne moremo označevati le kot negativno okoliščino, temveč je imelo nedvomno številne ugodne učinke na razvoj izobraževanja odraslih in andragogike: omogočilo je njegovo raznovrstnost in s tem bogastvo, hkrati pa seveda preprečevalo njegovo konceptualizacijo in oblikovanje v enoten sistem. V izobraževanje odraslih so se tako predvsem vnašale številne dobre, lahko pa tudi slabe izkušnje iz drugih strok, te pa so se manj zgoščevale v enotno andragoško teoretično shemo (Ironside, 1979 v Titmus, 1989).

V prejšnjih poglavjih smo lahko spoznali, **kako pomembna je bila vpeljava študija andragogike na univerzitetni ravni v svetu in Sloveniji za krepitev identitete andragogike kot stroke.**

Jelenc (2018) pa pri analizi sistemskega urejanja izobraževanja odraslih pred tranzicijo in po njej, osvetli **pomen sistemske ureditve izobraževanja odraslih ter vloge države z vidika krepitve družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih**.

Naveže se na Titmusa, ki sicer izrazi dvom in kritičnost glede pozitivne vloge države pri razvijanju »formalnih struktur« ali oblikovanja nacionalnih sistemov izobraževanja odraslih, a ob tem le vidi možnost, da bi vsaj konceptualno opredelili »ogrodje nacionalnih struktur«. Pri tem opredeljuje načela, namene, vsebine, izvajalske organizacije, odločanje, financiranje ter povezovanje med izobraževanjem odraslih in drugimi deli izobraževanja.

Po *namenu* je mogoče izobraževanje odraslih po Titmusu (Titmus, 1989 v Jelenc, 2018) razvrstiti na tale štiri področja:

- izobraževanje kot druga priložnost zajema vse možnosti izobraževanja, ki odraslim omogočajo, da pridobijo izobrazbo, kakršno bi sicer lahko pridobili ali bi jo morali pridobiti na stopnji začetnega izobraževanja: vse od temeljne pismenosti do možnosti vstopa na univerzo ali v visokošolsko izobraževanje;

[26] Značilno je, da je večina »velikih andragogov« starejšega in srednjega rodu v 20. stoletju (npr. Lindeman, Knowles, Kidd, Freire, Tough, Jarvis, Titmus) bodisi prišla iz drugih strok bodisi vstopila v izobraževanje odraslih iz prakse, potem ko so na začetku svoje kariere delali v kaki drugi dejavnosti (Jelenc, 2018).

- izobraževanje za nekatere vloge ali funkcije v družbi, ki so lahko namenjene opravljanju bodisi družbenih (državljan, član interesne skupine itn.) bodisi osebnih vlog (član družine, upokojenec itn.);
- poklicno izobraževanje omogoča pridobitev znanja in spretnosti, ki jih potrebujemo za opravljanje dela ali poklica kot zaposlena oseba;
- izobraževanje za osebno bogatitev je namenjeno razvoju in rasti posameznika kot osebe, ne glede na njegove druge (družbene, ekonomske, poklicne itn.) vloge; v tej kategoriji so vse vsebine, ki jih ni bilo mogoče zajeti v nobeni od prej navedenih.

Tem štirim kategorijam je Titmus pozneje (Titmus, 1996, str. 14) dodal še peto, ki jo je poimenoval izobraževanje za družbeno blaginjo, vendar to le v neki smeri dopolnjuje, ne spremeni pa bistveno temeljne delitve izobraževanja odraslih, ki smo jo opisali. Tudi iz opisanih namenov je mogoče videti, da lahko **imata ali celo morata imeti interes za izobraževanje odraslih posameznik, pa tudi družba**. Tudi to govori v prid temu, da naj bi država imela interes za oblikovanje nacionalnega sistema izobraževanja odraslih. Vloga ali interes države in vloga ali interes posameznika se pri vsebinah izobraževanja razlikujeta, vsak ima svoja načela selekcioniranja, vendar skupaj sestavljata celoto. Država, ki želi dobro opravljati svojo nalogo, da skrbi za občane in njihovo blaginjo, bo seveda upoštevala tudi interes posameznika in se skušala organizirati tako, da bi ga čim bolj zadovoljila, ali ga vsaj ne bi ovirala (Jelenc, 2018).

Opredelitev identitetnih temeljev izobraževanja odraslih[27]

V nadaljevanju izhajamo iz strokovnega okvira, ki ga je opredelil že Titmus (Titmus, 1996), in prikažemo štiri identitetne temelje področja izobraževanja odraslih, ki jih je pomembno misliti pri razumevanju dosedanjih dosežkov ter premisleku o nadaljnjem razvoju področja izobraževanja odraslih.

Ob tem je treba poudariti, da ima vsaka zaokrožena celota, ki jo prikazujemo v nadaljevanju, še številne podzvrsti, hkrati pa tudi, da strokovna identiteta posameznika in identiteta stroke nista nekaj statičnega, nista stabilni entiteti, ni ju mogoče interpretirati kot fiksni ali unitarni. Tako posameznikova

[27] O identitetnih temeljih izobraževanja odraslih smo že pisali v prispevku Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti. V: Ličen N. in Mezgec M. (Ur.): Sodobne paradigme raziskovanja in učenja odraslih. Eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc. Na tem mestu smo besedilo prilagodili in dopolnili z zornega kota obravnave temeljev andragogike, kot jih predstavljamo v tej publikaciji.

strokovna identiteta kot identiteta stroke sta dinamični in se ne oblikujeta zunaj vplivov družbenih okoliščin.

Poleg tega sta tudi večplastni, zato je pri njunem opredeljevanju dobro pripoznati obstoj pluralnih delov identitete (Mishler, 1999).

V opredelitvi identitetnih temeljev izobraževanja odraslih lahko prepoznamo nekatere temeljne filozofske in intelektualne tradicije, ki so pomembno vplivale na razvoj tega področja. **Analiza temeljev, na katerih se je področje izobraževanja odraslih postavilo, nam namreč pomaga premisliti vprašanje, kakšna je vloga izobraževanja odraslih in izobraževalcev odraslih v družbi danes in v kakšni smeri naj se področje razvija v prihodnje.**

V nadaljevanju bomo osvetlili prispevek izobraževanja odraslih k:

- odpravljanju družbene neenakosti, ki izhaja iz družbene prikrajšanosti;
- splošni izobraženosti posameznika, k njegovemu osebnemu razvoju in kakovosti življenja;
- razreševanju družbenih problematik ter razvoju skupnosti in družbeni blaginji;
- poklicni in strokovni usposobljenosti odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k odpravljanju družbene neenakosti, ki izhaja iz družbene prikrajšanosti

Kot prvi pomemben temelj, iz katerega se je to področje razvijalo, lahko navedemo zavedanje, da je **izobraževanje odraslih v družbi dejavnik, s katerim lahko pomembno prispevamo k odpravljanju družbene neenakosti**. Zagotavljanje **pravičnosti in poštenih enakih možnosti** za tiste, ki so na različne načine prikrajšani in zato tvegajo, da bodo pristali na družbenem robu, je ena temeljnih vrednot, na katerih se je razvijalo področje izobraževanja odraslih. To lahko povežemo s filozofskimi temelji, ki jih vsebujejo teorije družbene pravičnosti (Rawls, 1999). Rawls izhaja iz predpostavke, da bi morali imeti posamezniki z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh – ne glede na svoj družbeni razred. Zato zagovarja stališče, da se je treba zavzemati za uresničevanje **načela *enakih možnosti*** (pravna enakost pred zakonom in ekonomska enakost na načelih prostega trga, ki ljudem z enako motivacijo in enakimi ravnmi talentov omogoča, da lahko dosežejo enake družbene položaje). Ob tem je Rawls posebno pozornost namenil ***poštenim enakim možnostim***. Zanje ni

dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v formalnem pomenu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže – predvsem ne glede na socialni položaj družine. **Za izobraževalno politiko to pomeni, da je treba socialne neenakosti korigirati, neenakosti v izkazanem trudu in sposobnostih pa morajo biti najbolj v korist prikrajšanim ali tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju** (Možina, 2018).

V zvezi s tem pa je nujno dodati tudi premislek o vlogi države, ki ni vedno zgolj varuhinja pravičnosti ali nevtralna akterka v razvoju izobraževanja odraslih. Zgodovinsko gledano so bile pobude za izobraževanje pogosto povezane z interesi države, ki je videla v izobraževanju orodje za uresničevanje širših političnih, gospodarskih ali administrativnih ciljev. Nazoren primer je Marija Terezija, ki sicer ni videla izobraževanja ljudstva kot svojega osrednjega cilja, a se je zavedala, da lahko z zvišanjem ravni pismenosti in osnovne izobraženosti doseže cilje: učinkovitejšo upravo, večjo poslušnost in ekonomsko produktivnost v monarhiji. Tovrstni primeri kažejo, da ima država pogosto ambivalentno vlogo – po eni strani lahko podpira izobraževanje odraslih kot sredstvo za zmanjševanje neenakosti, po drugi strani pa ga lahko tudi instrumentalizira za doseganje lastnih interesov. Tudi v sodobnosti pogosto opažamo, da država posega v izobraževanje odraslih predvsem takrat, ko lahko to prispeva k izboljšanju konkurenčnosti gospodarstva ali reševanju specifičnih družbenih problemov, druge, humanistične dimenzije tega izobraževanja pa so pogosto potisnjene na rob.

Usmeritev, da z dejavnostmi izobraževanja odraslih prispevamo k udejanjanju pravičnosti in poštenih enakih možnosti za odpravljanje družbene neenakosti, lahko v praksi izobraževanja odraslih prepoznamo vsaj v dveh točkah. Najprej v tem, da je izobraževanje odraslih v Sloveniji, tako kot je značilno tudi za izobraževanje odraslih povsod drugod po svetu, vedno opravljalo t. i. »kompenzacijsko vlogo«. Te ne gre razumeti tako, kot se tudi v slovenskem izobraževalnem prostoru velikokrat interpretira, da izobraževanje odraslih »popravlja napake« iz formalnega izobraževanja oziroma »napake iz preteklosti«. Pomembna kompenzacijska vloga izobraževanja odraslih je v tem, da v posameznikovi odrasli dobi prispeva k odpravljanju družbene deprivilegiranosti, ki je je bil deležen v svojem otroštvu in mladosti in je vplivala na to, da si ni pridobil izobrazbe. Tudi za sodobne družbe namreč velja, da je izobrazba še vedno pozicijska dobrina; od nje sta še vedno veliko odvisna družbeni status in družbena mobilnost pa tudi stopnja konkurenčnosti posameznika na trgu dela (Barle Lakota in Sardoč, 2015).

Druga točka, v kateri lahko prepoznamo velik prispevek izobraževanja odraslih k odpravljanju družbene neenakosti, so številne aktivnosti, namenjene predvsem neformalnemu izobraževanju ranljivih skupin prebivalstva, še posebno na področju pismenosti. Področje razvoja programov pismenosti ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Delo za zviševanje ravni pismenosti oziroma temeljnih zmožnosti kot pomembna dejavnost za odpravljanje družbene neenakosti bo tudi v prihodnje ostalo ena izmed poglavitnih prioritet izobraževanja odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k splošni izobraženosti posameznika, njegovemu osebnemu razvoju in kakovosti življenja

V slovenski tradiciji izobraževanja odraslih je bila vedno močna usmeritev v to, da je treba enakovredno razvijati izobraževanje za pridobitev izobrazbe in krepitev poklicne usposobljenosti pa tudi različne vrste splošnega izobraževanja odraslih. V slovenskem strokovnem izrazju izobraževanja odraslih je splošno izobraževanje odraslih opredeljeno kot izobraževanje, ki je namenjeno razvijanju splošne kulture odraslega, da bi se potrdil kot posameznik in državljan. Čeprav načeloma ne izključuje nobenega področja, saj je mogoče vsako vsebino poučevati tako, da so pri tem doseženi cilji splošnega izobraževanja odraslih, sta na prvem mestu opismenjevanje ter seznanjanje s socialnimi, filozofskimi, zgodovinskimi in umetnostnimi temami, ki najbolj omogočajo uresničitev ciljev splošnega izobraževanja (Jelenc, 1991, Jelenc Krašovec, 2010). Pomemben sklop splošnega izobraževanja odraslih je izobraževanje za osebni razvoj posameznika, tisto, ki prispeva k realizaciji zanimanj, ki so zunaj področja dela in bogatijo življenje, širijo obzorje, krepijo senzitivnost in odnos do umetnosti, narave, sobivanja z drugimi. To je izobraževanje, ki posamezniku pomaga, da razvija in osmišlja sebe in svet, v katerem živi (Možina, 2018).

Prepoznamo lahko vplive teorij razvoja, ki so jih prispevali humanistični psihologi, kot sta bila Maslow in Rogers. **Ta vidik izobraževanja odraslih je močno povezan s kulturno-idejnimi smermi humanizma, vlogo izobraževanja odraslih vidi v prispevku k razvoju človeškega potenciala vsakega posameznika** (Finger, Jansen in Wildemeersch, 2000). Tudi slovenske andragoge so pri razvoju področja v tem navdihnila razmišljanja Grundtviga o tem, da je treba izobraževanje približati ljudem in jih z izobraževanjem pripraviti za dejavno delovanje v družbi. Za to pa ni dovolj zgolj poučevanje poklicnih spretnosti, poglobiti se je treba v poezijo,

zgodovino, umetnost. To bo posamezniku omogočilo razvoj senzitivnosti, ki jo potrebuje, da bo znal dejavno prepoznavati dogajanje v skupnostih, v katerih živi in dela (Allchin, 2015).

Predvsem v metodičnem in didaktičnem pogledu pa je mogoče prepoznati tudi pragmatični pristop, ki ga je razvijal John Dewey (1997) in ga upošteva teorija družbenega pragmatizma. Zasnovan je bil na bolj praktični orientaciji in je zajel upoštevanje izkušenj ter reševanje problemov, s katerimi se ljudje srečujejo pri svojem življenju in delu. Pri Deweyevi pragmatični filozofiji ni šlo predvsem za to, da bi se moralo izobraževanje omejiti zgolj na trening praktičnih spretnosti; **reševanje praktičnih problemov ni bil cilj, pač pa pot, ki naj preide zgolj usvajanje konceptualnega vedenja in naj vodi tudi v usvajanje formativnih vidikov znanja**. Ta kombinacija humanistične psihologije in družbenega pragmatizma, ki jo na področju izobraževanja odraslih prepoznamo tudi pri Lindemanu (1926), Knowlesu (1980, 1992), Brookfieldu (2005) in drugih, je povzročila, da je izobraževanje odraslih z razvojem andragoške didaktike, s postopnim uveljavljanjem pojma *andragogika*, pridobilo bolj individualistični in na trenutke psihološki pridih, hkrati pa ostalo kompatibilno s pragmatično filozofijo (Možina, 2018).

Na konceptualni razvoj izobraževanja odraslih je, prav v zvezi s približevanjem tega izobraževanja posameznikovemu življenjskemu in delovnemu okolju vplival tudi Illich (1971) s svojim delom *Razšolana družba* s tem, ko je **zavrnil enačenje učenja in šolanja**, in s tem, da je **opozoril na strukturno dimenzijo izobraževanja odraslih.** Poučevanju v šolah je postavil alternativo, ki jo je videl v **»razšolanih« življenjskih učnih okoljih.** Splošno izobraževanje odraslih zajema široko paleto izobraževanja in učenja za posameznikov osebni razvoj, ki pogosto poteka v »nešolskih« kontekstih«. To izobraževanje je, kar zadeva identitetne temelje izobraževanja odraslih, eno izmed najpomembnejših, saj prispevamo z njim k ohranjanju humanističnih filozofskih temeljev izobraževanja odraslih (Možina, 2018).

Prispevek izobraževanja odraslih k razreševanju družbenih problematik ter blaginji in razvoju skupnosti

Tretjo pomembno identitetno točko izobraževanja odraslih je mogoče uvideti v **komplementarnem sobivanju *individualne in skupnostne dimenzije* tega izobraževanja**. Morda nam prav tega izobraževalcem odraslih doslej še ni uspelo dovolj uveljaviti kot pomemben identitetni temelj tega področja. Pogosto utemeljujemo razmerje med formalnim in neformalnim izobraževanjem in si prizadevamo za to, da se vse izobraževanje odraslih

ne bi zožilo zgolj na izobraževanje za krepitev poklicnih spretnosti, pač pa bi bilo v njem dovolj prostora tudi za splošno izobraževanje odraslih. Prav to utemeljevanje oziroma razumevanje izobraževanja odraslih zgolj kot izobraževanja za osebni razvoj pa se včasih izkaže za problematično: hitro se nam lahko zgodi, da začnejo tisti, ki oblikujejo izobraževalno politiko, razmišljati, da je to stvar posameznika, da je to zgolj izobraževanje »za prosti čas« in da je zato prav, da se iz tega dela izobraževanja in učenja odraslih država umakne in to prenese na posameznika oziroma s področja javnega na področje zasebnega. Seveda so argumenti tistih, ki oblikujejo izobraževalno politiko in odločajo o finančnih shemah za financiranje neformalnega izobraževanja odraslih, legitimni. Res je, da država ne more financirati čisto vsega, a tu govorimo o neformalnem izobraževanju odraslih, ki je v javnem interesu, se pravi, pomeni javno dobro in prinaša blaginjo za posameznika in skupnost. **Zato je nujno potrebno, da ko govorimo o splošnem izobraževanju odraslih, ne poudarjamo zgolj individualne, pač pa tudi *skupnostno oziroma družbeno dimenzijo* tega izobraževanja** (Možina, 2018).

Področje izobraževanja odraslih ima lahko v družbi vlogo nekakšnega **družbenega veziva** (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988), s tem ko s svojo dejavnostjo **prispeva k integriranju ljudi v skupnost, krepitvi vezi ter krepitvi socialnega kapitala**. Prispeva k povezovanju ljudi in njihovemu aktiviranju za izpeljevanje skupnih akcij ter uresničevanje skupnih ciljev za **blaginjo skupnosti**. Na tej točki se lahko navežemo na Becka (2001) in njegovo delo *Družba tveganja*. V njem predstavi tridimenzionalni model individualizacije, katere pomemben del je t. i. »*reintegracijska dimenzija*«. Ta dimenzija individualizacije se po njegovem mnenju kaže v preseganju individualnega (partikularnega) interesa z dejavnim sodelovanjem v dogovorjenih skupnih akcijah. **Sodelovanje v skupnih aktivnostih torej ne pomeni opuščanja uresničevanja individualnega interesa (vrednot), pač pa šele prispeva k uresničevanju individualizacije posameznika kot dejavnega individua, sposobnega soustvarjanja družbene skupnosti. Posamezniki v neki skupini, organizaciji, družbi v tem primeru ohranjajo svojo individualnost, partikularnost, a so hkrati sposobni delovanja v skupnosti in za uresničevanje skupaj dogovorjenih ciljev.**

Pomemben vidik izobraževanja odraslih je namreč ***skupnostno izobraževanje***. Skupnostno izobraževanje lahko razumemo kot izobraževanje ali učenje v skupnosti ali kot izobraževanje za skupnost. Prva različica skupnostnega izobraževanja – *izobraževanje v skupnosti* –

se je krepila in se še krepi v sorazmerju s poudarki, ki jih v družbi dajemo razvoju skupnosti. Večji del izobraževanja in učenja v skupnosti in tudi sicer je neinstitucionaliziran, je prvina človekove dejavnosti in poteka neformalizirano, neformalno in aformalno. Je stalno prisotno v skupnosti in je pomembna dimenzija skupnostnega delovanja (Jelenc, 2014).

Filozofija takšnega izobraževanja in učenja poudarja zlasti tele temeljne konceptualne prvine: v strukturi izobraževanja in učenja prevladujejo neformalno in manj formalizirano izobraževanje ter oblike samostojnega učenja; **cilj izobraževanja praviloma ni le ali predvsem podajanje informacij in/ali znanja članom organizacije, temveč še bolj kot to spodbujanje teh k ustreznemu ravnanju, razvijanju ali spreminjanju navad, stališč, vedenja ipd. ter k razvijanju njihove dejavnosti ali dejavnosti organizacije, ki ji pripadajo. Takšne cilje je mogoče dosegati z izobraževanjem ali učenjem, ki aktivno vključuje udeležence in angažira vse razsežnosti njihovega osebnostnega delovanja – intelektualne, čustvene in voljne.** Metode in oblike, ki to omogočajo, so zlasti delo v majhnih skupinah, delavnice, študijski krožki, projektno delo, razprave, izmenjava izkušenj, ogledi, predstavitve idr. Za izpeljavo takšnega izobraževanja so pomembni usposobljeni voditelji izobraževanja in učenja; ni nujno, da so ti formalno pedagoško-andragoško usposobljeni (prav tam).

Izobraževanje v skupnosti kot posebno področje izhaja iz zavedanja posebnih problemov in razmer v različnih okoljih in vnašanja izobraževanja in učenja v projekte lokalnega razvoja. **Gre za spoznanje, da lahko z izobraževanjem pripomoremo k spoznanju, da so težave, ki jih zaznavamo v okolju (npr. nerazvitost podeželskih območij, revna mestna območja, ostarelo prebivalstvo), lažje rešljive in nasprotno, povezanost z okoljem lahko pozitivno vpliva na samo izobraževanje.** Cilji izobraževanja niso več neodvisni od okolja, v katerem ta proces poteka, temveč se dopolnjujejo z razvijanjem druženja ljudi, njihovo državljansko udeležbo in razvojem okolja (Klemenčič, 1995).

Učenje v študijskih krožkih na primer lahko uvrstimo v sklop splošnega izobraževanja oziroma izobraževanja za osebni razvoj. Vendar študijski krožki v lokalnih skupnostih opravljajo tudi pomembno socialno vlogo, ko **prispevajo h krepitvi vezi med prebivalci v skupnosti.** Podobno lahko študijski krožki v izobraževanju starejših prispevajo k udeleženosti in dejavnemu delovanju starejših v skupnosti ter s tem prispevajo **k boljši kakovosti njihovega življenja v obdobju starosti, hkrati pa k temu, da**

tudi v tem obdobju s svojim znanjem in izkušnjami dejavno prispevajo k blaginji skupnosti. Izobraževanje in učenje odraslih lahko v tem prispeva k razreševanju perečih družbenih problematik, kot so na primer okoljska problematika, izzivi trajnostnega razvoja (Možina, 2018).

Pomemben zorni kot te vrste izobraževanja in učenja odraslih je tudi njegov **prispevek k demokratizaciji družbe**. Zdi se, kot da imamo v Sloveniji, kar zadeva razvoj demokratičnega državljanstva, precej velike primanjkljaje. Tudi številni poskusi z razvojem različnih programov izobraževanja za demokracijo, ki smo jim bili priča v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, se niso prav dobro uveljavili. Hkrati pa se danes znova iščejo načini, kako okrepiti to področje, precej poudarka se namenja razvoju t. i. državljanskih kompetenc ipd. Filozofske utemeljitve za razvoj tega področja izobraževanja odraslih lahko najdemo v liberalno-progresivnih teorijah, še bolj pa v kritičnih teorijah družbe. Liberalci in progresisti so vlogo izobraževanja odraslih videli v tem, da pomaga pri vzdrževanju demokratičnega reda, ki pa ga je treba, glede na to, da je razumljen kot javno dobro, izboljšati. To izboljšanje pa je po mnenju teh skupin intelektualcev mogoče doseči z intelektualnim izobraževanjem državljanov v kombinaciji z njihovim aktivnim delovanjem v družbenem, kulturnem in političnem življenju (Beder, 1989; Finger, Jansen, Wildemeersch, 2000). Podobno kot liberalno-progresivni misleci se tudi predstavniki kritične teorije usmerijo na odnos med izobraževanjem in družbo. Vendar pa obstoječega demokratičnega reda ne razumejo kot notranje dobro, pač pa poudarjajo nasprotja, ki jih proizvaja ekonomski red, nasprotja med družbenimi razredi in potrebo po prerazdelitvi dobrin, priložnosti, znanja, dela, zemlje itn. (prav tam).

Poleg Illicha (1971) je bil pomemben predstavnik kritične teorije, ki je vplival na področje izobraževanja odraslih, Paolo Freire (1972), ki je najbolj znan po svojem delu Pedagogika zatiranih (*Pedagogy of the oppresed*). Freire je veliko prispeval k temu, da se je izobraževanje odraslih definiralo ne samo v epistemološkem, pač pa tudi v političnem pomenu. Menil je, da nekaj takšnega, kot je nevtralni izobraževalni proces, ne obstaja. Ali izobraževanje opravlja vlogo instrumenta, ki ga uporabljamo, da prispevamo k integraciji generacij v logiko obstoječega sistema in konformnega delovanja v njem, ali pa izobraževanje postane »praksa osvobajanja«, sredstvo, s katerim ljudje vzpostavijo kritični odnos do resničnosti in v tem procesu ozaveščanja odkrijejo, kako lahko sami sodelujejo v transformaciji sveta.

Menil je tudi, da izobraževanja ni mogoče ločiti od politike. Že sam akt učenja in poučevanja je v svojem bistvu političen. To povezavo je opredelil kot temeljno načelo kritične pedagogike. Freire je znan po tem, da je bil zelo kritičen do t. i. »bančnega koncepta izobraževanja«, po katerem je bil učeči se viden kot prazni račun, ki naj ga zapolni učitelj. Menil je, da to učečega spremeni v objekt, in to z namenom, da bi lahko nadzorovali njegovo mišljenje in delovanje ter prilagodili njegovo vedenje obstoječemu svetu, hkrati s tem pa ubili njegovo ustvarjalno moč. Freire je tudi menil, da takšen sistem prevladujočih družbenih razmerij **ustvarja »kulturo tišine«, ki zatrtim pripne samopodobo negativnih, tihih in zatrtih posameznikov. Učeči se mora razviti kritično zavest, da bo dojel, da je ta kultura tišine zasnovana prav z namenom zatiranja.** Družbena prevlada ras in kultur je prepletena s konvencionalnim izobraževalnim sistemom, v katerem **»kultura tišine« izloča »miselne poti, ki vodijo v jezik kritike«**. Zato Freire opozori, da **je ozaveščanje proces individualnega in skupnega zavedanja, ki zraste iz ponotranjenega individualnega in kolektivnega zatiranja.** Pedagoška praksa ni samo zviševanje zavesti, pač pa tudi sredstvo za družbeno transformacijo (Freire, 1972).

Živimo v času, ko po eni strani ideološke silnice, ki delujejo v ozadju, tej vrsti izobraževanja niso najbolj naklonjene. Sodobna družbena ureditev bolj spodbuja izobraževanje, ki bi prispevalo k oblikovanju državljana porabnika oziroma državljana, ki je del tihe neartikulirane množice, in ne državljana, ki je dejaven in želi soustvarjati skupnost, v kateri živi. Pa vendar je naloga andragogov, da to stvarnost reflektiramo in se nanjo ustrezno odzovemo (Možina, 2018).

Prispevek izobraževanja odraslih k poklicni usposobljenosti

Identitetni temelj izobraževanja odraslih, ki je povezan s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem v odrasli dobi, je namerno umeščen v sklepni del analize o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih. Pa ne zato, ker bi bil ta vidik najmanj pomemben, pač pa zato, ker v tem trenutku potrebuje še najmanj utemeljevanja. Treba pa je kritično reflektirati ideologije, ki so v ozadju družbene in politične podpore, ki je je področje v tem obdobju deležno, pogosto tudi na račun drugih področij izobraževanja odraslih. Za družbo, v kateri živimo, predvsem pa za družbo, ki se nam napoveduje za prihodnji čas, je nujno, da se na svoji poklicni in strokovni poti ves čas izpopolnjujemo. Poklicno izobrazbo in poklicno znanje si moramo pridobivati zato, da bomo zaposlitev sploh imeli, to pomeni, da se bomo

sposobni preživljati in razvijali s svojim delom, da se bomo lahko zaposlili in da ne bomo tvegali brezposelnosti. Naša delovna okolja se spreminjajo tako hitro, da je to edini način, da lahko svoje delo opravljamo kompetentno. Morda je koncept vseživljenjskega učenja glede tega doslej še najbolj zaživel prav na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih. Če A. Krajnc (1982) leta 1982 v svojem delu *Motivacija za izobraževanje* v poglavju Zakaj se odrasli učijo še ugotavlja, da je v ozadju tega vprašanja navadno dvom o tem, zakaj bi se sploh morali ljudje, potem ko so že zapustili šolske klopi, še učiti, lahko danes rečemo, da je vsaj v razvitih zahodnih družbah zavedanje o tem, da nas bo učenje tako ali drugače spremljajo vse življenje, vedno bolj ozaveščeno na družbeni in osebni ravni. Predvsem pa smo soočeni z imperativom, da to velja za naše poklicno življenje. Vendar pa je ravno na tej točki treba opozoriti, da tudi samega koncepta vseživljenjskega učenja, še posebno, ko gre za njegovo uveljavljanje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, ne smemo privzemati brez kritične refleksije o tem, kaj nam ta prinaša in na katerih ideoloških temeljih ga vzpostavljamo in udejanjamo (Možina, 2018).

Pri dosedanji obravnavi posameznih identitetnih temeljev izobraževanja odraslih smo lahko razbrali povezave razvoja izobraževanja odraslih s filozofskimi temelji humanizma ter progresivnoliberalne perspektive. Finger, Jansen in Wildemeersch (2000) v zvezi s tem ugotavljajo, da se je v prejšnjih obdobjih v Evropi progresivnoliberalna perspektiva jasno artikulirala tudi v uradnih deklaracijah Sveta Evrope, v katere so bili vpeti progresivni koncepti vseživljenjskega učenja. Že vse od montrealske konference leta 1960 ima na primer Unesco pomembno vlogo. Večino časa namreč reflektira prav to humanistično in progresivnoliberalno filozofijo ter povezuje izobraževanje odraslih s kulturnim in humanističnim razvojem. Univerzalni razvojni proces, utemeljen na humanizmu, ki ga pomaga udejanjati učenje, nikoli ni bil postavljen pod vprašaj ali kritiziran. V zadnjem obdobju pa to vodilno vlogo Unesca tudi v izobraževanju odraslih vedno bolj prevzemajo organizacije, ki imajo bolj kot kulturne ekonomske cilje. To so organizacije, kot je Evropska komisija, Svetovna banka in OECD, ki izhajajo predvsem iz pomena izobraževanja odraslih kot prispevka k ekonomski produktivnosti. Učenje in izobraževanje se tako vse bolj razglašata za dolžnost, s tem pa (gledano zlasti glede izpolnjevanja visokih zahtev trga dela) postajata vse bolj stvar socialne prisile in nujnosti (Kodelja, 2005).

V povezavi s tem tudi Barle Lakota in Sardoč (2015) v delu *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja* ugotavljata, da je koncept

vseživljenjskega učenja neogibno povezan s humanistično tradicijo, da je treba vsakemu posamezniku omogočiti dostop do moči, ki jo daje znanje. Razumevanje vseživljenjskega učenja kot procesa, ki posamezniku omogoča nenehno pridobivanje novega znanja in mu s tem zagotavlja možnost za večjo udeleženost in družbeno mobilnost, se zdi nesporen in izrazito humanističen koncept. Vendar kritiki tega koncepta opozarjajo, da široke (tudi politične) podpore vseživljenjskega učenja ni mogoče razumeti samo kot izraz prizadevanj za družbeno pravičnost, temveč tudi kot podporo neoliberalni ideologiji.

Vseživljenjskost učenja naj bi zagotavljala prožnost delovne sile, toda samo takrat, kadar prožnost ni krinka za kratkoročne, negotove zaposlitve. Če vseživljenjsko učenje pomeni vnaprejšnjo privolitev v manjšo zaposlitveno zanesljivost, pripravljenost na nenehno izobraževanje in usposabljanje (kot da že pridobljeno znanje in spretnosti samo škodijo), potem zagotovo to ni uresničevanje humanistične dimenzije tega koncepta. Res je, da vseživljenjsko učenje podpira prizadevanja posameznika za nenehno pridobivanje znanja, vendar lahko ravno v tem procesu povzroči še večje razlike med posamezniki, saj znanje ne posameznikom ne družbenim skupinam ni enako dostopno. Konkretni ukrepi za uveljavljanje vseživljenjskega učenja lahko tako večajo neenakost med posamezniki. Nenehna pripravljenost za udeležbo v izobraževanju in usposabljanju naj bi prispevala k prožnosti delovne sile ter ohranjanju njenih zaposlitvenih možnosti. Izobraževanju in usposabljanju je tako pripisana povsem instrumentalna vloga – zagotavljanje delovne sile, usposobljene za opravljanje konkretnih delovnih nalog. V skladu s tem je vseživljenjsko učenje razumljeno kot tehnični, in ne družbeni proces (Barle Lakota in Sardoč, 2015).

Kar zadeva izobraževanje odraslih, lahko v nasprotju s preteklostjo za ta čas ugotovimo, da je – v večini razvitih držav – izobraževanje odraslih nenadoma dobilo pravo politično podporo, vendar predvsem na ravni ideološkega diskurza, povezanega s potrebami trga dela. V skladu s tem je danes politika izobraževanja odraslih – namesto da bi bila družbeno in razvojno usmerjena – zlasti ekonomsko racionalna in preračunljiva. Izobraževanje odraslih je razumljeno kot najpomembnejša ekonomska dobrina za zagotavljanje blaginje države oziroma naroda, v tem pa številni strokovnjaki vidijo velik problem. V zahodnih državah namreč z zaskrbljenostjo poteka kritični diskurz o ekonomistični in neoliberalni podstati trenutnih političnih iniciativ, ki povzročajo zamiranje cele palete izredno pomembnih področij izobraževanja odraslih. Ugotavljajo, da postajajo zaradi politike

neoliberalizma izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje. **Ta čas – z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma – močno zamirajo razsvetljevalni vpliv splošnega izobraževanja odraslih, ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja, zmanjšujeta se enakopravnost in pravičnost** (Jelenc Krašovec, 2010).

Tudi koncept znanja namreč v sklopu vseživljenjskega učenja vsebuje vsaj dva različna vrednostna ideala: demokratični koncept znanja, ki veča socialno vključenost, kohezijo in sodelovanje, ter ekonomski koncept znanja, ki je namenjen pridobivanju dohodka, ustvarjanju blaginje in globalne konkurenčnosti (Kump, 2004). Paradoksalno bi lahko rekli, da je mogoče prav v tej prevladi neoliberalnih konceptov nad humanističnimi iskati razloge, da danes ne znamo prav dobro misliti alternativnih scenarijev sodobne družbe za prihodnji čas. Omejitev naše usposobljenosti zgolj na usposobljenost za opravljanje konkretnih delovnih nalog in opravil nam jemlje možnost, da bi našo usposobljenost krepili na ravneh, ki, kot poudarita Barle Lakota in Sardoč (2015, str. 42), ***»osvobaja duha in usposablja posameznika za to, da si zamišlja nove svetove, da si upa in želi dejavno delovati, vstopati v različne družbene mreže, da si želi sodelovati z drugimi, da jim zaupa«.***

Vračanje humanističnih vrednotnih temeljev v izobraževanje odraslih torej ni pomembno samo zaradi pomena, ki jih imajo ti za zagotavljanje pravičnosti in poštenih enakih možnosti v izobraževanju in odpravljanje družbene neenakosti ter za osebni razvoj posameznika in uresničevanje njegovih zmožnosti, pač pa tudi zato, da bomo znali ustvarjati bolj humana delovna mesta in bolj human delovni proces, takšen, ki bo prispeval k blaginji posameznika in skupnosti, in ne zgolj k uresničevanju ekonomskih ciljev kot ultimativnih ciljev, ki kažejo na uspešnost skupnosti.

Ti štirje identitetni temelji izobraževanja odraslih – odpravljanje družbene neenakosti, osebni razvoj in kakovost življenja, prispevanje k blaginji skupnosti ter poklicna in strokovna usposobljenost – so celosten okvir, ki izobraževanje odraslih umešča kot pomembno družbeno prakso današnjega časa. So temelj razumevanja izobraževanja odraslih kot dinamičnega, večdimenzionalnega in kontekstualno občutljivega področja, ki mora tudi v prihodnje ostajati zavezano humanističnim vrednotam, hkrati pa kritično odzivno na sodobne družbene, politične in ekonomske izzive.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako lahko razumemo strokovno in družbeno identiteto izobraževanja odraslih kot stroko v povezavi z vseživljenjskim učenjem in zakaj je to pomembno za konceptualizacijo področja?
2. Kako izobraževanje odraslih prispeva k odpravljanju družbene neenakosti ter razvoju posameznika in skupnosti – in kako to vpliva na vrednotenje izobraževanja kot javnega dobra?
3. Kako sodobno politično, ekonomsko in ideološko ozadje (npr. neoliberalizem, ekonomizacija znanja) vpliva na razumevanje in uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja v izobraževanju odraslih?

VIRI:

Allchin, A. M. (2015). N. F. S. Grundtvig: An Introduction to his Life and Work. Aarhus University Press.

Beck, U. (2001). Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno. Krtina.

Barle Lakota, A. in Sardoč, M. (2015). Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja. Šola za ravnatelje.

Beder, H. (1989). Purposes and Philophies of Adult Education. V S. Merriam in P. Cunningham, (ur.). Handbook of Adult and Continuing Education. San Jossey-Bass, 37–49.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V Richardson, J. G. (ur.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, 15–29. Grenwood Press.

Brookfield, S. D. (2005). For the power of critical theory for adult learning and teaching. Maidenhead, Berkshire, Open University Press.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of human capital, American Journal of Sociology, 94. 95–105. The university of Chicago Press.

Dewey, J. (1997). Experience and Education. Touchstone.

Finger, M., Jansen, T. in Wildemeersch, D. (2000). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. V Wildemeersch, D., Finger, M. in Jansen, T. (ur). Adult Education and Social Responsibility. Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy, št. 36.

Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppresed. Harmondsworth: Penguin.

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative Science Quartely 44(4). 764–791.

Illich, I. (1971). Deschooling Society. London: Calder and Boyars.

Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti?. Sodobna pedagogika, 61(4), 148–192.

Jelenc, Z. (ur.). (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani.

Jelenc, Z. (2010). Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih. Andragoška spoznanja. 16(3), 34–41.

Jelenc, Z. (2014). Izobraževanje in skupnost. Andragoška spoznanja. 20(3), 3–8.

Jelenc, Z. (2018). Izobraževanje odraslih v Sloveniji pred tranzicijo in po njej. Andragoška spoznanja. 24(4).

Ličen N. in Mezgec M. (ur.). (2018). Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih. Eseji v počastitev jubileja Ane Kranjc. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Klemenčič, S. (1995). Učimo se v študijskih krožkih. Andragoški center Slovenije.

Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. Sodobna pedagogika, 56(2), 11–21.

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Engle-wood Cliffs: Cambridge Adult Education

Knowles, M. S. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies: illustrations from case studies. V I. F. Goodson (ur)., Studying teachers lives, str. 99–152, Routledge.

Krajnc, A. (1979). Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika. Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Delavska enotnost.

Kump, S. (2004). Vseživljenjsko učenje v visokem šolstvu – grožnja ali izziv?. Andragoška spoznanja, 10(2), 3–6.

Lindeman, E. (1926). The meaning of adult education. New Republic inc.

Mishler, E. G. (1999). Sorylines: Craft artists narratives of identity. Harvard University Press.

Možina, T. (2018). Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti? V Ličen, N. in Mezgec, M. (ur.). Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih. Eseji v počastitev jubileja Ane Kranjc (str. 23-48). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Rawls, J. (1999). A theory of social justice. Harvard university press.

Shein, E. H. (1978). Carrer Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs. Reading, MA: Addison-Wesley.

Titmus, C. J. (1989). National Programs and Organisation. V C. J. Titmus (ur.), Lifelong Education for Adults: An International Perspective (str. 381–387). Pergamon.

Titmus, C. J. (1996). Adult Education: Concepts and Principles. V A. C. Tuijnman (ur.), International Encyclopedia of Adult Education and Training (str. 9–18). Pergamon.

Unesco (1976). Recommendation on the Development of Adult Education adopted by the General Conference at its Nineteenth Session, Nairobi, 26. november 1976. Unesco.

KDO SO ODRASLI V IZOBRAŽEVANJU?

Kdo so odrasli v izobraževanju?

Milena Zorić Frantar

CILJI POGLAVJA:

- spoznati temeljne značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja ter razumeti razlike med učenjem odraslih in učenjem otrok ter mladostnikov skupaj z dejavniki, ki vplivajo na udeležbo in uspešnost v izobraževanju;
- razumeti različne teorije in modele spoznavnega razvoja odraslih ter njihov vpliv na prilagajanje življenjskim nalogam, vlogam in potrebam po prožnem mišljenju ter reševanju kompleksnih problemov;
- prepoznati vloge odraslih v osebnem, poklicnem in družbenem življenju ter njihov vpliv na učenje in izobraževanje; razumeti pomen socialnih omrežij pri učenju odraslih in njihov vpliv na dostopnost, motivacijo ter uspešnost v izobraževalnem procesu.

Uvod

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje imata pomembno vlogo v sodobni družbi, še posebno če upoštevamo, da je zanjo značilno podaljševanje življenjske dobe, zmanjševanje števila mladih in naraščanje števila odraslih, ki prehajajo v pozno odraslost. V središču vseživljenjskega učenja in izobraževanja je udeleženec, ki se udeležuje bodisi formalnega bodisi neformalnega izobraževanja. Ljudje se učimo vse življenje; znanstvene ugotovitve kažejo, da ni razvojnega obdobja, v katerem bi se učenje povsem ustavilo.

Vseživljenjsko učenje pomembno vpliva na kakovost življenja odraslih, saj jim omogoča ohranjanje spoznavnih sposobnosti ter lažje soočanje z vsakodnevnimi situacijami, ki postajajo vedno bolj dinamične in zahtevajo

nenehno prilagajanje. Poleg tega ima pomembno vlogo pri krepitvi samopodobe odraslih.

Odrasli se od otrok in mladine razlikujejo po tem kaj jih motivira, izkušnjah, odgovornosti ter fizičnih in kognitivnih spremembah. Razlikujejo se tudi med seboj, na primer glede na spol, izobrazbo, življenjsko in delovno okolje, družbene vloge, delovni status in interese. Te značilnosti je treba upoštevati pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja odraslih.

V nadaljevanju bomo podrobneje spoznali značilnosti odraslih. To nam bo pomagalo pri kakovostni strokovni obravnavi odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja, ter ustvarjanju spodbudnega učnega okolja zanje. S tem bomo pripomogli k boljšemu razumevanju vsebine izobraževanja, uporabi dosedanjih izkušenj udeležencev ter pridobivanju kakovostnega znanja in navsezadnje uspešnemu dokončanju izobraževanja. Sočasno pa ima izobraževanje poleg pridobivanja novega znanja tudi druge pozitivne učinke na odrasle, saj se tako krepijo njihova samozavest, samopodoba in samospoštovanje, poleg tega pa razvijajo tudi spretnosti, ki jih uporabljajo v vsakdanjem življenju (npr. izboljšanje jezikovnih, digitalnih in finančnih spretnosti).

Razvojno-psihološke značilnosti odraslih

Odraslost je kompleksno življenjsko obdobje, v katerem posamezniki doživljajo pomembne spremembe na spoznavnem, čustvenem in socialnem področju. Različne teorije psihološkega razvoja poudarjajo osrednjo vlogo izkušenj pri oblikovanju posameznikove osebnosti ter pri njegovem osebnem in poklicnem razvoju. Pri tem imajo temeljno vlogo spoznavna prilagodljivost, čustvena regulacija ter notranja in zunanja motivacija za vseživljenjsko učenje in osebno rast. Razumevanje teh psiholoških značilnosti je izjemno pomembno za učinkovito podporo odraslim pri soočanju z izzivi, ki jih prinaša njihova vloga v družbi, delovnem okolju in osebnem življenju. V nadaljevanju bomo podrobneje obravnavali poglavitne vidike psihološkega razvoja odraslih ter njihov vpliv na sposobnost učenja in prilagajanja v posameznih življenjskih obdobjih.

Spoznavni razvoj odraslih in različne teorije spoznavnega razvoja

Spoznavni razvoj odraslih poteka vse življenje, vendar se razlikuje v otroštvu in mladostništvu. Odrasli se soočajo s kompleksnimi nalogami, ki zahtevajo prilagodljivo, praktično in refleksivno mišljenje. Za razliko od otrok in mladostnikov, katerih kognitivni razvoj temelji predvsem na pridobivanju novih struktur mišljenja, se pri odraslih poudarja uporaba že pridobljenih spoznavnih sposobnosti za reševanje realnih problemov in prilagajanje različnim življenjskim okoliščinam. Različni teoretični modeli ponujajo vpogled v to, kako se spoznavne sposobnosti spreminjajo in prilagajajo glede na posameznikove življenjske izkušnje, socialne vloge in osebne cilje.

Razumevanje teh procesov je temeljnega pomena za razvoj učinkovitih pristopov v izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili najpomembnejše teorije spoznavnega razvoja odraslih, ki osvetljujejo, kako posamezniki uporabljajo in razvijajo svoje miselne sposobnosti v različnih obdobjih odraslosti.

Schaieva stopenjska teorija spoznavnega razvoja

Schaieva stopenjska teorija je eden temeljnih modelov za razumevanje spoznavnega razvoja odraslih, saj ponuja celosten pregled spoznavnih sprememb v različnih življenjskih fazah. Ta teorija je izjemno vplivna na področju psihologije razvoja odraslih. Poudarja, da se posameznikovi spoznavni cilji in funkcije spreminjajo glede na življenjske okoliščine in potrebe v različnih življenjskih obdobjih. V teoriji so opisane stopnje spoznavnega razvoja, ki razkrivajo, kako odrasli uporabljajo svoje spoznavne sposobnosti glede na naloge in izzive, s katerimi se soočajo v posameznem obdobju življenja (Schaie in Willis, 2002; Marjanovič Umek in Zupančič, 2009):

- **stopnja pridobivanja spoznanj (obdobje otroštva in mladostništva):** Na tej začetni stopnji, ki poteka večinoma v otroštvu in mladostništvu, si posameznik prizadeva za pridobivanje spoznanj ne glede na kontekst. Več intelektualnega truda usmerja na vsebinska področja, ki se ujemajo z njegovimi interesi. Razvija postopke za shranjevanje, kombiniranje pridobljenih informacij in sklepanje na podlagi teh. Ta stopnja je zelo povezana z vprašanjem: ***Kaj hočem vedeti, spoznati zaradi tega, da bi to vedel?.***

- **stopnja uporabe spoznanj (zgodnja odraslost):** V zgodnji odraslosti se posameznik usmerja k uporabi pridobljenega znanja za doseganje osebnih ciljev, najpogosteje na področju poklicne kariere in družine. Na tej stopnji odrasli najpogosteje razmišljajo: ***Kako naj uporabim to, kar vem, kar sem spoznal v vsakodnevnem življenju?.*** Soočajo se z realnimi problemi na področju poklicnega delovanja, partnerstva in starševstva. Ti problemi pogosto nimajo ene pravilne rešitve, zato morajo poleg problema obvladati tudi ozadje, v katerem se pojavlja. Posameznik uporablja znanje, ki ga je pridobil, za doseganje osebnih in poklicnih ciljev, kot so odločitve o zaposlitvi, nadaljevanju izobraževanja, poroki ali starševstvu, na katere lahko sam vpliva, in rešitve teh vnaša v svoj življenjski načrt.

- **stopnja odgovornosti (srednja odraslost):** Ko odrasli dosežejo neko stopnjo stabilnosti in osebne neodvisnosti na poklicnem in osebnem področju, začnejo svojo pozornost usmerjati v odgovornost do družine, prijateljev, delovnega okolja in skupnosti. Na tej stopnji uporabljajo svoje spoznavne sposobnosti za reševanje kompleksnih vprašanj in odločitev, ki so pomembni za tiste, za katere se čutijo odgovorne (npr. partner, otroci, sodelavci). Pomemben cilj je doseganje stabilnosti in varnosti za bližnje, to pa zahteva od posameznika uporabo miselnih okvirov za razumevanje in reševanje zapletenih življenjskih situacij. V njegov miselni okvir sodi poglavitno vprašanje, ki si ga zastavlja: ***Kako naj odgovorno do drugih uporabim to, kar vem in znam?.***

- **vodilna stopnja (srednja leta):** Pri posameznikih, ki delujejo z visoko in zapleteno stopnjo družbene odgovornosti, se lahko odgovorna oblika delovanja diferencira naprej v vodilno stopnjo. To stopnjo doživijo posamezniki na vodstvenih položajih ali v poklicih (npr. direktorji večjih podjetij, dekani, predsedniki združenj), v katerih morajo sprejemati dolgoročne odločitve za blaginjo večjih skupin ali organizacij. Na tej stopnji so spoznavne sposobnosti usmerjene v reševanje zelo kompleksnih problemov, ki zahtevajo dolgoročno razmišljanje, strateško načrtovanje in sprejemanje odgovornosti za večje število ljudi. **Vodilna stopnja zahteva uporabo zrelih spoznavnih strategij, kot so kompromis, delegiranje in prilagoditev različnim interesom.**

- **reintegrativna stopnja (pozna odraslost):** V pozni odraslosti se z zmanjševanjem odgovornosti (npr. upokojitev) spoznavni cilji

spreminjajo. Posamezniki se zaradi spremenjenih življenjskih okoliščin soočijo s preverjanjem in reintegracijo svojih interesov, stališč, vrednot ter jih uporabljajo kot vodilo pri tem, katera spoznanja naj pridobivajo in kako naj jih uporabljajo. ***Osredotočajo se na miselne dejavnosti in naloge, ki so zanje najbolj smiselne, pri tem pa upoštevajo omejitve, ki jih prinaša starost.***

- **ustvarjanje zapuščine (starost):** Na zadnji stopnji, ki je značilna za zelo pozno odraslost, posamezniki svoje spoznavne sposobnosti uporabljajo za *ustvarjanje in ohranjanje zapuščine.* To zajema pripravo testamentov, ustvarjanje spominov, prenos vrednot in znanja na mlajše rodove ter premišljevanje o lastnem življenju in njegovem pomenu. Spoznavni razvoj na tej stopnji postane *sredstvo* za *ohranjanje osebne dediščine in identitete.*

Schaieva teorija tako izraža, da spoznavni razvoj v odraslosti ni več usmerjen zgolj v pridobivanje novega znanja, temveč postane proces, ki je pogojen z osebnimi cilji, odgovornostjo, smislom in odnosi. Tako posameznik svoje spoznavne sposobnosti uporablja pragmatično, da doseže cilje, ki so specifični za posamezno življenjsko obdobje, to pa nakazuje na evolucijo miselnih procesov vse odraslo življenje.

Teorija postformalnega razvoja

Naslednja teorija, ki jo bomo podrobneje spoznali, je teorija postformalnega razvoja. To je napredni model spoznavnega razvoja in presega Piagetove formalne operacije, za katere so značilni logično sklepanje, abstraktno mišljenje in sposobnost sistematičnega reševanja problemov. Postformalno mišljenje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009), kot ga opisujejo raziskovalci, predvideva, da odrasli razvijajo sposobnosti, ki jim omogočajo prožnejše in bolj prilagodljivo razmišljanje; z njim lahko uspešno rešujejo kompleksne in dvoumne situacije, ki jih formalne operacije ne zajemajo v celoti. Postformalno mišljenje vsebuje t. i. *postformalne miselne operacije*, ki jih posamezniki razvijejo kot odziv na kompleksne socialne in poklicne izzive. Te operacije zajemajo tele sposobnosti:

- **Relativistično mišljenje:** V nasprotju s formalnimi operacijami, ki temeljijo na iskanju enotnih pravil in zakonitosti, postformalno mišljenje priznava relativnost resnice in zmožnost upoštevanja več perspektiv. Resnica ni vedno absolutna, temveč je pogosto odvisna od situacije in kulturnega ozadja.

- **Dialektično mišljenje** omogoča obravnavo nasprotujočih si idej in integracijo konfliktnih perspektiv; to je pomembno pri reševanju življenjskih problemov, ki nimajo enopomenskih rešitev. Zajema zaznavanje in sprejemanje protislovij, razumevanje protislovij ter povezovanje različnih stališč v novo, bolj celostno razumevanje.

- **Refleksivno mišljenje** omogoča sposobnost kritičnega ovrednotenja lastnih miselnih procesov. Mezirow (1991) v svoji teoriji transformativnega učenja poudarja, da refleksivno mišljenje posamezniku omogoča pregled lastnih prepričanj, vrednot in predpostavk ter njihovo redefiniranje na podlagi novih informacij. Refleksija tako prispeva k samorazumevanju in osebnemu razvoju.

- **Pragmatično mišljenje:** Odrasli z uporabo postformalnih miselnih sposobnosti izrabljajo svoje spoznavne vire za doseganje osebnih in profesionalnih ciljev in reševanje praktičnih težav. Pragmatično mišljenje je temeljna komponenta odraslega mišljenja, saj ljudje pri reševanju realnih problemov pogosteje uporabljajo praktično logiko in intuicijo namesto zgolj formalnologičnih pravil.

Različne študije (Kitchener in King, 1994; Sinnot, 1998; Kuhn, 1999) kažejo, da se postformalno mišljenje razvija vse življenje, še posebno pa ga spodbujata stalno učenje in izobraževanje v odraslosti. Raziskave so pokazale, da odrasli, ki so udeleženi v dejavnostih, kot sta refleksivno pisanje in kritična analiza, verjetneje razvijejo postformalne miselne spretnosti.

Postformalno mišljenje ima pomembno vlogo tudi v vsakdanjem življenju odraslih, v katerem se posamezniki soočajo z zapletenimi izbirami, ki zahtevajo pragmatične in prilagodljive miselne pristope. Na primer, odrasli lahko uporabljajo postformalno mišljenje za reševanje medosebnih konfliktov, prilagajanje spremembam na delovnem mestu ali za obravnavo vprašanj, povezanih z vrednotami in identiteto.

Teorija selektivne optimizacije s kompenzacijo (SOK)

Tudi teorija selektivne optimizacije s kompenzacijo, kot jo opredeljuje Baltes (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009), nakazuje, da odrasli ohranjajo zmožnost za učenje in razvoj vse življenje. To se kaže v sposobnosti nadomeščanja ali prilagoditve izgubljenih ali zmanjšanih spoznavnih funkcij

z uporabo novih strategij. V strokovni literaturi je to pogosto pojasnjeno s t. i. modelom SOK – selektivna optimizacija s kompenzacijo, s katerim odrasli razvijajo specifične strategije za optimizacijo svojih sposobnosti in prilagoditev spremembam.

Model SOK je eden temeljnih konceptov za razumevanje prilagoditvenih strategij v obdobju odraslosti in starosti. Pojasnjuje, kako posamezniki uporabljajo svoje spoznavne, fizične in socialne vire za ohranjanje funkcionalnosti in dobrega počutja kljub izzivom, ki jih prinašajo staranje in izguba nekaterih sposobnosti. Zasnovan je na treh medsebojno povezanih procesih, ki odraslim omogočajo prilagajanje na spremembe v življenju, pri tem pa ohranjajo občutek nadzora in avtonomije:

- **Selektivnost:** Proces selektivnosti pomeni, da se posamezniki v odraslosti vse bolj osredotočajo na specifične cilje, aktivnosti in odnose, ki so zanje najpomembnejši. Zaradi različnih omejitev, kot so zmanjšana energija ali čas, imajo odrasli manj možnosti, da bi dosegli vse, kar si želijo. Zato se usmerijo na tiste cilje, ki so zanje najbolj smiselni in najpomembnejši.

- **Optimizacija:** Optimizacija pomeni, da posameznik kar najbolje razvije in uporabi svoje sposobnosti za dosego izbranih ciljev. To zajema načrtno razvijanje znanja, spretnosti, ali fizičnih sposobnosti, da bi povečal uspešnost na izbranih področjih. Poglavitni viri pri tem so učenje, vadba in nenehno prilagajanje strategij za izboljšanje izidov. Primer optimizacije je odrasli, ki se nenehno spopolnjuje na nekem poklicnem področju ali skrbi za svoje zdravje z redno vadbo in primerno prehrano.

- **Kompenzacija:** Kompenzacija nastopi, kadar posameznik nadomesti izgubljene ali zmanjšane sposobnosti z alternativnimi strategijami ali pripomočki, da bi ohranil kakovost življenja in dosegal cilje. Na primer, če starejša oseba zazna upad telesne moči, lahko uporabi pripomočke, kot je sprehajalna palica, ali prilagodi okolje za lažje gibanje. Na spoznavnem področju lahko kompenzacija zajema uporabo strategij za pomnjenje, na primer zapisovanje pomembnih informacij; to pomaga pri soočanju z zmanjšanjem spoznavnih sposobnosti.

Model SOK se uporablja na različnih področjih, kot so:

- **Poklicno področje:** Odrasli pogosto uporabljajo selektivnost in

optimizacijo za osredotočanje na karierne cilje, ki jim prinašajo osebno zadovoljstvo, hkrati pa se prilagodijo staranju. Kompenzacija se lahko kaže v sodelovanju z mlajšimi sodelavci ali uporabi tehnologije za večjo učinkovitost.

- **Izobraževanje odraslih:** Model SOK pogosto poudarja pomen prilagoditve učnih ciljev in strategij glede na posameznikove potrebe in zmožnosti. Z optimizacijo lahko odrasli krepijo spretnosti, pomembne za karierni in osebni razvoj, s kompenzacijo pa nadomeščajo morebitne pomanjkljivosti (npr. podpora pri digitalni pismenosti za starejše odrasle).

- **Zdravstvena podpora starejšim:** Model SOK ponuja smernice za razvoj rehabilitacijskih in podpornih strategij, ki starejšim posameznikom omogočajo ohranjanje samostojnosti. Poudarek je na uporabi kompenzacijskih orodij, kot so prilagoditve v domačem okolju, fizioterapija in uporaba pripomočkov za samostojno življenje.

Praktična in socialna inteligenca

Raziskave na področju spoznavnega razvoja odraslih prav tako opozarjajo na pomen praktične in socialne inteligence. Obe sta temeljnega pomena za uspešno reševanje življenjskih problemov, ki zajemajo poklicne in osebne odnose (Sternberg, 1985). Praktična inteligenca obsega sposobnost uporabe znanja v realnih, pogosto kompleksnih in dvoumnih okoliščinah, je pa še posebno pomembna v odrasli dobi, ko so medosebni odnosi in socialna prilagodljivost odločilnega pomena za kakovost življenja.

Raziskave o praktični in socialni inteligenci pri odraslih, ki sta najpomembnejši za obvladovanje življenjskih problemov, temeljijo na Sternbergovih teorijah. S svojo triarhično teorijo inteligence je Sternberg razširil tradicionalne poglede na inteligenco, ki so pogosto poudarjali zgolj analitične oziroma akademske vidike. Po njegovi teoriji prispevajo k uspešnemu obvladovanju življenjskih zahtev tri vrste inteligence: analitična, praktična in ustvarjalna inteligenca (Sternberg, 1985). V nadaljevanju sta praktična in socialna inteligenca podrobneje opredeljeni kot temeljna dejavnika v odraslem življenju, v katerem so najpomembnejše zahteve prilagajanje in obvladovanje kompleksnih socialnih situacij.

Praktična inteligenca je sposobnost, da se posameznik uspešno prilagaja vsakodnevnim situacijam, rešuje praktične težave in sprejema učinkovite

odločitve v resničnem svetu. Zajema uporabo t. i. tacitnega oziroma implicitnega znanja, ki se pridobi z izkušnjami in se ga ni mogoče neposredno naučiti iz knjig. Raziskave kažejo, da se praktična inteligenca izraža v tehle sposobnostih:

- **reševanje realnih problemov**, kot so težave v delovnem okolju ali pri finančnem načrtovanju;
- **prilagajanje na kompleksne zahteve**, kot je usklajevanje osebnega in poklicnega življenja;
- **učenje iz izkušenj**, to vodi do učinkovitejših načinov reševanja podobnih situacij v prihodnje.

Socialna inteligenca se nanaša na sposobnost razumevanja in upravljanja medosebnih odnosov ter na uspešno prilagajanje v različnih socialnih povezavah. Ta vrsta inteligence zajema:

- **razumevanje socialnih namer in motivacije** drugih ljudi;
- **empatičnost**, torej sposobnost vživljanja v čustvena stanja drugih;
- **upravljanje in prilagajanje komunikacijskih slogov** glede na socialne norme in pričakovanja v nekaterih okoliščinah.

Koncept socialne inteligence sega v začetek 20. stoletja, ko ga je prvič predstavil Edward L. Thorndike (1920). Opredelil jo je kot: »*sposobnost razumevanja in upravljanja ljudi ter preudarnega vedenja v medosebnih odnosih*«. Njegove temeljne ugotovitve so vplivale na številne raziskovalce, ki so nadaljevali proučevanje socialne inteligence.

Strokovnjaki, kot je Daniel Goleman (1996, 2001), ki je populariziral koncept čustvene inteligence, poudarjajo, da socialna in čustvena inteligenca v odraslosti pogosto odločata o posameznikovem uspehu ter zadovoljstvu v osebnih in poklicnih odnosih. Socialna inteligenca omogoča učinkovito komunikacijo, reševanje konfliktov in vzdrževanje mreže podpornih odnosov, to pa zboljšuje posameznikovo splošno psihološko dobro počutje in profesionalno učinkovitost.

Praktična in socialna inteligenca sta temeljni komponenti za uspešno obvladovanje izzivov, s katerimi se odrasli soočajo v osebnem in poklicnem življenju. Raziskave poudarjajo, da imata obe obliki inteligence pomembno vlogo pri reševanju realnih življenjskih problemov, to pa pomembno vpliva na splošno kakovost življenja. V nasprotju s tradicionalnimi koncepti inteligence, ki so osredotočeni na akademsko ali logično-analitično

sposobnost, so praktične in socialne spretnosti tesno povezane s prilagodljivostjo, čustveno stabilnostjo in socialnimi spretnostmi, ki so pomembne za dolgoročni uspeh v odraslosti.

Samopodoba odraslih in vpliv na vseživljenjsko učenje in izobraževanje

Samopodoba je eden najpomembnejših psiholoških dejavnikov, ki vpliva na vse vidike izobraževanja odraslih – od začetne motivacije za udeležbo v programih prek vztrajnosti v učnem procesu do uspešnega dokončanja izobraževanja. Strokovna literatura s področja izobraževanja odraslih poudarja, da se samopodoba oblikuje na podlagi preteklih življenjskih izkušenj, socialnih interakcij ter subjektivnih interpretacij posameznikov o lastni vrednosti in kompetentnosti (Glej tudi poglavji: *Motivi in ovire odraslih v izobraževanju in Andragoška načela*).

Samopodoba se nanaša na posameznikovo dojemanje lastne vrednosti, identitete in sposobnosti. To je preplet posameznikovih osebnih stališč, prepričanj in čustev o sebi. Po mnenju Rogersa, enega najpomembnejših teoretikov humanistične psihologije, je samopodoba skupaj z učnimi procesi osrednja prvina, ki vpliva na posameznikovo dojemanje sebe in lastne vloge v družbi. Pri odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja, je njihova že oblikovana samopodoba pogosto povezana z že pridobljenimi učnimi izkušnjami; s tem lahko pojasnimo pozitivna ali negativna pričakovanja glede lastnih sposobnosti v učnem okolju (Knowles, 1980).

Odrasli s pozitivno samopodobo se pogosteje odločajo za izobraževalne programe, so vztrajnejši in bolj samoiniciativni pri učenju, to pa povečuje verjetnost za uspešno dokončanje izobraževanja. Nasprotno pa lahko negativna samopodoba zavira udeležbo v izobraževanju, saj posamezniki s slabšo samopodobo pogosteje dvomijo o svojih sposobnostih in se težje soočajo z izzivi, ki jih prinaša učni proces.

Knowles v svoji teoriji andragogike poudarja, da odrasli pri odločanju za učenje izhajajo iz notranjih dejavnikov, kot so samospoštovanje, občutek lastne vrednosti in zaznava svojih sposobnosti. Posamezniki z visoko stopnjo samozavesti so bolj nagnjeni k iskanju priložnosti za učenje, saj verjamejo, da si bodo pridobili znanje, ki jim bo koristilo v življenju. Merriam in Caffarella (1999) dodajata, da je pozitivna samopodoba še posebno pomembna takrat, ko je učenje povezano s poklicnim razvojem, saj spodbuja občutek kompetentnosti in pripravljenosti na nove izzive.

Na drugi strani imajo odrasli s slabšo samopodobo pogosto več težav z notranjo motivacijo za učenje. Pogosto jih je strah neuspeha ali negativne ocene drugih. Merriam in Bierema (2014) poudarjata, da negativna samopodoba pogosto vodi v t. i. »samouresničujoče se preroštvo«, ko posameznik že vnaprej pričakuje neuspeh, to pa posledično vpliva na njegovo resnično učno uspešnost.

Zato je temeljnega pomena, da izobraževalci odraslim ponujajo podporno okolje, v katerem se udeleženci počutijo varne in cenjene. Takšno okolje pozitivno vpliva na samopodobo posameznikov ter povečuje njihovo pripravljenost za sodelovanje in učenje. O tem podrobneje pišemo v poglavju *Motivi in ovire odraslih za izobraževanje.*

Socialne značilnosti odraslih

Različne vloge odraslih v družbi

Odrasli v vsakodnevnem življenju zavzemajo različne vloge, ki so pogosto prepletene in se spreminjajo glede na življenjske okoliščine, potrebe in odnose. Te vloge so lahko formalne ali neformalne, povezane z osebnim življenjem, delom ali širšo skupnostjo. Različne vloge pomembno vplivajo na to, ali so pri volji in pripravljeni za učenje in izobraževanje, saj so pogosto časovno zahtevne in čustveno intenzivne. Vsaka od teh vlog prinaša posebne odgovornosti, ki določajo prednosti, omejujejo vire, ki so na voljo za izobraževanje, ter hkrati vplivajo na motivacijo in odnos do učenja.

V nadaljevanju opisujemo le nekaj najpomembnejših vlog, ki jih pogosto prevzemajo odrasli – starši, zaposleni, skrbniki (negovalci), člani skupnosti in aktivni državljani:

- **Vloga staršev:** Starševska vloga je ena izmed najintenzivnejših, saj zahteva stalno angažiranost in prilagajanje potrebam otrok. Raziskave v andragogiki poudarjajo, da starši pogosto doživljajo konflikt med skrbjo za družino in lastnimi potrebami po učenju (Cervero in Wilson, 2001). Hkrati pa starševstvo deluje kot pomemben motivacijski dejavnik: starši se pogosto udeležujejo izobraževanja zato, da bi izboljšali ekonomski položaj družine ali da bi bili zgled otrokom (Boshier, 1991). Izobraževanje staršev lahko prispeva h krepitvi njihovih socialnih in pedagoških kompetenc, to pa zboljšuje kakovost njihovega starševstva.

- **Vloga zaposlenih:** Kot zaposleni se odrasli soočajo s pritiski in obveznostmi na delovnem mestu, to vpliva na njihov čas in energijo za učenje. Učenje na delovnem mestu je temeljnega pomena za osebni in poklicni razvoj, saj spodbuja razvijanje kompetenc, pomembnih za napredovanje in prilagajanje spremembam v karieri. Pogosto so zaposleni motivirani za izobraževanje, kadar čutijo, da bo novo znanje izboljšalo njihovo poklicno uspešnost ali zaposlitveno varnost (Field, 2006). Kljub temu so lahko delovni urnik in stresne razmere ovira za udeležbo v formalnem izobraževanju, zato je prožno, prilagodljivo učenje tedaj poglavitnega pomena.

- **Vloga skrbnikov (negovalcev):** Skrbniki, ki skrbijo za starejše sorodnike, otroke s posebnimi potrebami ali druge odvisne osebe, se pogosto soočajo z izzivi, kot so pomanjkanje časa, čustvena izčrpanost in denarne obremenitve. Velikokrat imajo omejene možnosti za osebno učenje in razvoj, saj so njihove odgovornosti pogosto zahtevne in jih čustveno obremenjujejo (Merriam in Bierema, 2014). Izobraževanje za skrbnike je lahko dragoceno pri učenju spretnosti za upravljanje stresa in oskrbe, vendar morajo biti takšni programi prilagojeni njihovemu urniku in specifičnim potrebam.

- **Vloga članov skupnosti in aktivnih državljanov:** Ta vloga zajema vse tiste, ki sodelujejo v prostovoljskih dejavnostih, lokalnih iniciativah ali političnih aktivnostih. Pogosto temelji na osebni motivaciji za družbeno korist in vsebuje neko stopnjo odgovornosti. Pri takšnih posameznikih so pogosto motivi za učenje povezani z izboljšanjem vodstvenih in komunikacijskih spretnosti, poznavanjem zakonodaje ali upravljanjem projektov (Brookfield, 2013). Izobraževalni programi, ki podpirajo to vlogo, so velikokrat oblikovani kot kratki tečaji ali seminarji, ki omogočajo posameznikom hiter prenos znanja v prakso.

Vsaka vloga prinaša posebne izzive in priložnosti za učenje, odrasli pa pri tem pogosto iščejo izobraževalne rešitve, ki omogočajo večjo prilagodljivost, kot so spletni tečaji, mentorstvo ali neformalno učenje v delovnem okolju. Motivacija za učenje je velikokrat neposredno povezana z njihovo vlogo: starši se učijo, da bi postali boljši vzgojitelji, zaposleni za poklicno rast, skrbniki za boljše spoprijemanje z izzivi, člani skupnosti pa zaradi želje po udeleženosti v družbi in spremembah. Uspešnost izobraževanja odraslih je zelo odvisna od prilagodljivosti učnih ciljev, vsebin in metod ter podpore pri

uravnoteženju različnih vlog, ki jih odrasli prevzemajo v svojem življenju.

Delovni status

Omejitve v delovnem statusu, kot so zaposlitev, brezposelnost in upokojitev, lahko pomembno vplivajo na izobraževalne potrebe odraslih. Te spremembe so povezane s prehodi v nove življenjske okoliščine, ki pogosto prinašajo potrebe po novih spretnostih, znanju in psihološki podpori. Izobraževalne potrebe v zvezi s tem niso le poklicne, temveč zajemajo tudi osebno rast, socialno prilagajanje in krepitev življenjskih kompetenc.

- **Zaposleni in poklicni razvoj:** Zaposleni se navadno odločajo za izobraževanje tiste vrste, ki neposredno ali posredno prispeva k njihovemu poklicnemu razvoju, izboljšujejo konkurenčnost na trgu dela ali izpolnjujejo zahteve delodajalcev. Prožne oblike, kot so spletni tečaji, postajajo vse bolj priljubljene, saj omogočajo lažje usklajevanje z delovnimi obveznostmi. Zaposleni v organizacijah z dobro razvitimi politikami za izobraževanje in usposabljanje imajo večji dostop do izobraževalnih programov. Delodajalci lahko zagotovijo subvencije, omogočijo čas za usposabljanje ali organizirajo interne delavnice. Polno zaposleni posamezniki pogosto navajajo pomanjkanje časa kot oviro za udeležbo v izobraževanju. Hibridne oblike dela (npr. delno delo na daljavo) pa prinašajo nove možnosti za dostop do spletnih tečajev in programov.

  Delovni status vpliva tudi na motivacijo. Zaposleni v hitro razvijajočih se panogah, kjer so potrebne nenehne prilagoditve in pridobivanje novega znanja (npr. sektor informacijske tehnologije), se pogosteje odločajo za vseživljenjsko učenje. Delovno okolje, ki spodbuja sodelovanje, inovativnost in strokovni razvoj, povečuje verjetnost, da se bodo zaposleni odločili za izobraževanje. Pomemben je tudi vpliv kolegov in nadrejenih, ki lahko delujejo kot vzorniki in spodbujajo učenje.

- **Brezposelni in prestrukturiranje poklicnih kompetenc.** Izguba zaposlitve, še posebno v sodobni družbi z nestabilnim trgom dela, povzroča občutek negotovosti, socialne izolacije in finančnega pritiska. Knowles (1980) poudarja, da odrasli v takih okoliščinah pogosto zaznajo potrebo po izboljšanju svojih kompetenc za večjo zaposljivost; to zajema nadgradnjo strokovnega znanja, digitalnih in socialnih spretnosti. Nenehno pridobivanje znanja je odločilno za ohranjanje konkurenčnosti na trgu dela (Field, 2006).

Odrasli brez zaposlitve pogosto iščejo možnosti za dodatno usposabljanje, prekvalifikacijo ali celo novo poklicno pot, saj lahko novo znanje izboljša njihove možnosti za vnovično udeležbo na trgu dela. Izobraževalne potrebe pri izgubi zaposlitve pogosto zajemajo: *strokovno in tehnično usposabljanje:* prehodi v novo industrijo ali vloga tehnologije v spreminjajočih se poklicih zahtevajo dodatno usposabljanje, ki omogoča vnovično udeležbo na trgu dela (Brookfield, 2013); *razvoj spretnosti, kot so komunikacija, timsko delo* ipd., je vse pomembnejši, saj pripomore k socialni vključenosti in premagovanju stresa zaradi sprememb; *podporne skupine in svetovanje:* pri dolgotrajni brezposelnosti se izobraževalne potrebe pogosto širijo tudi na področje psihosocialne podpore in socialnega povezovanja, ki lahko blažita negativne učinke socialne izolacije.

- **Upokojitev in prehod v novo življenjsko obdobje:** Upokojitev pomeni prehod iz delovno intenzivne vloge v bolj sproščeno obdobje, to pogosto poraja nove izobraževalne potrebe in priložnosti. Delo je za večino odraslih vir identitete in smisla, po upokojitvi pa se pojavi potreba po oblikovanju novih interesov, družbenih mrež in občutka pripadnosti. Merriam in Bierema (2014) poudarjata, da je za uspešno prilagajanje na upokojitev pomembno tudi učenje novih spretnosti za bolj kakovostno preživljanje prostega časa ter za ohranjanje mentalne in fizične kondicije.

Spremembe v delovnem statusu, kot sta izguba zaposlitve ali upokojitev, pogosto vplivajo tudi na samozavest, samopodobo in socialne stike, to pa vpliva na odnos do učenja. Po teoriji samoučinkovitosti Alberta Bandure (1997) ljudje, ki se soočajo s spremembo statusa, doživljajo večji občutek ranljivosti, zato lahko izobraževanje deluje kot način za obnovitev nadzora in samozavesti. Pri tem postane učenje pomembno tudi za razvijanje osebne odpornosti, socialne vključenosti in občutka lastne vrednosti. Poleg tega Field (2006) opozarja na to, da se s spremembo statusa pogosto spreminjajo tudi družbena mreža in možnosti za interakcijo z drugimi, to pa vpliva na izobraževalne potrebe po večji socialni podpori in občutku pripadnosti.

Spremembe delovnega statusa so lahko izziv in priložnost za nove izobraževalne potrebe. Pristopi, ki se osredotočajo na vseživljenjsko učenje in socialno podporo, imajo poglavitno vlogo pri tem, da odrasli te prehode uspešno premostijo. To prispeva k boljši kakovosti življenja

in trajni zaposljivosti v sodobni družbi.

Spol

Ko govorimo o razlikah med odraslimi udeleženci izobraževanja glede na spol, se pojavljajo nekatere značilnosti, ki so povezane z biološkimi, socialnimi in kulturnimi dejavniki. Spolne razlike se lahko izražajo v motivaciji za učenje, učnem okolju in oblikah učenja ter ovirah pri udeleženosti v izobraževanju. Pomembno pa je poudariti, da so te razlike pogosto izid družbenih konstrukcij in niso univerzalne. Čeprav nekatere ugotovitve ponujajo določene splošne trende, je pomembno, da izobraževalci upoštevamo individualne razlike znotraj spolnih skupin, saj so te lahko zelo raznolike.

Če posplošimo, bi lahko rekli, da so nekatere razlike med spoloma pri udeležbi v vseživljenjskem učenju in izobraževanju na tehle področjih:

- **Motivacija za učenje:** Ženske pogosto navajajo, da se odločajo za izobraževanje zaradi osebne rasti, izboljšanja družinskih in socialnih kompetenc ter želje po osebnem razvoju. Velikokrat jih motivirajo tudi praktični razlogi, kot so izboljšanje spretnosti za pridobitev boljšega zaposlitvenega položaja ali napredovanja na delovnem mestu. Po drugi strani moške pogosteje motivirajo poklicni in ekonomski razlogi, kot so želja po strokovnem napredovanju, večjih prihodkih ali soočanju z izzivi na delovnem mestu (Merriam in Bierema, 2014; Bélanger in Tuijnman, 1997; Rubenson, 2018).

- **Ovire pri udeležbi v izobraževanju:** Ženske se pogosto soočajo z večjimi družinskimi obveznostmi, kot so skrb za otroke ali starejše sorodnike; to omejuje njihov čas za izobraževanje. Druge ovire lahko vsebujejo pomanjkanje samozavesti ali kulturne norme, ki zmanjšujejo njihovo udeleženost. Moški se pogosteje srečujejo z ovirami, povezanimi z delovnimi obveznostmi ali pritiskom, da naj bi dosegli večjo ekonomsko stabilnost; to zmanjšuje njihovo pripravljenost za dolgotrajnejšo udeleženost v izobraževanju. Občasno se srečujejo tudi s stigmatizacijo, če izberejo izobraževalna področja, ki so tradicionalno bolj povezana z ženskami (npr. socialno delo ali pedagoške vede) (Hayes in Flannery, 2000; Bowl, 2001; Rubenson, 2018).

- **Področja zanimanja:** Raziskave kažejo, da ženske pogosteje izbirajo področja, povezana z družboslovjem, zdravjem, izobraževanjem in komunikacijo, moški pa pogosteje izbirajo naravoslovne in tehnične

vede, kot so inženirstvo, računalništvo in tehnologija (Jarvis, 2004; Tight, 2002).

- **Sprejemanje tehnologije v izobraževanju:** Moški navadno izkazujejo večjo samozavest pri uporabi tehnologije v izobraževanju. To lahko izhaja iz pogostejših izkušenj in družbenih pričakovanj glede uporabe tehnologije v poklicnem življenju. Ženske lahko imajo ob začetku izobraževanja nekoliko več zadržkov pri uporabi tehnologije, vendar te pogosto hitro premagajo, če imajo ustrezno podporo in spodbudo (Selwyn, 2011).

- **Učno okolje in oblike učenja:** Ženske se velikokrat raje odločajo za sodelovalno učenje, pri katerem je poudarek na skupinskem delu, izmenjavi izkušenj in podpori. Učenje, povezano z odnosi in socialnimi interakcijami, se pogosto izkaže kot spodbudnejše za ženske. Moški so pogosteje naklonjeni tekmovalnemu učnemu okolju in samostojnemu reševanju problemov. Večji poudarek dajejo tudi strukturi, avtoriteti in formalnemu znanju, čeprav so tudi te preference odvisne od posameznika (Belenky idr., 1986).

- **Učinek izobraževanja:** Ženske po udeležbi v izobraževanju pogosto poročajo o pozitivnih spremembah na osebni in družbeni ravni, kot so izboljšanje samopodobe, večja samozavest in širitev družbenih omrežij, moški pa pogosteje poudarjajo neposredni vpliv izobraževanja na poklicno kariero, ekonomski napredek in pridobivanje specifičnega znanja, ki ga lahko takoj uporabijo v praksi (Merriam, Caffarela in Baumgartner, 2007).

Pri interpretaciji razlik med spoloma v izobraževanju moramo biti previdni, saj se posamezniki pogosto ne ujemajo s splošnimi trendi. Izobraževalna praksa vedno znova potrjuje, da na učenje bolj vplivajo osebne izkušnje, motivacija in interesi kot pa sam spol. Zato morajo izobraževalni programi temeljiti na upoštevanju individualnih potreb in spodbujanju vsakega posameznika pri doseganju njegovih izobraževalnih ciljev, ne glede na pričakovane družbene vloge in stereotipe.

Že pridobljena izobrazba in znanje

V izobraževalnih programih za odrasle se pogosto srečujejo udeleženci z različnimi stopnjami že pridobljene izobrazbe in znanja. Posamezniki se začenjajo učiti z različnimi izobraževalnimi ozadji, pričakovanji in potrebami,

to pa zahteva prilagoditev izobraževalnih programov in metod.

Pri oblikovanju izobraževalnih strategij je pomembno razumeti nekatere splošne značilnosti udeležencev glede na njihovo že pridobljeno izobrazbo. Kljub temu pa izobraževalna praksa pogosto pokaže, da posamezniki ne ustrezajo vedno natanko določenim vzorcem. Zato je zelo pomembno prilagajati poučevanje specifičnim potrebam vsakega udeleženca. Učenje odraslih je izrazito individualiziran proces, v katerem imajo pomembno vlogo posameznikove osebne izkušnje, življenjske okoliščine in njegovi cilji.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere značilne lastnosti udeležencev glede na doseženo stopnjo že pridobljene izobrazbe v povezavi z motivacijo in različnimi pristopi pri učenju, ki so sicer posredno obravnavani v različni strokovni literaturi (glej Jarvis, 2004; Merriam, Caffarela in Baumgartner, 2007; Merriam in Bierema, 2014), vendar je treba te ugotovitve vedno prilagajati konkretnim okoliščinam in posamezniku.

Udeleženci z nižjo stopnjo izobrazbe so na splošno pogosto:

- bolj motivirani z zunanjimi dejavniki, kot so izboljšanje zaposlitvenih možnosti, finančna trdnost ali pridobitev temeljnih spretnosti za vsakodnevno življenje; zanje so pomembne takojšnje koristi izobraževanja, to pomeni, da pričakujejo takojšnjo uporabnost znanja;
- lahko čutijo negotovost glede svojih učnih sposobnosti, to lahko zmanjša njihovo samozavest in ovira vključenost v izobraževanju; pogosto potrebujejo več podpore, strukturirane aktivnosti in spodbude, ki jim omogočajo razvoj občutka uspeha in samozavesti pri učenju;
- imajo večkrat raje bolj praktične pristope pri učenju, pri katerih lahko neposredno uporabijo pridobljeno znanje; priljubljene so metode, kot so učenje z reševanjem konkretnih problemov, simulacije in delo v skupinah.

Udeleženci z višjo stopnjo izobrazbe so:

- pogosto notranje motivirani, saj jih k učenju spodbuja želja po osebni rasti, poklicnem razvoju ali poglabljanju znanja na nekem področju; želijo si dopolniti že pridobljene spretnosti in znanje, ki bi jim pomagali v poklicnem in vsakdanjem življenju;
- večinoma z večjo samozavestjo glede svojih učnih sposobnosti, saj so v preteklosti že uspešno dokončali različne izobraževalne stopnje; verjamejo v svojo sposobnost reševanja kompleksnih nalog in so bolj

nagnjeni k samostojnemu učenju;
- so pogosto sprejemljivi za teoretične razprave, kritično mišljenje in raziskovalno usmerjene pristope pri učenju; pripravljeni so sodelovati v daljših in bolj poglobljenih programih ter uživajo v diskusijah in analizi zahtevnejših konceptov.

Kot izobraževalci odraslih moramo upoštevati, da se lahko v praksi značilnosti posameznikov razlikujejo od teh splošnih značilnostih. Tudi udeleženci z višjo stopnjo izobrazbe se lahko znajdejo v vlogi začetnikov na novem področju, to lahko vpliva na njihovo samozavest in način učenja. Poleg tega imajo lahko tudi osebe z nižjo formalno izobrazbo visoko notranjo motivacijo ali sposobnost za kritično mišljenje. Zato sta zelo pomembna prilagodljivost izobraževalnih praks in upoštevanje individualnih potreb vsakega udeleženca.

Državljanstvo in narodnost

Pri izobraževanju odraslih pogosto sodelujejo udeleženci različnih narodnosti in pripadniki različnih etničnih manjšin. Pomembno je upoštevati raznolikost kulturnih, družbenih in individualnih dejavnikov, ki vplivajo na njihov dostop do izobraževanja, motivacijo in uspešnost v izobraževalnem procesu. Kot izobraževalci odraslih si prizadevamo spodbujati medkulturni dialog ter vključevanje teh posameznikov v lokalno skupnost. Pri načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle je poglavitnega pomena upoštevanje kulturnih posebnosti, zagotavljanje ustrezne strokovne podpore za lažje vključevanje v družbo in spodbujanje medsebojnega učenja med udeleženci iz različnih kulturnih okolij (Klemenčič idr., 2006).

Pripadnike etničnih manjšin pri udeležbi v izobraževanju pogosto ovirajo tile dejavniki:

- **kulturne razlike**, ki lahko ustvarjajo nesporazume ali ovire pri prilagajanju prevladujočemu okolju;
- **stereotipi in predsodki** skupaj z zavednim ali nezavednim rasizmom, ki zmanjšujejo občutek pripadnosti in varnosti;
- **nepoznavanje jezika**, ki je lahko pomembna ovira za sodelovanje in napredek v izobraževanju;
- **nizka pričakovanja in samozavest**, ki negativno vplivajo na motivacijo za učenje;
- **neskladnosti izobraževalnih sistemov**, ki otežujejo prilagoditev posameznikov na nove zahteve;

- **socialno-ekonomske ovire**, kot so revščina in nezaposlenost, pogosto zmanjšujejo možnosti za udeležbo v izobraževalnih programih.

Da bi premagali te ovire, pripravljamo prilagojene izobraževalne programe, ki vsebujejo tele prvine:

- **približevanje značilnosti prevladujoče kulture**, to olajša integracijo posameznikov v širšo družbo;
- **ohranjanje tradicionalne kulture udeležencev**, s tem spodbujamo njihovo identiteto in samozavest;
- **pomoč pri učenju jezika**, ki je temeljnega pomena za uspešno sodelovanje v izobraževalnih programih in vključevanje v skupnost;
- **psihološko podporo**, ki pomaga premagovati občutke izključenosti in negotovosti;
- **priložnosti za zaposlitev**, ki spodbujajo socialno in ekonomsko integracijo;
- v praksi se pogosto izkaže potreba po posebnih izobraževalnih programih, prilagojenih specifičnim skupinam, kot so na primer **izobraževalni programi za Rome ali programi začetne integracije priseljencev.**

Zaradi kompleksnosti razlik med posamezniki je najpomembneje, da izobraževalne organizacije razvijajo inkluzivne pristope, ki temeljijo na razumevanju posebnih potreb in izzivov, povezanih z državljanstvom in narodnostjo. Takšni pristopi omogočajo večjo enakost, uspešnost in medkulturno povezanost v izobraževanju.

Odrasli s posebnimi potrebami

Izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami je temeljnega pomena za njihovo opolnomočenje, socialno vključevanje in izboljšanje kakovosti življenja. V to skupino sodijo posamezniki, ki zaradi različnih gibalnih, duševnih, senzornih ali učnih ovir potrebujejo prilagojene izobraževalne pristope, metode in podporo za učinkovito udeležbo v izobraževanju in širši družbi. Med te posameznike sodijo tudi osebe z motnjo v duševnem razvoju, gibalno oviranostjo, senzorno motnjo (kot so slepota, slabovidnost, gluhota, naglušnost, gluhoslepota), specifičnimi učnimi težavami, avtističnimi motnjami ter drugimi zdravstvenimi ali psihosocialnimi ovirami, ki vplivajo na njihove učne procese, dostop do izobraževanja in možnosti za socialno vključevanje (Javrh idr., 2021; Povše in Jelenc, 2016)

Kako socialna omrežja podpirajo ali ovirajo učenje odraslih

Socialna omrežja v kontekstu učenja odraslih obsegajo formalne in neformalne odnose, ki povezujejo posameznike v različnih socialnih okoljih – od družine, prijateljev, sodelavcev in strokovnih skupin do spletnih skupnosti in platform. Ta omrežja predstavljajo obliko socialnega kapitala, ki lahko kot podporna struktura olajša ali ovira dostop do izobraževanja in vpliva na uspeh učenja. Njihov vpliv se kaže na več področjih:

- **Družinska omrežja:** Družine pogosto zagotavljajo čustveno in praktično podporo odraslim udeležencem izobraževanja. Družinski člani lahko prevzamejo skrb za otroke, omogočajo čas za učenje ali dajejo moralno podporo. Partnerjeva vloga je še posebno pomembna, saj lahko krepi motivacijo in uspešnost pri učenju. Po drugi strani pa lahko družinske obveznosti, kot so skrb za otroke, starejše sorodnike ali finančna odvisnost, omejujejo udeležencev čas in energijo, to pa zmanjšuje možnosti za udeležbo v izobraževanju. Dodatno lahko družinska pričakovanja ali tradicionalne vloge spolov ovirajo željo po učenju, zlasti pri ženskah (Merriam, Caffarela in Baumgartner, 2007).

- **Prijateljska omrežja:** Prijatelji so lahko pomembna motivacijska in čustvena opora. Prijateljski odnosi pogosto omogočajo izmenjavo izkušenj, informacij in neformalno učenje. Socialni kapital, ki izhaja iz prijateljskih omrežij, lahko odraslim olajša dostop do izobraževalnih virov in priložnosti. Kljub temu lahko prijateljska omrežja včasih ustvarijo pritisk, ki odrasle odvrača od izobraževanja. Če na primer prijatelji ne cenijo formalnega izobraževanja ali ga dojemajo kot nekaj nepotrebnega, lahko to zmanjša posameznikovo motivacijo (Field, 2005).

- **Strokovna omrežja:** Strokovna omrežja imajo poglavitno vlogo pri spodbujanju učenja odraslih, saj omogočajo dostop do znanja, mentorstva in priložnosti za karierni razvoj. Omrežja, ki zajemajo kolege, mentorje ali strokovne skupine, spodbujajo izmenjavo strokovnega znanja, dostop do novih informacij in omogočajo učenje po neformalnih kanalih, kot so delavnice, konference in spletne platforme. Včasih so strokovna omrežja lahko omejujoča, če so preveč hierarhična ali izključujoča; to zmanjšuje dostop do virov in priložnosti za razvoj. Tudi šibka ali slabo razvita strokovna omrežja zmanjšujejo možnosti za učenje in profesionalni napredek (Cross in Parker, 2004).

- **Spletna in digitalna omrežja:** Z razvojem tehnologije so spletna družbena omrežja postala vse pomembnejši vir učenja za odrasle. Spletne skupnosti, forumi in platforme, kot so Linkedin, Facebook ali specializirane izobraževalne platforme, omogočajo dostop do širokega nabora informacij, izmenjave izkušenj in znanja. Te platforme podpirajo vseživljenjsko učenje, saj omogočajo sodelovanje s strokovnjaki, mentorji in udeleženci iz različnih okolij. Kljub temu lahko pretirana uporaba digitalnih omrežij zmanjšuje osredotočenost in produktivnost pri učenju. Poleg tega vsi odrasli nimajo enakega dostopa do tehnologije ali digitalnih spretnosti, to pa lahko povzroča digitalni razkorak (Selwyn, 2011).

Družinska, prijateljska, strokovna in spletna omrežja pomembno vplivajo na učenje odraslih. Podpirajo ga lahko z zagotavljanjem moralne, čustvene in praktične pomoči ter z olajševanjem dostopa do virov in priložnosti. Po drugi strani pa obveznosti, pričakovanja in socialni pritiski iz teh omrežij lahko omejujejo čas, energijo in motivacijo za udeležbo v izobraževanju. Vloga socialnih omrežij se zelo izraža tudi v vseživljenjskem učenju, v njem so odnosi in omrežja poglavitnega pomena za prenos znanja in učne priložnosti.

Sklep

Izobraževanje odraslih pomeni temelj vseživljenjskega učenja in prispeva k osebnemu, poklicnemu in družbenemu razvoju posameznikov. Najpomembnejši dejavnik uspešnosti tovrstnega izobraževanja je razumevanje značilnosti odraslih kot udeležencev; to zajema njihove bogate življenjske in delovne izkušnje, notranjo motivacijo ter usmerjenost v uporabnost pridobljenega znanja. Odrasli se učijo, da bi reševali konkretne probleme; to zahteva prilagojene učne metode, ki spodbujajo praktično uporabo in neposredno povezavo z resničnimi situacijami.

Psihološke značilnosti odraslih poudarjajo prilagodljivost, sposobnost reševanja kompleksnih problemov in vpliv samopodobe na udeležbo v izobraževanju. Pozitivna samopodoba spodbuja uspeh in vztrajnost v učnem procesu, negativna pa lahko omejuje udeleženost in motivacijo. Socialne vloge, kot so vloge staršev, zaposlenih ali skrbnikov, pogosto vplivajo na pripravljenost odraslih za izobraževanje, hkrati pa oblikujejo njihove potrebe in pričakovanja.

Prilagoditev izobraževalnih praks, ki temeljijo na andragoških načelih, je izjemno pomembna za uspeh izobraževalnih programov. Ti morajo zagotavljati prožnost, uporabnost in podporno učno okolje, ki odraslim omogoča občutek varnosti, sprejetosti in spoštovanja njihovih specifičnih izkušenj ter potreb. Pristop, ki povezuje teorijo s prakso ter spodbuja samostojnost in izkustveno učenje, je poglavitni dejavnik za uspešno vključevanje odraslih v izobraževanju. S tem postaja izobraževanje odraslih pomembno orodje za opolnomočenje, izboljšanje kakovosti življenja ter spodbujanje družbene in gospodarske vključenosti, to pa je v sodobni družbi nepogrešljivo.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako lahko spoznanja o psiholoških značilnostih odraslih uporabimo pri načrtovanju in izvajanju izobraževalnih programov za odrasle?
2. Kako lahko izobraževalec odraslih s podporo in prilagojenimi metodami olajša izzive, s katerimi se srečujejo odrasli pri učenju?
3. Kako lahko v izobraževalnem procesu učinkovito upoštevamo raznolikost odraslih udeležencev ter prilagodimo metode in vsebine njihovim različnim potrebam?

VIRI:

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. W.H. Freeman and Company.

Bélanger, P. in Tuijnman, A. (1997). New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study. Pergamon.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. in Tarule, J. M. (1986). Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. Basic Books.

Brookfield, S. D. (2013). Powerful Techniques for Teaching Adults. Maidenhead: Open University Press.

Boshier, R. (1991). Psychological Motivations for Adult Education Participation. New Directions for Adult and Continuing Education.

Bowl, M. (2001). Experiencing the Barriers: Non-traditional Students Entering Higher Education. Research in Post-Compulsory Education, 6(1), 19–31.

Cervero, R. M. in Wilson, A. L. (2001). Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society. Jossey-Bass.

Cross, K. P. (1981). Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning. Jossey-Bass.

Cross, R. in Parker, A. (2004). The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations. Harvard Business Review Press.

Desjardins, R. in Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: The Role of Institutions and Public Policy Frameworks. European Journal of Education, 48(2)

Field, J. (2005). Social Capital and Lifelong Learning. Routledge.

Field, J. (2006). Lifelong Learning and the New Educational Order. Trentham Books.

Findsen, B. in Formosa, M. (2011). Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning. Sense Publishers.

Goleman, D. (1996). Emotional inteligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bloomsbury.

Goleman, D. (2001). Čustvena inteligenca na delovnem mestu. Mladinska knjiga.

Hayes, E. in Flannery, D. D. (2000). Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning. Jossey-Bass.

Illeris, K. (2014). The Fundamentals of Workplace Learning. Routledge.

Jarvis, P. (2004). Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. Routledge Falmer.

Javrh, P., Ogrin, M., Zupančič Danko, A., Žgur, E., Rezar, P., Kermauner, A., Gerenčer, S., Rehberger Povše, T., Novak, M., Popović, T., Hegeduš, B., Povše, M., Srebotnik, I., Opara, B. in Kukanja-Gabrijelčič, M. (2021). Izzivi inkluzije pri vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami. Andragoško društvo Slovenije.

Kitchener, K. S. in King P. M. (1994). Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults. Jossey-Bass.

Klemenčič, S., Možina, T., Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M. in Zupančič, M. (2006). Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije; Državni izpitni center.

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.

Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. Educational Researcher, 28(2), 16–25.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2009). Razvojna psihologija. Znanstvena založba Filozofske fakultete: Rokus Klett.

Merriam, S. B. in Caffarella, R. S. (1999). Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. Jossey-Bass.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. in Baumgartner, L. M. (2007). Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. Jossey-Bass.

Merriam, S. B. in Bierema, L. L. (2014). Adult learning: Linking Theory and Practice. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass.

OECD (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing.

Povše, M. in Jelenc, Z. (ur). (2016). Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami, strokovni posvet, 17. januar 2013. Andragoško društvo Slovenije.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Houghton Mifflin.

Rubenson, K. (2018). Conceptualizing Participation in Adult Learning and Education: Equity issues. V: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. in Jarvis, P. (ur.), The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. Palgrave Macmillan.

Schaie, K. W. in Willis, S. L. (2002). Adult Development and Aging. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Selwyn, N. (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates. Bloomsbury Academic.

Sinnott, J. D. (1998). The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and Its Applications. New York: Plenum Press.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge University Press.

Tight, M. (2002). Education and the Adult Learner: International Perspectives. Routledge.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine, 140, 227–235.

Velikonja, M., Svetina, M. in Možina, T. (2012). Andragoško vodenje: za vodje izobraževanja odraslih in učitelje. Andragoški center Slovenije.

»Kako ste rekli, da sem fajn fant? Tega mi pa v življenju še nihče ni rekel.«

Lidija Praprotnik

Bližal se je datum motivacijske delavnice za vključitev udeležencev, ki so bili prijavljeni na Zavodu za zaposlovanje, v javnoveljavni program Usposabljanja za življenjsko uspešnost – most do izobrazbe. Zavod je povabil nanj kar precej mlajših brezposelnih oseb, večinoma osipnikov, z nedokončano šolo. Čeprav sem imela iz izobraževanja odraslih že nekaj let delovnih izkušenj, sem si večkrat ogledovala seznam povabljenih in se temeljito pripravljala na motivacijsko delavnico, saj sem se zavedala, kako pomemben je prvi stik, še posebno to, kako poiskati uspešen način in izbrati ustrezne metode motiviranja mladih, ki so opustili šolanje, da se bodo ponovno vključili v izobraževanje. Domnevala sem, da bodo bolj kot ne negativno razpoloženi in nemotivirani, s slabimi spomini na svoje šolanje, zato me je spremljal občutek nelagodja. Veliko energije sem usmerjala v svojo pozitivno držo in v mislih preigravala različne možne scenarije glede na pretekle izkušnje, a sem vendar ohranjala pozitivnost in pripravljenost na soočenje z njihovimi ugovori. Zavedala sem se, da bo treba dati vse od sebe, da bomo v izobraževalni program pritegnili ustrezno število udeležencev.

Preden sem se odpravila na motivacijsko delavnico, sem zjutraj na balkonu pisarne sodelavki predstavila prvi del predstavitve – tako sva se namreč vedno spodbujali, da so bili najini nastopi čim bolj suvereni in da sva sprostili napetost pred prvim srečanjem. Ko sem odhajala, me je pri vratih pospremila z besedami: »*Super bo!*«

Prispela sem v zavod. V predavalnici je sedela le peščica kandidatov. Kje so vsi, ki so bili napisani na seznamu vabljenih? »*Hmm, malo bomo še počakali, če pride še kdo, potem pa začnemo.*«

V tem času sem poskusila ustvariti pozitivno ozračje z neformalnim pogovorom, vendar ni bil nihče preveč zgovoren. Ravno sem hotela začeti s predstavitvijo, ko je v predavalnico pridrvel še en fant. Začela sem s

predstavitvijo in ves čas poskušala udeležence navdušiti, da bi prepoznali vse koristi, ki jih prinaša program Usposabljanje za življenjsko uspešnost – most do izobrazbe. Razen fanta, ki je prišel zadnji, so bili drugi večinoma tiho. Fant pa se je oglašal s kar nekaj negativnimi komentarji in ugovori o nesmiselnosti, da bi obiskoval program, dokler nisem ob koncu predstavitve omenila, da udeleženci prejmejo za vsako uro udeležbe v programu tudi dodatek na aktivnost. Takrat je izjavil, da se bo vključil v program, če dobi za to še plačano, in začel o tem prepričevati tudi druge. Če se prav spomnim, so se kar vsi takrat odločili za program. A udeležencev je bilo še vseeno premalo, da bi lahko že začeli program. Povedala sem jim, da bomo morali z začetkom izvajanja še počakati, saj mora biti v skupini najmanj dvanajst oseb. Omenjeni fant se je najprej pritoževal nad našo nesposobnostjo, da ni dovolj kandidatov, potem pa dejal, da bo sam pripeljal prijatelje, ki bodo obiskovali program. Nekaj jih je res prepričal, nekaj so jih dodatno pritegnile še svetovalke, tako da smo lahko kar hitro začeli tudi z izvajanjem programa.

Izvedba je bila zelo zahtevna, saj je imel ta fant vedno znova veliko negativnih komentarjev, bil je zelo trmast in velikokrat vzkipljiv, imel pa je tudi močan vpliv na skupino in kar nekaj posameznikov, ki so mu zvesto sledili. Poleg vsebine, ki smo jo obravnavali, je bilo najpomembnejše postavljanje meja, potrebna je bila strpnost, doslednost pa tudi spoštljiva in prijazna komunikacija, s katero sva se z drugo učiteljico v programu trudili dajati zgled. Verjetno ni treba posebej omenjati, da je bil ta fant večino časa v programu zares prisoten, saj je bil njegov poglavitni motiv za udeležbo, vsaj na začetku, finančni dodatek na aktivnost.

Dinamika v skupini se je postopoma izboljševala, vendar je bila zelo odvisna od njegovega razpoloženja. Nekega dne, ko je bil zopet zelo nespoštljiv, sem mu rekla: »*Zakaj to počneš, tako fajn fant si, vendar si s takim vedenjem otežuješ napredovanje na svoji poti …*« Pa me je ustavil: »*Kaj ste rekli, da sem fajn fant? No, tega mi pa v življenju še nihče ni rekel.*« Ob podobnih dogodkih se je počasi razvijal dober odnos, vedno več spoštovanja, zaupanja, pozitivnih besed, ki so spreminjale energijo v zmeraj prijetnejšo. Vesel je bil priznanja ali pohvale in zares jih je dobival vedno več. Vpisal se je v srednjo šolo in jo tudi uspešno dokončal. Po končanem šolanju se je zaposlil nekje v tujini, kjer je dobil dobro plačano službo. Denar je bil zanj še vedno pomembna vrednota.

Kje je danes, sicer ne vem, ampak še vrsto let po tem, ko je zaključil program Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Most do izobrazbe, mi je od daleč

brez sramu pomahal in glasno zaklical: »*Učiteljica, kako ste? Ali ste dobro?*«

Na svoji poklicni poti sem delala s številnimi posamezniki, ki so imeli na začetku veliko negativnih prepričanj. Vedno znova sem ugotavljala, da so ta posledica preteklih negativnih izkušenj. Vsak posameznik je imel svojo zgodbo, številne od teh zgodb so bile zelo žalostne; včasih se ljudje tega niti niso zavedali, saj druge plati niti niso poznali. S spodbujanjem njihove motivacije, vztrajnostjo, empatijo in občutkom za ljudi iz različnih socialnih ozadij, ko sem res verjela vanje, so tudi sami začeli verjeti vase in spreminjati omejujoča prepričanja in vzorce. Vedno znova se razveselim posameznikov, ki jih srečam po dolgih letih in se skupaj spominjamo, kako jim je vključitev v izobraževanje spremenila življenje. Zanimivo, vedno na bolje.

Danes delam kot organizatorica izobraževanja odraslih, a še vedno zelo rada grem enkrat na teden v skupino, kjer zadnja leta poučujem starejše, ki so izjemno hvaležni in zelo motivirani, ki cenijo vsako novo znanje in se zavedajo pomena vključenosti v družbo. To jim daje smisel, nov zagon in izpolnjeno življenje.

Čeprav sem kot učenka v osnovni šoli, ko mi je razredničarka predlagala, naj se vpišem na pedagoško srednjo šolo, samozavestno izstrelila: »*Učila pa že nikoli ne bom!*«, sem danes hvaležna, da me področje izobraževanja odraslih spremlja že petindvajset let. To je moje poslanstvo.

Ne bom pozabila, s kako močno voljo je želela nekaj spremeniti v svojem življenju

Nada Klučar

Pekarna Vodončnik, družinsko podjetje v Paki pri Velenju, mimo katerega se znova peljem v svoj domači kraj, kjer sem preživljala svoje otroštvo in kamor se rada vračam. Zakaj omenjam to pekarno, ko poskušam napisati svojo zgodbo o delu z odraslimi v izobraževanju?

Morda zato, ker se večkrat peljem mimo, včasih tam tudi ustavim in se vedno spomnim na svoje delo z odraslimi udeleženci v izobraževanju. Spominjam se vseh tistih let, ki sem jih preživela na srednji šoli, načrtovala in organizirala izobraževanje različnim skupinam odraslih, se srečevala z njihovimi motivi, cilji in poskušala pomagati pri reševanju njihovih stisk. Zanimivih dogodkov je bilo veliko, rada se spominjam vseh tistih, ki so me osrečili, dogodkov, ob katerih sem čutila posebne vrste zadovoljstvo, bila celo ponosna, da sem izobraževalka odraslih, ko sem začutila in ugledala smisel v svojem delu. In to je ena teh zgodb.

Iz te hiše je prišla k nam, na našo šolo v Ljubljano, udeleženka, ki ji v rednem izobraževanju ni uspelo dokončati gimnazijskega programa. Ne spominjam se več, kje in zakaj se ji je ustavilo, zelo dobro pa se spomnim obupanega in razočaranega obraza, ko je sedela pred menoj v pisarni, ko sva se prvič srečali. Tudi ne vem več natanko, ali sem jo vprašala, kje je zvedela, da poteka na šoli tudi izobraževanje odraslih, dobro pa vem, kaj jo je pritegnilo, da nas je obiskala in se odločila za izobraževanje pri nas.

S kako močno voljo je želela nekaj spremeniti, vplivati na svoje življenje in uresničiti, kar ji doslej še ni uspelo, pa verjetno ne bom kmalu, morda pa nikoli pozabila. Opazila sem spremembe v njenem razpoloženju, govorica telesa in njen pogum sta me razveselila. Pritegnile so jo informacije, kako poteka izobraževanje pri nas, predvsem oblike, metode dela in podpora, ki jo dajemo odraslim pri organiziranem samostojnem učenju.

Izobraževanje odraslih pri nas je bilo med drugim tudi nenehno iskanje poti in načina, kako odraslim približati učenje in jim pri tem pomagati. Zavedali smo se, da je skrb za kakovost izobraževanja najpomembnejša in da jo lahko med drugim opredelimo tudi kot subjektivno zaznano zadovoljstvo posameznika – udeleženca v izobraževanju.

Organizirano samostojno učenje je bilo edino primerno za udeleženko, saj se zaradi oddaljenosti šole od doma ne bi mogla udeležiti programa z organiziranimi predavanji in jih obiskovati tudi večkrat na teden.

Navdušila se je, da učitelji – mentorji dajejo odraslim udeležencem strokovno podporo, da so enkrat na teden navzoči na šoli za svetovanje in da se bo lahko samostojno učila z uporabo za to pripravljenega gradiva za samostojno učenje.

Močan motiv, da z vključitvijo v izobraževanje vpliva na svoje življenje in doseže cilj, ki je bil še nedosežen, jo je vodil in spremljal pri samostojnem učenju. Uspešno in z zelo dobrimi rezultati je opravila vse obveznosti iz programa z zaključnim izpitom vred.

Na slabe izkušnje z učenjem in neuspeh iz svojega rednega izobraževanja je kmalu pozabila. Veselje do učenja se je povrnilo. To je večkrat omenila ob najinem srečanju na šoli, ko mi je prišla povedat veselo novico, da je uspešno opravila izpit.

Vesela sem bila, ko se je odločila, da zaključno nalogo za zaključni izpit izbere pri predmetu, katerega mentorica sem ji bila. Poleg vloge svetovalke in organizatorice izobraževanja sem bila tudi njena učiteljica. Svetovala sem ji in ji dajala strokovno pomoč s teoretičnimi izhodišči, kako poteka »proces strateškega trženjskega upravljanja podjetja«, ter jo navdušila, da je v svoji nalogi proces predstavila na konkretnem zgledu njihovega podjetja.

Svojega podjetja še niso upravljali v celoti, kot so predvidevala teoretična izhodišča. Izpuščene so bile nekatere faze procesa, ki so pomembne. Udeleženka je uporabila pridobljeno teoretično znanje in predstavila svoje videnje, kako bi v podjetju nadaljevali. Razmišljala je o nadaljevanju svoje karierne poti v družinskem podjetju. Takšne načrte je imela takrat.

Ne vem, kako je danes z njo, vem le, da se pekarna uspešno razvija in da širi področje svojega delovanja še v druge kraje na Koroškem.

Nekaj utrinkov iz moje začetne andragoške prakse

Sonja Klemenčič

Ko razmišljam o svoji andragoški praksi, ki je bila zares dolga, se mi utrinja nešteto spominov – nekaj zelo lepih, nekaj tudi manj lepih, nekaj navdihujočih, nekaj tudi stresnih. Da, tako je v življenju, dogodki se spletajo v raznobarvno mavrico in gledati jo moraš od daleč – kaj je res bistveno, pomembno, kaj sestavlja to mavrico. Predstavila bom nekaj utrinkov, sicer drobnih, a takih, ki so mi ostali v spominu, ker so se me strokovno dotaknili.

Prva zgodba govori o mojem stiku z neko platjo realnosti izobraževanja odraslih. Bila sem v svoji prvi službi, odgovorna za izobraževanje zaposlenih. Prav med mojo prvo zaposlitvijo je bil sprejet zakon, da morajo vsi zaposleni v našem podjetju, če želijo še naprej obdržati zaposlitev, opraviti neke vrste državni izpit, sestavljen iz več strokovnih tem. No, pa so se začele priprave: poiskala sem predavatelje, ki bodo usposabljali zaposlene; to niti ni bilo tako težko, ker sem jih večino našla kar med zaposlenimi. Priznam, o njihovi stroki sem vedela premalo, tako da jim nisem mogla, niti si jim nisem upala dati kakšnih andragoških usmeritev. Bili so prepuščeni svojemu strokovnemu znanju in občutku, kako učiti druge.

Naslednji korak je zadeval čas in denar. Vodstvo je zahtevalo, naj bo usposabljanje organizirano čim prej, ker se je mudilo zaradi tistih izpitov, hkrati pa v velikih skupinah, saj bi preveč ponovitev usposabljanja zahtevalo preveč denarja. V Ljubljani, kjer je bilo največ zaposlenih iz tega podjetja, smo najeli kar veliko dvorano v prostorih Zavoda za zdravstveno zavarovanje Slovenije. Ne spominjam se več natančno, koliko ljudi je sprejela ta dvorana, vsekakor več kot sto. In tako mi pred očmi ostaja slika tistega dne, ko smo začeli ta predavanja: v zaporednih klopeh, brez miz, sedi množica starejših moških, brez zanimanja poslušajo, kaj govori predavatelj, nekateri celo sladko spijo, nihče nič ne vpraša, le marsikdo z nestrpnostjo pogleduje na uro. In tam spredaj nekje sem jaz – s prepričanjem, pridobljenim med

študijem, da se odrasli zelo radi učijo, da so radovedni in veseli, če imajo priložnost, da se česa naučijo. Obrazi udeležencev niso kazali nič takega … In tam sem jaz, ki iz knjig ve, da bi moralo biti tako usposabljanje organizirano v majhnih skupinah, da bi udeleženci lahko izrazili svoje želje po poteku izobraževanja, da bi se lahko pogovarjali, da bi lahko predavatelj svoje izvajanje prilagodil interesom in pričakovanjem udeležencev … Tega nisem omogočila niti predavateljem niti udeležencem, stisnjena v časovni kot in primež denarja, ki je bil na voljo, pa tudi svoje neizkušenosti.

No, tisti izpiti so potem potekali, veliko udeležencev jih je celo uspešno opravilo, jaz pa sem imela odlično učno izkušnjo. Izkušnjo, v kateri sem analizirala svoje vedenje o notranji in zunanji motivaciji, v kateri sem začela spoznavati različne ciljne skupine odraslih in njihove motive za izobraževanje oziroma njihov odnos do učenja, tudi izkušnjo, v kateri sem veliko temeljiteje kot med študijem (pre)vrednotila iz knjig nabrano znanje.

Spominjam se tudi nekega humornega dogodka iz svojih začetkov. Med študijem sem nekje prebrala, da se odrasli, ki se vrne v izobraževanje, pogosto ravna po vzorcih, ki jih je pridobil v svojem otroškem oziroma mladostniškem šolanju. Ne vem natančno, a zdi se mi, da se mi je ta zapis zdel malo za lase privlečen – kako, da bi odrasli ravnal kot otrok?? Pa se je zgodilo. Bila sem razredničarka razredu samih moških, starih več kot trideset let, mnogih še več kot štirideset, sama pa sem jih imela le nekaj čez dvajset. Nekoč je k meni pristopil eden izmed njih in me prosil za pogovor. Povedal mi je, da želi vedno sedeti v prvi klopi in da zato poskuša tudi čim bolj zgodaj priti na predavanja. Da pa se je zgodilo, da je prejšnjega dne nekdo prišel še prej in mu zasedel mesto ter se ni hotel umakniti. Pa saj ni res, sem pomislila, a tisti zapis iz študijske literature res drži? Otroci, kaj pa zdaj, kako bomo rešili ta problem? In učiteljica, skoraj pol mlajša od njih, se je odločila, da morajo otroci problem razrešiti sami. In so ga, še danes ne vem kako, a tisti udeleženec, ki si je tega tako močno želel, je do konca izobraževanja sedel v prvi klopi.

Naslednji utrinek iz moje začetne andragoške prakse zadeva moj pogovor z nepismeno žensko. Na željo nekega podjetja smo za skupinico njihovih zaposlenih žensk, ki so bile nepismene, organizirali tečaj opismenjevanja. Zelo dobro se spominjam pogovora z eno od teh žensk, ko sva se že dodobra spoznali in ni več čutila zadrege pred menoj. Zanimalo me je, kakšno je življenje nepismene osebe v današnjem svetu. Ker sem vedela, da prihaja na delo z mestnim avtobusom, sem jo vprašala, kako na večjih postajališčih ve,

v kateri avtobus mora vstopiti. Povedala mi je, da si je zapomnila risbo (obliko številke) avtobusa, na katerega mora vstopiti. Če risba ni ustrezala, pač na tak avtobus ni vstopila. Podobno je bilo, če je kdaj morala kam z dvigalom. Na samo njej znani način je prišla do »risbe«, ki jo mora poiskati v dvigalu. Ne, to da bi komu povedala, da ne zna brati in da ne pozna številk, tega pa si ni dovolila, bilo jo je sram, čeprav ni bila sama kriva svoje nepismenosti, pač pa okolje, v katerem je odraščala. Imela je različne strategije, od skrivanja do pobega, če se je znašla v položaju, ko bi se morala »izdati«, da je nepismena. Prav posebno pa je bilo zame njeno pripovedovanje, kako si izračuna, koliko bo zaslužila mesečno. Delala je namreč na normo in plača je bila odvisna od tega, koliko je dosegla ali presegla normo. Ni znala sešteti pet in šest, a zapleteni postopek izračuna plače je obvladala do potankosti. Še danes mi ni jasno, kako ji je to brez poznavanja računskih operacij uspelo. In zakaj se je sploh odločila za opismenjevanje? Imela je otroke, ki so začeli hoditi v osnovno šolo, in zdelo se ji je, da bi bilo lepo, če bi jim lahko kaj pomagala. In ta njena želja se je srečala s subtilno opazovalko iz kadrovske službe v tem podjetju, ki je seveda zaznala, da so nekateri zaposleni pri njih nepismeni, in jim želela pomagati.

ANDRAGOGIKA CILJNIH SKUPIN V PRECEPU

Andragogika ciljnih skupin v precepu

Petra Javrh

CILJI POGLAVJA:

- spoznati različne poglede na obravnavo ciljnih skupin v andragogiki in posledice v praksi danes;
- razumeti značilnosti in opredelitve ranljivih skupin v izobraževanju.

Uvod

Obravnava ciljnih skupin zadeva teoretske in praktične dileme, s katerimi se srečujemo v andragogiki. Med prvimi so vprašanja kot:

- V čem je andragogika ciljnih skupin drugačna od »splošne andragogike«?
- Ali imajo zares vsi odrasli enake možnosti za izobraževanje?
- Kje so izvori izključevanja nekaterih družbenih skupin?
- Kateri odrasli se udeležujejo izobraževanja in kdo so odrasli, ki bi izobraževanje potrebovali, a se ga otepajo?

Med njimi pa najdemo tudi družbeno bolj angažirana vprašanja, kot na primer:

- Kakšno vlogo naj ima izobraževanje odraslih danes oziroma kakšno bo imelo v razvitejši dobi umetne inteligence?
- Kakšne so značilnosti interakcij med pripadniki podrejene kulturne skupine in večinsko družbo?
- Kakšne bodo takrat razlike med družbenimi skupinami v razvoju identitete in kakšne so dolgoročne posledice izključevanja družbenih skupin?

Na vsa ta vprašanja išče stroka odgovore, številna pa so že predmet poglobljenih raziskav in interdisciplinarnih analiz.

V čem je andragogika ciljnih skupin drugačna od »splošne andragogike«

Izvor izraza »ciljna skupina« bomo našli v marketingu, od koder je bil tudi prevzet. Opisuje dva pomembna marketinška procesa: segmentiranje in ciljanje. Oba procesa sta v marketingu usmerjena v kupca, porabnika. S segmentacijo se oblikuje opis oseb, ki imajo natančno določene, izbrane lastnosti, to pomeni, da je cilj oblikovati konkretno ciljno skupino. Z njo se strokovnjaki v marketingu nato posebej ukvarjajo. Najpogosteje na primer tako, da ji na natanko določeni način predstavijo unikatno, pomembno sporočilo, ki je oblikovano tako, da bo zelo verjetno vzbudilo vsaj najmanjše zanimanje. Ciljanje (ali pogostejši izraz: targetiranje) pa se osredotoča na sistematično izbiro posameznikov, ki bi jih želeli pridobiti za to sporočilo (Vodik, 2019).

V andragogiki pa govorimo o »andragoški« ciljni skupini, ta izraz se je v njej že dobro uveljavil (Termania, 2024). Izraz ciljna skupina v izobraževanju na eni strani pomeni natanko določeno skupino posameznikov, ki jim je neko izobraževanje namenjeno. Na drugi strani pa z izrazom označujemo tudi skupino potencialnih udeležencev v nekem programu izobraževanja ali usposabljanja. To je izobraževanje skupin, ki jih opredeljujejo podobne značilnosti. Poteka lahko tudi formalno, večinoma pa imajo odrasli potrebo po neformalnem izobraževanju in učenju. Njihove potrebe v neformalnem delu so predvsem raznovrstnost ciljev, smiselnost izobraževalnih dejavnosti, večplastnost vlog, v katere lahko vstopajo, še posebno pomemben cilj pa je uporabnost znanja. Izkaže pa se, da nimajo vsi odrasli enakih možnosti za izobraževanje (Javrh, 2018).

Opredelitev ciljne skupine v izobraževanju

Kot smo spoznali že v prejšnjih poglavjih, opredelimo ciljno skupino v izobraževanju na podlagi **različnih kriterijev**, kot so:

- spol,
- starost,
- že pridobljeno znanje,
- potrebe po nekem znanju,
- približno enake pričakovane ovire za izobraževanje,
- položaj, narodna pripadnost,

- posebne potrebe.

Eden od kriterijev je lahko tudi **usmerjenost udeležencev glede na udeležbo v izobraževalnih aktivnostih**. Ločimo:

- usmerjenost k cilju, kjer je izobraževanje zgolj sredstvo za dosego osebnega ali poklicnega cilja;
- usmerjenost k dejavnosti, kjer se odrasli izobražujejo zaradi druženja, novih znanstev, možnosti umika iz družine ipd.;
- pa tudi usmerjenost k učenju, ko se odrasli izobražujejo predvsem zaradi svojega osebnega razvoja in potreb.

Pregled literature pokaže, da ni enotne klasifikacije v izobraževanju o tem, kdo so »ciljne skupine«, opredelitev »ranljive ciljne skupine« v različnih obdobjih pa se nanaša na ugotovitve raziskav ali celo projektov, ki so proučevali, katere skupine odraslih imajo otežen dostop do izobraževanja (Illeris, 2009; Brookfield, 2015; Merriam in Bierema, 2013). Pokaže se tudi velik vpliv filozofskega ozadja in tradicij na razumevanje, kdo so »drugačni« in kaj je cilj njihovega izobraževanja.

Kje so izvori izključevanja nekaterih družbenih skupin

Tradicionalno vemo, da je vloga izobraževanja odraslih v družbenih sistemih pomembna zaradi možnosti, da se z izobraževanjem korigirajo različni družbeni problemi, med njimi tudi pereč problem družbene razslojenosti. Tu so v ospredju različni koncepti in vprašanja: »normalni« nasproti »drugačni« in »drugi«, enakost in različnost, neenakost izobraževalnih možnosti, kulturna deprivacija in kompenzacijsko izobraževanje. Skoraj neopazno v družbi nenehno nastajajo razpoke, ločnice med sprejemljivo večino, ki ohranja ustaljena družbena razmerja, in drugimi, ki se zaradi takih ali drugačnih lastnosti ločijo od večine. Govorimo o med seboj zelo različnih skupinah, kot so na primer: pripadniki subkultur, gibalno ovirani, etnične manjšine, starejši ali neka trenutno v javnosti bolj izpostavljena skupina itn. Pogosto se uporablja izraz ranljive ciljne skupine, ki se ga neupravičeno enači s splošnejšim izrazom ciljne skupine.

Ranljivost ciljne skupine

Neko ciljno skupino je mogoče kot ranljivo opredeliti na podlagi različnih kriterijev, najbolj opredeljujoč in hkrati univerzalni kriterij pa je njena lastnost, da je »družbeno ranljiva«. Družbena ranljivost se izkaže kot izključenost in obrobnost skupine v primerjavi z drugimi. Ranljivost je večdimenzionalni

koncept in ni omejena na en vidik, temveč zajema različne dejavnike, kot so revščina, invalidnost, jezikovne ovire, migracijski status ipd. (Sen, 1999; Unesco, 2022). Ranljivost je subjektivna, saj pomeni posameznikovo doživljanje marginalnosti v skupnosti, družini ali družbi, seveda pa je tudi objektivna kategorija, sploh kar zadeva vpliv dominantnih družbenih sil – te pogosto spodbujajo in ohranjajo takšno lastnost, ki jo povzroča izključenost (Freire, 1970).

Tudi značilne ovire ranljivih skupin lahko delimo na subjektivne in objektivne. Med objektivnimi je najpogostejši otežen dostop do izobraževalne ponudbe – to je posledica različnih dejavnikov (regija, okolje, arhitektura, jezik, ponudba, ni finančnih spodbud/pomoči itn.). Med subjektivne sodi posameznikova zadržanost pri udeležbi v izobraževanju ali drugih učnih procesih, ki izhaja iz negativne izobraževalne zgodovine, sloga življenja, vrednot ipd. Pogosta subjektivna ovira so globoko zakoreninjena stališča oziroma odklonilen odnos do »šolskega« učenja. Odrasli na splošno (še posebno starejši in manj izobraženi) so prepričani, da so njihove sposobnosti za učenje zaradi starosti zmanjšane. Raziskave dokazujejo nasprotno: odrasli so v miselni obdelavi gradiva, analiziranju in razumevanju uspešnejši od otrok, saj imajo mnogotere življenjske izkušnje, hitreje prepoznajo vzorce, analizirajo gradivo in hitreje iščejo praktične rešitve za učne izzive (Knowles idr., 2011, Cavanaugh in Blanchard Fields, 2018).

Med možnimi klasifikacijami ranljivih (ciljnih) skupin bi (po McGivney, 1999) lahko izbrali kriterij neudeležbe v izobraževanju. Po njem bi ranljive skupine opredelili kot skupine odraslih, ki se ne izobražujejo ter potrebujejo različne oblike pomoči pri premagovanju ovir. Kot taka skupina so bili na primer prepoznani: nekvalificirani in polkvalificirani ročni delavci, brezposelni, ženske (z majhnimi otroki), starejši, etnične manjšine, osebe s potrebami po temeljnem znanju, ljudje iz kmečkih okolij. Novejše analize in raziskave, kot navaja UNESCO-v Fifth Global Report on Adult Learning and Education (2022), so pokazale nove ranljive skupine zlasti v povezavi z družbenimi spremembami, pandemijami in digitalnimi transformacijami. To poročilo izrecno navaja, da so med najbolj izključenimi skupinami v izobraževanju odraslih migranti, starejši, ljudje s posebnimi potrebami, zaporniki in prebivalci podeželskih območij. Njihova posebna značilnost, ki je postala še posebno izrazita v pokovidnem obdobju, je »večkratna izključenost«. Med temi skupinami so tudi dolgotrajno bolni, osebe z duševnimi motnjami in zasvojenostjo, migranti/begunci, osebe s posebnimi potrebami – pri tem je treba poudariti, da se z razvojem kognitivne znanosti poimenujejo povsem

nove kategorije – obsojenci, mladi, dolgotrajno brezposelni, starejši, ki ne morejo več samostojno skrbeti zase in so ostali brez svojcev, starejše ženske z nizko pokojnino in drugi.

V izobraževanju odraslih opredeljujemo kot ranljivo ciljno skupino tisto skupino odraslih, ki je družbeno, kulturno ali ekonomsko prikrajšana. Največkrat so vzrok za to prikrajšanost značilnosti, ki so drugačne od prevladujočih, zaželenih družbenih značilnosti v nekem okolju in času. Ta »drugačnost« je posledica nekaterih življenjskih navad, kulturnih praks, etničnosti, spola, starosti, pripadnosti družbenemu razredu, lahko pa tudi drugačne spolne usmerjenosti ali prepričanj. Pogosto jih spremljajo: revščina, brezposelnost, nizka stopnja izobrazbe, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost do sodobne tehnologije itn. Zaradi vseh teh značilnosti potrebujejo odrasli drugačne možnosti za izobraževanje, kot sicer veljajo v življenjskih in kulturnih praksah skupnosti, v katerih ti ljudje živijo (Javrh in Kuran, 2010, str. 26).

Pogled na ranljivost v zgodovinski perspektivi

Odnos izobraževalcev odraslih do ranljivosti odraslih je tesno povezan s potrebo oziroma vizijo o oblikovanju priložnosti za tiste, ki imajo premalo znanja, da bi ga pridobili učinkovito in hitro ter da bi odpravili svojo »ranljivost« (Brookfield, 1986). Razvoj tovrstnih andragoških idej lahko zasledimo že v antični Grčiji, kjer je bil eden od imperativov izobražena skupnost (žal le vladajočega sloja svobodnih). To naj bi se uresničevalo z učenjem, ki poteka vse življenje. To idejo lahko spremljamo od sofistov (učitelji retorike in s tem prvi andragoški praktiki), Aristotelovih idej o liceju, kjer naj bi se odrasli popoldan učili z ljudskimi predavanji in pogovori, do Platonovih zelo izdelanih zamisli o akademiji, to je opolnomočenju posameznika s spoznavanjem resnice in odločitvami za izpopolnjevanje v vrlinah. Tudi po zatonu antičnih idej v srednjem veku kljub počasnemu razvoju in mračnjaštvu vendarle tudi lahko najdemo središča za izobraževanje in učenje, ki so se razvijala predvsem v nekaterih religioznih središčih (Savičević, 2000, 2006).

Ranljivost večine družbenih slojev je v tem času izjemna, vseprisotna. Razumljena je kot družbeno dejstvo. Zamisli, da bi vse ljudi obravnavali enako, so prepoznane kot nevarne. V obdobju razvitega fevdalizma se začne poleg prvih univerz postopno pojavljati tudi potreba po osnovni pismenosti in materinščini kot jeziku intelektualnega sporazumevanja. Humanizem in renesansa pa po obdobju izrazite družbene neenakosti znova postavljata človeka v središče in zagovarjata svobodo mišljenja, torej sta znova

vzpostavila tudi odnos do tistih, ki so izključeni, obrobni. Ta novi pogled se še bolj razvije in celo radikalizira v reformacijskih gibanjih, ki obudijo zamisli o univerzalnem dostopu do znanja, še več, v nastali revoluciji v mišljenju in učenju se izrazi ideja o univerzalnem izobraževanju, ki je tesno povezana s tem, kako se pojmujeta posameznik in njegova vrednost v neki družbi.

Zelo pomembna prelomnica v novem veku je industrijska revolucija. Ta že na začetku nakaže dve smeri razvoja izobraževalnih prizadevanj: industrializacijo in njene potrebe po strokovnem izobraževanju ljudi, v katerem bo posamezniku omogočeno učenje toliko, kolikor bo lahko koristen v celotni ureditvi tovarne; in druga, bolj revolucionarna, praktično-filozofska smer, ki se je napajala iz idej francoske revolucije. Prvo smer razvoja so motivirale potrebe po obvladovanju dela s stroji, politični razlogi pa tudi nečloveške delovne razmere na začetku industrializacije. Nepismeni delavci so se morali izobraziti, usposobiti, naučiti, da so lahko sodelovali v industrijskih procesih. Ranljivost je bila tedaj pojmovana kot šibkost, ki se odpravlja z učenjem za delo.

Druga smer je posameznika videla bolj celostno, zato je v njej tudi drugačno razumevanje vloge učenja, izobraževanja in usposabljanja – ideje pariške komune so bile revolucionarne tudi v tem, da so predvidevale dinamično in obvezno izobraževanje odraslih, popolno laičnost in pomembno vlogo kulture pri tem. Tu se prvič pojavi zamisel, da morajo predvsem ranljive skupine, torej tisti, ki zaradi družbenih razlogov nimajo veliko priložnosti, imeti enake možnosti za učenje kot drugi, ki so te možnosti zaradi privilegiranega družbenega položaja samodejno že dobili.

Na pojmovanje ranljivosti sta posebno vplivala tudi kolonializacija in razvoj družbe v Ameriki. Tu so nastale povsem nove priložnosti za katero koli ranljivo skupino, ki je izvirala iz Starega sveta. Oblikovale so se hitre in posameznikom prilagojene oblike pridobivanja znanja, saj so bile potrebe rastoče industrije izjemne. Hkrati pa se je razvilo suženjstvo in rasno izključevanje ter oblike ranljivosti, ki so bile do tedaj v zahodni kulturi neznane.

Industrijska revolucija je pokazala, da so se potrebe po delavcih neenakomerno povečevale, kar je vplivalo na to, koliko priložnosti za učenje je bila neka družba pripravljena ustvariti za tiste, ki tega znanja niso imeli. Izkazalo se je, da je bilo tako imenovano izobraževanje za delavski razred zelo neenotno, različno po kakovosti, vsebini in izpeljavi. Tu so se začeli razvijati tudi različni strokovni pristopi in razumevanje izobraževalcev, kdo ranljive ciljne skupine sploh so in kaj je mogoče z izobraževanjem v njihovem

življenju v resnici spremeniti.

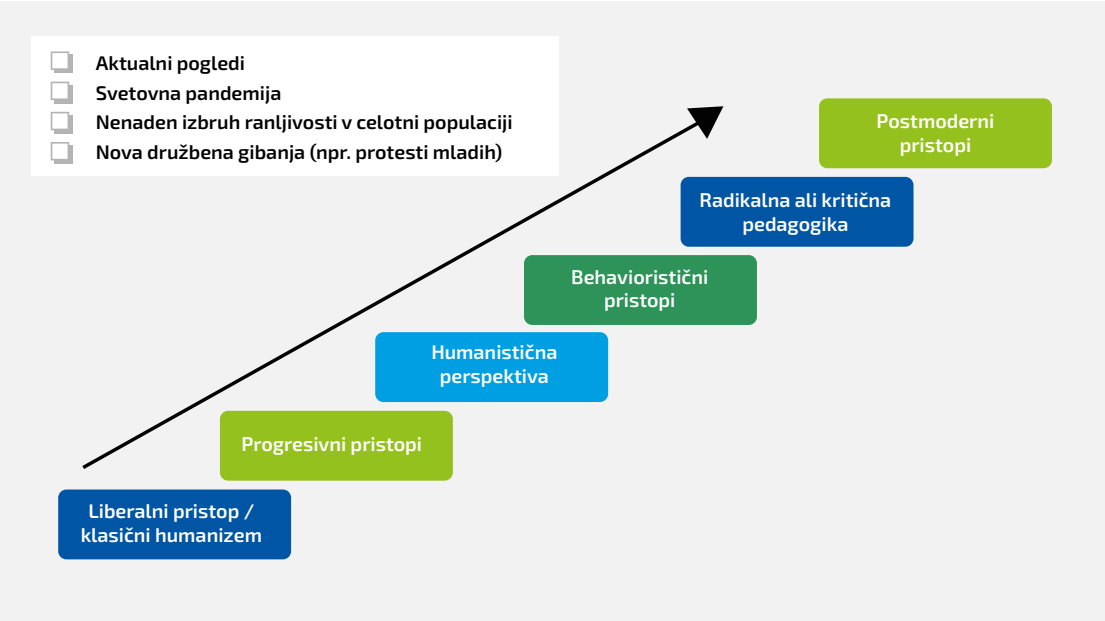
Sodobnejši pogledi, ki so vplivali na odnos do ciljnih skupin v izobraževanju odraslih

V prejšnjem stoletju se je hkrati razvijalo več smeri oziroma filozofskih ozadij in tradicij, ki pa so zaznamovali razumevanje in odnos do ciljnih skupin na področju andragogike vse do danes (Jelenc Krašovec, 2012).

Liberalni pristop je še gojil klasične humanistične ideale, družbo pa je razumel kot razmeroma statično. V ospredju je bila »oseba renesanse«, to je stalno učeča se oseba, njen cilj je bil vedno širša splošna izobrazba. To je kulturno vzgojeni posameznik, ki išče znanje, in ne le informacije ter zna sistemsko in teoretično razumeti pojave v družbi in naravi. Vloga izobraževalca odraslih je bila razumljena povsem tradicionalno: je »izvedenec«, prenašalec znanja. V učnem procesu je avtoritativen, ga jasno narekuje in obvladuje, učečega se brez zadržkov ocenjuje kot mladino in otroke. Temeljni cilj tega pristopa je bil v razvijanju intelektualne moči in razvoju pismenosti v širšem pomenu – intelektualno, moralno, duhovno, estetsko.

Osrednja ideja progresivnega pristopa je bila podobna: z izobraževanjem prenašati kulturo in obstoječe socialne strukture, vendar pa je želel tudi spodbujati socialne spremembe. Veliko bolj je bil osredotočen na pridobivanje praktičnega znanja in spretnosti reševanja problemov, izobraževanje, temelječe na izkušnjah, ugotavljanje potreb različnih družbenih skupin, poudarjal je socialno odgovornost. Ta pristop je bil politično deloma nujno tudi opredeljen, saj je zagovarjal demokracijo. Ranljivost je torej tu videna kot družbeni problem. Izhajal je namreč iz prepričanja, da imajo ljudje neomejene zmožnosti, ki se lahko razvijajo z izobraževanjem. Temeljne prvine pri učenju so potrebe odraslega, interesi in izkušnje. Izobraževalec odraslih ima v takem razumevanju pravzaprav le vlogo organizatorja, ki učenje spretno vodi skozi izobraževalne izkušnje, stimulira in vrednoti učni proces.

Slika 1: Nekateri sodobnejši pogledi, ki so vplivali na odnos do ciljnih skupin v izobraževanju odraslih



Vir: lastni.

Pristopi, ki so poudarjali humanistično usmerjenost, so še vedno ostajali pri spodbujanju osebne rasti in razvoja ter ustvarjanju možnosti za samouresničevanje, zato so bili bolj individualistično usmerjeni. Ideal, ki so ga zagovarjali, je bilo prepričanje, da je (oziroma mora biti) učeči se posameznik visoko motiviran in samostojen ter sam odgovoren za svoje učenje. Če zdrsne v ranljiv položaj, je njegova naloga, da se iz tega tudi izkoplje. Tudi vloga izobraževalca odraslih je v skladu s tem posodobljeno antično razumevanje modreca: je spodbujevalec, pomočnik, ki spremlja, vendar ne vodi učenja. V teh tradicijah se dokaj intenzivno razvijajo koncepti eksperimentalnega učenja, individualnosti, samousmerjanja, interaktivnosti in avtentičnosti.

Skoraj vzporedno se razvijajo tudi behavioristični pristopi, ki imajo nekaj novih, spet družbeno bolj angažiranih poudarkov: ustvariti znanje in ravnanje, ki bo zagotovilo preživetje človeške vrste, družbe in posameznikov, to pa je mogoče doseči le s spodbujanjem sprememb v vedenju posameznikov. Učeči se mora prevzeti dejavno vlogo v učenju in dejavno udejanjati novo vedenje. Ti pristopi zagovarjajo močan vpliv okolja na posameznika, niso pa družbenokritični.

To praznino družbene angažiranosti je zapolnila radikalna ali kritična pedagogika, ki je prepoznala možnost, da se z izobraževanjem vpeljejo v družbo temeljne, socialne, politične in ekonomske spremembe. Predpostavke kritične pedagogike so bile, da zatiranje obstaja in je praviloma skrito, vendar sta osvoboditev in transformacija zatiranih mogoči. Temeljni koncept tega pristopa je opolnomočenje, saj so prepoznani tudi procesi zatiranja v izobraževanju ali z njegovo pomočjo. Ob tem se razumevanje ranljivosti radikalizira toliko, da je učeči se v učnem procesu razumljen kot deležnik, enakopraven učitelju. Ne glede na ranljivost je osebi priznana osebna avtonomnost, saj predstavniki te filozofije izhajajo iz prepričanja, da ljudje ustvarjajo zgodovino in kulturo s kombiniranjem odzivnosti na razmere življenja in akcijo, ki vodi v spremembe. V tem je tudi izobraževalec odrasih v povsem novem položaju: učitelj se legitimno uči hkrati z učečim se. Izobraževalec predlaga, vendar ne določa smeri učenja; ta se enakopravno določa v dialoškem učenju med učiteljem in učečim se.

Sklep

Sklenemo lahko, da ciljne skupine v izobraževanju lahko razumemo na dva načina. Na eni strani pomeni izraz določeno skupino posameznikov, ki jim je neko izobraževanje namenjeno; na drugi strani pa z izrazom označujemo tudi skupino potencialnih udeležencev v nekem programu izobraževanja ali usposabljanja.

V andragogiki ciljnih skupin pa je najpomembnejše, kako razumemo ciljno skupino in njeno morebitno ranljivost. Na kratko smo se ozrli na zgodovinski razvoj tega razumevanja. Poudariti pa je treba, da so prav postmoderne in aktualne poglede na ranljivost skupin v izobraževanju oblikovali tudi svetovna pandemija, ki je povzročila nenaden izbruh ranljivosti v celotni populaciji, ter nova družbena gibanja (npr. protesti mladih, okoljske iniciative). Postmoderni pristopi pred covidom so bili še posebno kritični do liberalne filozofije v izobraževanju odraslih, individualizma, racionalnosti in želje po oblikovanju »liberalnega« državljana (z natančnim načrtovanjem ciljev, ugotavljanjem potreb, načrtovanjem kurikula, metod in organizacije izobraževanja). Radikalizirali so se v nasprotovanju moči kapitala, saj je učeči se znova razumljen kot subjekt, in ne kot objekt izobraževanja odraslih. Izobraževalec odraslih je v tej povezavi pomemben kot strokovnjak, ki navezuje dialoški odnos z marginaliziranimi ter je v družbi tisti, ki omogoča, da se sliši glas izključenih.

Številni koncepti, povezani z razumevanjem ranljivosti, se preoblikujejo. Kot ideal se je v zgodovini postopno uveljavil individualni in družbeni napredek. Posameznik naj bi imel zmožnosti spoznati, razumeti probleme globalno, planetarno. V zvezi s tem mora usposobljeni izobraževalec odraslih ravnati v skladu s spoznanji, utemeljenimi na podatkih, ter razumeti razsežnost sprememb v družbi. Med najaktualnejšimi koncepti, ki se trenutno zaradi sprememb v andragogiki ciljnih skupin zelo preoblikujejo, so: identiteta v mnogovrstni kulturi, procesi marginalizacije oziroma odrivanja družbenih skupin od dominantnega središča kulturne, politične in ekonomske moči ter jezik in družbena moč.

Nerešeno ostaja vprašanje, kdo bo v novi, še bolj odprti družbi vodil, združeval. Za uresničitev teh potreb bo nujna nova globalna razprava tudi v stroki. Aktualne poglede namreč definira tudi izredna družbena razklanost (npr. okoljevarstveniki nasproti lastnikom podjetij in surovin), še posebno pa vpliv novega zavedanja, da je planet soodvisen. Nastalo je tudi nekakšno strezenjenje doslej nedotakljivih družbenih skupin. Nenaden izbruh ranljivosti v celotni populaciji je povzročil, da so s pojavom pandemije postali ranljivi posamezniki, ki pred letom 2019 niso imeli teh skrbi. Med povsem zadnjimi dejavniki, ki bodo nedvomno zelo zaznamovali prihodnje poglede na ciljne skupine, predvsem pa na ranljive ciljne skupine v izobraževanju, je potencialna ogroženost človeštva zaradi morebitnega neustreznega razvoja umetne inteligence.

Ostane torej zelo pomembno vprašanje andragogike, na katero teorija in praksa morata odgovoriti: ali se bo ideal izobraževanja pokovidnih teorij osredotočil na preživetje vrste ali se bo usmeril v kakšen nov, bolj human cilj?

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Koliko andragoška praksa v resnici lahko načrtno upošteva izbrane teorije in pristope pri obravnavi ranljivih ciljnih skupin?
2. Ali andragogika ciljnih skupin ustrezno odgovarja na vprašanja o prihodnjem razvoju in preživetju vrste z izobraževanjem?

VIRI:

Brookfield, S. D. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices. Open University Press.

Brookfield, S. D. (2015). The Skilful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom, Third edition. Jossey-Bass.

Cavanaugh, J. C. in Blanchard Fields, F. (2018). Adult Development and Aging. Cengage Learning.

Cross, K. P. (1981). Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. Jossey-Bass Publishers.

Flecha, R. (2000). Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning. Rowman / Littlefield Publishers, Inc.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder.

Illeris, K. (ur.). (2009). Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words. Routledge.

Javrh, P. (ur.). (2018). Spretnosti odraslih. Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (ur.) in Koncut, N. (ur.). (2020). Ciljne skupine v izobraževanju odraslih I.: študijsko gradivo za predmet Andragogika ciljnih skupin. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Javrh, P. in Kuran, M. (2010). Strokovne podlage in scenariji multimedijskih učnih gradiv za razvoj ključnih kompetenc. Andragoški center Slovenije.

Jelenc Krašovec, S. (1996). ABC izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Jelenc Krašovec, S. (2012). Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih. Sodobna pedagogika, 63(2), 110–128.

Knowles, M. S., Holton III, E. F. in Swanson, R. A. (2011). The Adult Learner. Elsevier.

McGivney, V. (1999). Excluded men: men who are missing from education and training. National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.

Merriam, S. B. in Bierema, L. L. (2013). Adult Learning: Linking Theory and Practice. Jossey-Bass.

Moore, R. (2004). Education and Society. Polity Press.

OECD (2016). Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies. OECD Publishing.

Reay, D. (2017). Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes. Bristol University Press, Policy Press.

Savićević, D. (2000). Koreni i razvoj andragoških ideja. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta; Andragoško društvo Srbije.

Savićević, D. (2006). Andragoške ideje u međunarodnim okvirima. Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju; Društvo za obrazovanje odraslih.

Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford University Press.

Termania – Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja. (2024). Projekt »Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja«, 2008–2009. Agencija za raziskovanje RS. Dostopno na: https://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja (pridobljeno: 20. 3. 2023).

Trbanc, M., Boškić, R., Kobal, B. in Rihter, L. (2003). Socialna in ekonomska vključenost ranljivih skupin v Sloveniji - možni ukrepi za dvig zaposljivosti najbolj ranljivih kategorij težje zaposljivih in neaktivnih oseb. Raziskovalno poročilo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Tuijnman, A. (ur.). (1996). International Encyclopedia of Adult Education and Training. Pergamon Press.

UNESCO (2022). Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: empowering adults for change. https://doi.org/10.54675/KPEX8783

Vodik. (2019). Znanje in izkušnje v koraku s časom. Dostopno na: https://www.vodik-marketing.si/facebook-targetiranje-ciljne-skupine (pridobljeno 8. 10. 2024).

Wacquant, L. (2003). Penalizacija revščine in vzpon neoliberalizma. Družboslovne razprave, 19(43), 65–75.

Zaviršek, D. (2010). Ljudje z ovirami v kontekstu družbenih vrednot in tradicij. Študijsko gradivo. Andragoški center Slovenije.

Zaviršek, D. in Škerjanc, J. (2000). Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. Socialno delo, 39(6). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Raznolikost in rast: moje desetletje v izobraževanju odraslih

Sonja Hribar

V izobraževanje odraslih sem prišla nepričakovano, takrat sem mislila, da po naključju, danes vem, da z namenom. Preden sem začela delati na ljudski univerzi, sem izbirala tudi med delom na osnovni šoli. Odločila sem se za projekt na ljudski univerzi, ki je obetal daljši čas zaposlitve in me je bolj pritegnil. Sicer je bil povezan z delom z otroki, vendar je velik del delavnic zajemal odrasle, usposabljanje ter delavnice za starše, učitelje in tehnično osebje na šolah.

Moja otroka dolgo nista znala opisati, kaj mama dela. Vedela sta, da uči, pa ne samo uči, pa da nekaj organizira, pa da je veliko na službeni poti in v tujini, da je učiteljica in da ni učiteljica. Tudi drugi, ko so vprašali, kaj delam, in ko sem jim opisala delo, so se velikokrat odzvali – a vse to delate? Nisem vedel.

Ravno ta del je tisti, ki me zadržuje na ljudski univerzi – raznolikost dela, raznovrstnost vsebin, prilagajanje, novosti, nenehno izobraževanje in učenje. Čeprav že skoraj deset let delam kot organizatorica izobraževanja, se mi zdi, da sem zamenjala že kar nekaj delovnih mest. Začela sem kot koordinatorica projekta, nadaljevala kot organizatorica neformalnega izobraževanja za različne ciljne skupine, vmes vstopila v skupino za kakovost, prevzela vodenje skupine in postala svetovalka za kakovost, poučevala sem v programu osnovne šole za odrasle, vodila tečaje tujih jezikov, začela s tečaji slovenščine za tujce in prevzela vlogo svetovalke v izobraževanju odraslih. Moram reči, da sem se te vloge na začetku svetovalne poti bala, ja, prav strah me je je bilo, saj sem čutila strahospoštovanje do te besede in področja. Menila sem, da kaj pa takšnega vem in znam, da lahko »svetujem« drugim. Menila sem, da bi se morala še veliko naučiti, preden bi lahko prevzela to vlogo. A se je hitro pokazalo, da je strah znotraj votel, okrog pa ga nič ni.

Zdaj že tri leta delujem na področju svetovanja v izobraževanju in zgodbe, ki jih pomagam soustvarjati, so nepozabne. Vsak svetovanec je iskreno hvaležen za pomoč in podporo, ki jo dobi, za čas, ki mu ga namenimo. Veliko pomagam priseljencem v našem okolju pri pripravah na izpit iz slovenščine kot drugi in tuji jezik. Ena izmed zgodb, ki se me je še posebno dotaknila in mi je ostala v spominu, je bila pot starejšega gospoda, imenujmo ga Edin, do opravljenega izpita iz slovenščine. Verjetno tudi zato, ker je zgodba z začetka moje svetovalne poti.

Gospoda je napotila k meni svetovalka iz urada za delo na priprave na izpit. Edin stanuje v odročnem majhnem kraju ob hrvaški meji v znančevi hiši. V zameno za brezplačno bivanje uredi okolico hiše, počisti, pospravi. Ko se je spremenil zakon o tujcih, je moral Edin, zato da je ohranil pravice na zavodu za zaposlovanje, po skoraj štiridesetih letih bivanja v Sloveniji opravljati izpit iz slovenščine na vstopni ravni.

Ob prvem srečanju z Edinom in kratkem pogovoru sem presodila, da mu gre dobro, saj je pogovorna slovenščina lepo stekla. Pravzaprav sem več govorila jaz, saj je bilo potrebnih veliko pojasnil. Pri pregledu pisnega in slušnega dela pa sem hitro opazila težavo. Izkazalo se je, da gospod slabo sliši in vidi. Govori narečje vasi, v kateri živi. Časopisa ne bere, ker slabo vidi, piše ne, ker slabo vidi, in se tudi v svojem maternem jeziku ne zna dobro pisno izražati ter ima težave z grafomotoriko. Televizorja nima in radia ne posluša, ker ne sliši dobro. Vseh štirideset let delovne dobe je delal na različnih gradbiščih po Sloveniji, kjer ni bil v stiku s slovenskim jezikom. V domačem okolju pa se je srečeval samo s pogovorno različico slovenščine.

V želji, da bi našla rešitev, sem vzela telefon, začela klicati in pridobivati informacije. Naj skrajšam zgodbo: uspelo mi je urediti. Čeprav gospod nima zdravniškega potrdila o omejitvah sluha in vida, mu je bilo omogočeno, da se je udeležil samo ustnega izpita slovenščine kot tuji jezik. Še danes sem iz srca hvaležna vsem, ki so mu to omogočili.

Dejanje res ni bilo velikopotezno, ni zahtevalo veliko časa in energije, zahtevalo pa je zavzetost, empatijo in željo ponuditi drugemu pomoč ravno na področju, kjer jo potrebuje.

Vedno se rada pohvalim, da je bil moj prvi delovni dan ravno na dan, ko je moja sedaj že nekdanja direktorica praznovala rojstni dan. Posledično mi je ta dan ostal v zelo lepem spominu, v povezovalnem duhu in s poudarkom na prijaznosti mojih takratnih sodelavk, kar mi še dandanes privabi nasmeh na

obraz. Po desetih letih dela v izobraževanju odraslih lahko rečem, da me to delo izpolnjuje, rastem vsak dan, nenehno se učim in se trudim ob preteklih izkušnjah svoje strokovno delo še izboljšati.

Včasih je težko verjeti ... vase

Barbara Fajdiga Perše

Vsako izmed skoraj dvajsetih let dela z odraslimi mi je prineslo veliko nepozabnih trenutkov, največkrat prijetnih. Taki dogodki in ljudje mi dajo zagon za naprej, da lažje in bolj kakovostno preživim nekoliko manj prijetne čase, včasih zaznamovane s stresom in utrujenostjo.

Težko je priklicati v spomin samo eno izkušnjo in jo s tem nekako označiti za najmočnejšo ali najpomembnejšo, ker je takih veliko. V zadnjih letih največ delam s priseljenci, zato se mi je nabralo veliko zanimivih zgodb – izbrala sem tako, ki združuje več različnih področij mojega dela.

Pred leti se je pri meni v svetovalnem središču oglasil starejši gospod s Kosova, ki je nekoliko prestrašeno povedal, da mora uspešno opraviti izpit iz slovenščine na vstopni ravni, če želi biti še naprej prijavljen na zavodu za zaposlovanje. Pojasnil mi je, da možnosti za delo tako rekoč nima, saj je imel prometno nesrečo, v kateri je vanj trčil avtobus in ga huje poškodoval. Opazila sem, da je skoraj brez zob, kar mu zelo otežuje komunikacijo, a sva se vseeno lepo sporazumela. Prosila sem ga, naj izpolni prijavnico na izpit, a pri tem ugotovila, da piše zelo počasi in z veliko težavo. Ker ni imel dokončane osnovne šole in je imel zdravniško potrdilo o vseh težavah, sva se dogovorila, da bo pri nas opravljal izpit v govorni obliki. Ko sem to sporočila na zavod za zaposlovanje, so mi dejali, da zagotovo ne bo naredil izpita. To me je kar malo razjezilo, zato sem se odločila, da gospoda podprem že pri pripravah na ta izpit. Tako sem ga povabila v naše središče za samostojno učenje. Tam sva se pogovarjala o ustnem izpitu in o tem, kako se nanj najbolje pripraviti. Kaj storiti, če zaradi treme zmanjka besed, kaj če se nečesa ne spomni takoj? Preigrala sva različne situacije in tako je gospod postal samozavestnejši in se ni več toliko bal izpita. Ko je prišel dan izpita, se je pred učilnico pojavil že več kot uro prej. Povedal mi je, da je zelo hvaležen za vso pomoč – tudi če ne bo naredil izpita.

Izpit je opravil, in ko je dobil rezultate, je prišel po potrdilo ter se v solzah še enkrat zahvalil, da sem mu pomagala. Še vedno ni mogel verjeti, da je rezultat dosegel sam, po ovinkih me je previdno vprašal, ali sem kaj zvišala točke. Ko sem mu zagotovila, da nisem naredila nič takega in da tega ne bi storila niti, če bi bil izid slabši, je bil znova enako presenečen in vesel – kot prvič, ko sem mu povedala, da je dosegel pozitivni izid. Zares mi je dalo misliti, kako slabo mnenje ima o svoji slovenščini. Povedal mi je, da se mu »prijatelji« smejejo, ko pove, da se sporazumeva v slovenskem jeziku. Rekla sem mu, naj jih pošlje k meni, da jim bom lepo razložila zadevo. Seveda ni bilo nikogar …

Gospod se je pri meni oglasil čez približno eno leto. Prišel mi je povedat, da mu je umrl brat – edini človek, ki je poleg mene še verjel vanj. Tedaj sem veliko premišljevala o tem, kako pomembno in odgovorno vlogo imamo izobraževalci odraslih in svetovalci! Ko sem med pogovorom razmišljala o tem, je v moje zamaknjeno stanje ponosne svetovalke segel tale stavek: »*Prijatelj me je vprašal, ali bi lahko tudi njemu 'zrihtali', da naredi izpit, ker drugače mu ne bo nikoli uspelo …*«

Ko je videl moj zgroženi pogled, je nadaljeval: »*Ne, saj sem mu povedal, da vi tega ne delate, da lahko samo pomagate, da se nauči … Pa ni verjel.*« Spet sem mu zagotovila, da je on izpit naredil SAM, brez mojega »posredovanja« … Ne vem, če sem bila dovolj prepričljiva, verjetno me bo še kdaj prišel kaj vprašat o tem … Nikoli ne bom vedela, ali se želi samo z nekom pogovarjati ali želi le še enkrat slišati moje zagotovilo, da je izpit naredil sam, s svojim znanjem. Ljudje smo zanimiva bitja … lažje verjamemo negativne stvari.

S sodelavkami večkrat na glas razmišljamo, kakšen »faks« bi nas najbolje pripravil na delo, ki ga opravljamo, kakšno dodatno usposabljanje bi morale imeti že takoj na začetku kariere … Vedno pridemo do istega sklepa: dobro delaš le, če si ČLOVEŠKI do vsakega, ki prestopi prag tvoje pisarne.

In vedno si povemo, da ne bi zamenjale službe.

Takih in podobnih zgodb imamo vsi veliko.

Slovenski jezik in fant iz Eritreje

Jožica Žolgar

Že tretje leto poučujem slovenski jezik pribežnike iz Sirije, Iraka, Irana, Sudana, Somalije in Eritreje, zato da bi se čim laže in hitreje integrirali v slovensko družbo.

Poučevanje tujcev slovenščine mi je vedno pomenilo velik izziv in tudi veselje. Zato sem se v svoji delovni karieri večkrat srečala s tujci, a večinoma s slovansko govorečimi. Potem pa sem pred tremi leti dobila priložnost in začela poučevati begunce z Bližnjega vzhoda in Afrike, ki prihajajo k nam zaradi nevzdržnih razmer v svoji domovini. In moja naloga je, da jih naučim osnov slovenščine.

To so zame idealni učenci. Med poukom so mirni, tihi, ubogljivi, kot učitelja te spoštujejo in večinoma izkazujejo veliko željo, da bi se naučili slovensko. Poslušajo in zavzeto sodelujejo, hvaležni so za vse, kar jim je ponujeno in dano. Vendar pa je zaradi ogromne kulturne in seveda tudi jezikovne razlike poučevanje teh ljudi marsikdaj trd oreh. Predvsem na začetku, ker večina med njimi ne zna angleško in je zelo težko navezati stik. In zgodi se tudi, da so ti ljudje nepismeni celo v svojem jeziku.

Seveda si jih želim kot učiteljica naučiti čim več, da bodo čim samostojnejši in da se bodo čim bolje znašli v naši družbi. Uporabljam različne pripomočke in metode, predvsem pa menim, da sta zanje zelo pomembna pristen odnos in spoštovanje njihovih vrednot, navad in kulture pa tudi njihovega jezika. Tega se zavedam in do sedaj imam samo odlične in pozitivne izkušnje. Celo več, veliko sem se naučila od njih, veliko novega izvedela o njihovih državah, o kulturi, tradiciji, šegah, zgodovini, aktualnih razmerah, tudi kulinariki. Z večino smo ostali tudi v stikih tako ali drugače.

Zelo ponosna sem na vse učence, še posebno pa na Habteja. Fant, star triindvajset let, iz Eritreje, je prišel k nam po šestmesečni poti skozi devet

držav. Ni znal angleško, tudi v svojem – tigrinskem jeziku ni bil pismen, saj v svoji domovini ni obiskoval šole. Izkazalo se je celo, da ne zna držati svinčnika v roki. Ampak zamudil ni niti enega srečanja, delal je dodatne naloge, večkrat je povedal, kako veliko mu pomenijo naše učne ure, ki so bile hkrati druženje in učenje.

Srečala sem ga nekaj mesecev po koncu tečaja in seveda je stekel pogovor, skoraj brez težav, v slovenskem jeziku. Povedal mi je celo: »Žena je v redu. Imam sina, ime mu je Even. Star je dva meseca in šestnajst dni.«

Občutkov ob tem ni mogoče opisati. Upam samo, da bom s svojim delom lahko pomagala še veliko ljudem in dolgo časa.

Pomen učitelja kot svetovalca

Marjeta Maček

V skupino je prihajal točno. Bil je miren, prijazen. Zelo vljuden je bil do drugih udeležencev. Vsebina delavnic ga je zanimala. Brez zadržkov je govoril o sebi. Imel je sinje modre oči, pogled velikokrat usmerjen v neznano.

Takoj sem opazila, da ga drugi udeleženci gledajo nekako zviška, opazilo se je, da ga ne jemljejo kot sebi enakega. In – to me je najbolj presenetilo, ga je kot »drugačnega« zaznamovala tudi strokovna sodelavka, ki sodeluje pri projektu in prihaja iz druge organizacije. Zavrnila je celo individualne ure z njim. Z velikim veseljem sem jih prevzela jaz in z njim vsak teden opravljala individualne pogovore. Rad se je pogovarjal, pripovedoval zgodbe svojega življenja. Govoril je o težkem otroštvu, polnem nasilja, alkohola, pripovedoval je o življenju v rejniških družinah, ki ni bilo nikoli prijetno. Pripovedoval je o selitvah iz ene rejniške družine v drugo, selitvah po krajih širne Slovenije. Nikoli ni poznal občutka, da je sprejet, želen, da ga ima kdo rad. Osnovno šolo je težko dokončal. Zašel je v slabo družbo, prišel navzkriž z zakonom, povrhu vsega je zapadel v alkohol. Za marsikoga bi to pomenilo dno, konec … Sam pa se je zmogel dvigniti in izvleči iz vsega, se rešiti alkoholizma … A duševna bolezen, ki se je pojavila kot posledica hudih razmer, je ostala. Zaradi tega je imel težave pri iskanju primerne službe, rednim službam zaradi duševnih težav ni bil kos, vključeval se je v prilagojene zaposlitvene oblike, ki pa so bile seveda slabše plačane. Poročil se je, vendar tudi v zakonu ni našel popolne sreče, zaupanja in spoštovanja.

Dobil je otroka, sina, ki mu je pomenil vse na svetu. Pri sinu se je kmalu pokazala sladkorna bolezen, ki jo je bilo treba redno spremljati in nadzorovati. Živeli so v skromni hišici, ki so si jo počasi urejali, komaj so zmogli stroške, denarja za oblačila in obutev ni bilo, včasih je zmanjkalo tudi za hrano. O dopustu so lahko le sanjali. Sin je rasel in začel preizkušati meje dovoljenega, začel je izostajati od doma, iz šole. To je bilo za pristojne institucije dovolj, da

so otroka odvzele staršem. Menili so, da so starši premalo izobraženi, da bi lahko bili dosledni v vzgoji, da oče in mati ne bosta zmogla nadzirati sinove sladkorne bolezni. Sina so namestili v rejniško družino, vsem pa je ostala ena sama želja – da bi bili lahko nekoč znova skupaj. Več let so ohranjali stike na daljavo z rednimi obiski in druženjem med počitnicami.

V sklopu našega programa se je vključil v štirimesečne dejavnosti za urejanje okolice. Sodelavci ga niso sprejeli kot sebi enakega, duševna bolezen in zdravila so namreč v teh letih naredile veliko škode tudi na telesnem zdravju in fizični kondiciji. Dela ni mogel opravljati enako in v enakem tempu kot drugi. Število ur najinih pogovorov sem že prenehala preštevati, saj sem ga vsak dan spodbujala, naj vztraja; velikokrat je namreč že skušal opustiti delo. Opogumljala sem ga in bila ves čas v stiku z njegovim mentorjem, ga prosila, naj se mu delo prilagaja, da si želi delati sam ali v manjši skupini. Povezali smo se s strokovnim osebjem za urejanje zaposlitvene rehabilitacije, ki bi bila boljša možnost zanj.

Neke sobote me je presenetil njegov telefonski klic, da je izbran v delovni akciji preureditve doma, nanjo ga je prijavil sin, ki si je želel le, da bi se vrnil domov. Obvestila sem druge udeležence, oddajo smo spremljali na svojih domovih. Sledila so njihova sporočila, odzivi, priznanja, da niso poznali in predvsem razumeli njegovega položaja in posledične duševne bolezni. Solze so se pojavile tudi v očeh tistih, ki so se ga prej izogibali, ga imeli za manjvrednega.

Ob evalvaciji programa so me presenetili odzivi udeležencev, ko so pisali o tem, da so se predvsem naučili sprejemati drugačnost, posebnosti posameznika. Vem, da je k temu bolj kot teorija pripomogla življenjska zgodba našega udeleženca.

Zame pa je bila največja nagrada njegova iskrena beseda »hvala« po vsakem individualnem osebnem ali telefonskem pogovoru. Še večje veselje pa sem začutila ob njegovih besedah pred dnevi, ko mi je vrnil ključe predavalnice in dejal, da jih ne bo potreboval. Odpravljali smo se namreč na daljši pohod, o katerem je že dan pred tem dvomil in povedal, da verjetno ne bo mogel prehoditi celotne poti. Dala sem mu ključe predavalnice in povedala, da bo sporočil, ko bo začutil, da poti ne zmore več, in se bo vrnil pred koncem. Nekje na sredini poti pa mi je ključe vrnil in dejal: »Ne bom jih potreboval, zmogel bom.«

Njemu in ljudem s podobnimi težavami želim, da bi jih okolica čim bolj razumela in sprejemala. Stvari zmorejo po svoje tudi oni. Še vedno je namreč v okolju preveč nepoznavanja in nesprejemanja duševnih težav. Duševne bolezni niso nič lažje kot telesne.

Sprejemanje ranljivih skupin bi moralo biti del vsakodnevne prakse, ne le teorije. V tem vidim veliko vlogo svetovalcev, ti lahko veliko prispevajo k njihovemu opolnomočenju, poleg tega pa imajo nešteto priložnosti s tem seznanjati tudi druge.

MOTIVI IN OVIRE ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU

Motivi in ovire odraslih v izobraževanju

Marko Radovan

CILJI POGLAVJA:

- razumeti motivacijo odraslih za izobraževanje;
- prepoznati ovire pri izobraževanju odraslih;
- odkriti strategije za premagovanje izobraževalnih ovir.

Uvod

V tem poglavju bomo raziskovali, zakaj se odrasli odločijo za izobraževanje in kaj jim to preprečuje. Ne bomo se osredotočali le na osebne razloge, temveč tudi na to, kako družba in okolje vplivata na možnosti izobraževanja. Zakaj se torej odrasli odločijo za učenje? To vprašanje ni tako preprosto, kot se morda zdi. Najpogosteje gre za kombinacijo želja po rasti in razvoju ter zunanjih dejavnikov, kot so boljša služba ali višji družbeni status. Pomembno na željo in možnosti izobraževanja vplivata tudi identiteta posameznika in družbena ureditev. Razumevanje motivacije odraslih za izobraževanje torej poteka po dveh osrednjih poteh: psihološki in sociološki. Psihološka pot se osredotoča na notranje dejavnike, kot so motivi, potrebe, pričakovanja, prepričanja in vrednote; ti spodbujajo posameznika k izobraževanju. Sociološka pot pa poudarja zunanje dejavnike, kot so spol, starost, zaposlitveni status in položaj na delovnem mestu; ti vplivajo na posameznikovo odločitev.

Motivacija v izobraževanju odraslih

Motivacijo lahko razumemo kot **notranji proces, ki usmerja, spodbuja in vzdržuje posameznikovo vedenje** (Marentič Požarnik, 2019). Psihologi jo pogosto primerjajo z notranjim motorjem, ki nas žene k zadovoljevanju različnih potreb ali doseganju ciljev. Na primer, osnovne biološke potrebe, kot sta lakota in žeja, sprožajo vedenje, ki omogoča preživetje. Po drugi strani

pa višje oblike motivacije, kot sta želja po uspehu ali pripadnosti, izvirajo iz psiholoških in socialnih potreb. Tako lahko želja po dosežkih vodi v vztrajen trening ali študij, potreba po sprejetosti pa spodbuja vključevanje v skupine ali družbene dejavnosti. Tudi radovednost, ki ni neposredno povezana z biološkim preživetjem, predstavlja pomembno motivacijsko silo, še posebej na področju učenja – gre za notranjo motivacijo, ki temelji na iskanju novih informacij in izzivov.

V tem okviru se uveljavljata dve klasični teoriji motivacije. Prva je **Maslowova hierarhija potreb** (Maslow, 1954), ki predpostavlja, da človek teži k zadovoljevanju potreb v določenem zaporedju – od fizioloških potreb, varnosti, pripadnosti in spoštovanja, vse do potrebe po samouresničitvi. Šele ko so nižje potrebe relativno izpolnjene, se posameznik usmerja k višjim ciljem, med katerimi je pogosto tudi učenje kot izraz osebne rasti in uresničevanja lastnih potencialov.

Druga pomembna teorija je **Vroomova teorija pričakovanj** (Vroom, 1964). Po tej teoriji motivacijo določa posameznikovo prepričanje, da bo z določenim vedenjem (npr. vključitvijo v izobraževanje) dosegel želeni rezultat (npr. boljšo zaposlitev), in vrednost, ki jo temu rezultatu pripisuje. Če odrasla oseba verjame, da je uspeh dosegljiv in hkrati zanj pomemben, bo njena motivacija za udeležbo v učenju visoka. Nasprotno pa se motivacija zmanjša, če oseba ne vidi jasne povezave med naporom in rezultatom ali če ji cilj ni pomemben.

Obe teoriji poudarjata, da **motivacija ni le rezultat notranjih impulzov, temveč tudi posledica interakcije z družbenim in materialnim okoljem.** Biološki dejavniki, pretekle izkušnje, vrednote, socialna pričakovanja in zaznane možnosti pomembno sooblikujejo posameznikovo odločitev za učenje. Razumevanje teh teorij je zato ključno za vse, ki načrtujejo in izvajajo izobraževalne programe za odrasle.

Motivacijski proces običajno razumemo kot **dinamičen preplet treh temeljnih sestavin**, ki skupaj pojasnjujejo, zakaj posameznik deluje na določen način:

- **Motivi** predstavljajo notranje pobude oziroma gonilne sile, ki usmerjajo naše vedenje. Gre za temeljne (pogosto tudi nezavedne) razloge, zaradi katerih se odločimo za določeno dejanje. Motivi so izvor naše dejavnosti, saj izražajo potrebe, želje ali napetosti, ki jih želimo razrešiti.

- **Cilji** so želeni izidi, s katerimi si prizadevamo zadovoljiti svoje motive. So usmeritve, ki jim pripisujemo vrednost in pomen, ter predstavljajo konkretno obliko tega, kar želimo doseči – na primer izobrazbo, poklicno napredovanje ali osebno rast.
- **Strategije** pa so načini in poti, preko katerih poskušamo doseči zastavljene cilje. Gre za načrtovana dejanja, odločitve in vedenjske vzorce, ki nas vodijo pri uresničevanju motiviranega ravnanja – kot nekakšen zemljevid, ki določa, kako bomo prišli od zaznane potrebe do njenega zadovoljstva.

V izobraževanju odraslih se ta struktura pogosto izraža v zelo konkretnih situacijah: odrasli posameznik, ki želi pridobiti boljšo zaposlitev (**motiv**), se odloči, da bo dokončal srednješolski program ali obiskoval neko poklicno usposabljanje (**cilj**), in za to organizira čas, sredstva ter si izbere način (obliko) učenja, ki se najbolje prilega njegovemu življenjskemu slogu (**strategija**).

Tovrstno razumevanje motivacije omogoča boljše načrtovanje izobraževalnih programov, saj spodbuja izobraževalce odraslih, da **upoštevajo ne le cilje, ampak tudi osebne motive in življenjske okoliščine udeležencev.** Integrativni pristopi, kot jih predstavlja Schunk s sodelavci (2008), poudarjajo, da motivacija ni enoznačen pojav, temveč rezultat kompleksne interakcije med notranjimi težnjami posameznika, zaznavanjem vrednosti ciljev in dejanskimi možnostmi za njihovo dosego.

Zakaj se odrasli učijo?

Vprašanje, zakaj se odrasli sploh odločijo za učenje, je ključno za vsakogar, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih. Razumevanje njihove motivacije ni zgolj strokovno orodje, ampak je osnova za uspešno načrtovanje, izvajanje in prilagajanje učnih procesov. Odrasli prihajajo v učne situacije z različnimi življenjskimi izkušnjami, potrebami in pričakovanji, zato je njihova motivacija kompleksna, večplastna in pogosto tudi spremenljiva.

Prav zato mora dober izobraževalec odraslih znati prepoznati in razumeti vse tri **temeljne sestavine motivacijske situacije**, motive, cilje in strategije:

- **Kaj posameznika spodbuja?** Je to želja po osebni rasti, poklicni spremembi, družbeni vključenosti ali morda zgolj notranji občutek radovednosti? (**motiv**)
- **Kaj želi doseči?** Spričevalo, novo znanje, občutek kompetentnosti? (**cilj**)

- **Kako bo ta cilj dosegel?** Zvečer, po službi? V skupini ali individualno? V živo ali na daljavo? (**strategija**)

Razumevanje teh razsežnosti ni samo teorija zaradi teorije – omogoča, da lahko odraslemu ponudimo izobraževalno izkušnjo, ki ga nagovori, vključuje in spodbuja. In to je bistvo andragoškega pristopa.

Pomen uporabnosti in pomembnosti učenja

Pri načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle je ključno, da so vsebine in učne aktivnosti **smiselne, uporabne in neposredno povezane z dejanskimi potrebami udeležencev** – tako osebnimi kot poklicnimi. Odrasli niso »nepopisani listi«, temveč posamezniki z bogatimi življenjskimi izkušnjami, jasno oblikovanimi pričakovanji in pogosto tudi z zelo konkretnimi cilji.

Kot poudarjajo Knowles in sodelavci (2015), odrasli pristopajo k učenju izrazito **ciljno usmerjeno** in želijo vedeti, zakaj se nekaj učijo ter kako jim bo novo znanje koristilo v njihovem vsakdanjem življenju ali pri delu. Če učna vsebina ne odgovarja na ta vprašanja in ne ponuja takojšnje uporabnosti, se njihova motivacija hitro zmanjša. V praksi to pomeni, da bodo izobraževanje opustili, se odtujili od učnega procesa ali v njem sodelovali zgolj formalno. (Glej tudi poglavje *Andragoška načela*).

Brookfield (1986) poudarja, da je učna zavzetost odraslih močno odvisna od tega, kako sami **vrednotijo svoje obstoječe znanje** in v kolikšni meri vidijo **možnosti za uporabo novega znanja** v svojem poklicnem ali zasebnem življenju. Odrasli niso pripravljeni vlagati časa in truda v izobraževanje, ki jim ne prinaša jasne dodane vrednosti. Zato jih demotivira vse, kar doživljajo kot ponavljanje že znanih vsebin, učenje brez jasnega namena, pomnjenje abstraktnih definicij brez povezave s prakso, ter opravljanje nalog, ki nimajo učinka. Takšne učne aktivnosti ne le zavirajo njihovo sodelovanje, temveč lahko vodijo tudi v izgubo zanimanja (motivacije), zmanjšanje zaupanja v izobraževalni proces in celo predčasno opustitev učenja.

Tennant (2019) opozarja, da morajo izobraževalci odraslih skrbno oblikovati učne vsebine in metode, ki odraslim omogočajo smiselno **povezovanje novega znanja z lastnimi izkušnjami, izzivi in cilji**. Učenje mora imeti jasen namen, biti razumljivo, kontekstualizirano in uporabno – le tako se lahko razvije pristna motivacija in dolgoročna učna vključenost.

Kot poudarja Illeris (2003), so odrasli še posebej motivirani za učenje takrat, ko jasno prepoznajo, kako pridobljeno znanje prispeva k reševanju konkretnih izzivov v njihovem osebnem ali poklicnem življenju. **Učenje mora imeti neposredno uporabno vrednost** – šele takrat postane resnično smiselno in motivacijsko močno. Zato je naloga izobraževalcev odraslih, da ne le predstavijo učno vsebino, temveč jo tudi smiselno povežejo s situacijami, v katerih se udeleženci dejansko znajdejo. Udeleženci morajo razumeti, zakaj se nekaj učijo, kako bodo to uporabili in kakšno razliko bo novo znanje povzročilo v njihovem vsakdanjiku. Na primer, v programih za zaposlene v poslovnem okolju je ključno, da udeleženci že vnaprej razumejo, kako bodo nova orodja, pristopi ali spretnosti izboljšali njihovo učinkovitost, komunikacijo ali možnosti za napredovanje. Znanje, ki spodbuja boljše odločanje, učinkovitejšo organizacijo dela ali razvoj medosebnih spretnosti, postane za odrasle dragoceno – in s tem tudi močan vir notranje motivacije.

Patricia Cross (1981) pojasnjuje, da so **odrasli kot udeleženci izobraževanja izjemno pragmatični.** Preden se vključijo v izobraževalni program, običajno natančno ovrednotijo razmerje med pričakovanimi koristmi in vložki, ki jih bo učenje zahtevalo – časom, finančnimi sredstvi in naporom. Če ocenijo, da koristi ne bodo dovolj velike ali hitro uporabne, se lahko odločijo, da se v program sploh ne bodo vključili.

To jasno kaže, kako pomembno je, da so izobraževalni programi za odrasle zasnovani premišljeno: **vsebine morajo biti relevantne, učne aktivnosti pa smiselne in neposredno uporabne.** Odrasli cenijo priložnosti, kjer lahko novo znanje preizkušajo sproti, ga povezujejo s svojimi izkušnjami in takoj vidijo, kako ga lahko uporabijo v praksi. Aktivna vloga udeležencev v učnem procesu ni le didaktično priporočilo, temveč nujen pogoj za ohranjanje njihove motivacije in vključevanja.

Za učinkovito izobraževanje odraslih ni dovolj, da poznamo učne cilje in vsebine – kot izobraževalci moramo razumeti tudi razloge, ki so odrasle spodbudili k vključitvi v izobraževanje in kaj jih pri tem ohranja zavzete. Ključno sporočilo številnih raziskav in strokovnih spoznanj je jasno: **odrasli se učijo, ko v tem vidijo smisel.** Zato moramo kot izobraževalci nenehno poudarjati praktično uporabnost učnih vsebin in jih neposredno povezovati s konkretnimi težavami, cilji in potrebami udeležencev.

Raymond Wlodkowski (2017), eden vodilnih ameriških strokovnjakov za motivacijo odraslih, ugotavlja, da je prav **neposredna uporabnost znanja** – na primer možnost takojšnje uporabe pri delu, sestava učinkovitejšega

življenjepisa ali izboljšanje medosebnih odnosov – **najmočnejši vir notranje motivacije pri odraslih.** Čeprav lahko zunanje spodbude, kot so spričevala, priznanja ali napredovanja, kratkoročno povečajo zanimanje za učenje, temelji dolgotrajna učna motivacija na osebni pomembnosti in uporabni vrednosti znanja. Učenje odraslih je zato najbolj učinkovito, kadar ga razumemo kot proces reševanja resničnih življenjskih izzivov – ne torej kot samo posredovanje informacij, temveč kot oblikovanje pomena in omogočanje dejanskega napredka.

Oblikovanje spodbudnega učnega okolja za odrasle

Potrebe so **notranja stanja, ki usmerjajo in motivirajo človekovo vedenje.** Vsak posameznik ima edinstven nabor potreb, ki se spreminjajo glede na njegove življenjske izkušnje, trenutne okoliščine in stopnjo že zadovoljenih potreb. Te lahko segajo od osnovnih fizioloških (npr. potreba po varnosti, počitku in hrani) do višjih psiholoških potreb, kot so potreba po pripadnosti, spoštovanju in samouresničevanju. Razumevanje teh potreb je temelj spodbujanja motivacije odraslih v izobraževalnem procesu. **Le če prepoznamo, kaj posameznika motivira, lahko zasnujemo učne izkušnje, ki bodo resnično nagovarjale njegove cilje, interese in življenjski kontekst.** Naloga izobraževalca odraslih je, da te motive prepozna in jih integrira v učni proces. To pomeni, da mora učna vsebina odgovarjati na dejanske potrebe udeležencev, učne aktivnosti pa jim omogočati, da novo znanje povezujejo z lastnimi izkušnjami in izzivi. Le tako lahko ustvarimo učno okolje, ki je spodbudno, vključujoče in smiselno – ter s tem poveča možnosti za uspešno učenje.

Že v prejšnjem poglavju smo omenili Maslowovo teorijo (1954). Ta teorija domneva, da je zadovoljevanje temeljnih potreb odločilno za človekov razvoj in napredovanje k višjim ravnem samouresničevanja. Maslowova hierarhija potreb – kot nekakšna **piramida človeške motivacije** – je ena najbolj znanih teorij o tem, kaj nas motivira. Na dnu piramide so naše najbolj osnovne, fiziološke potrebe, kot so hrana, voda, spanje in zrak – stvari, brez katerih preprosto ne moremo preživeti. Ko te potrebe zadovoljimo, se lahko povzpnemo na naslednjo stopnjo, kjer nas čakajo potrebe po varnosti. Tukaj iščemo stabilnost, zaščito in občutek reda v svojem življenju. Šele, ko se počutimo varne, začnemo hrepeneti po pripadnosti – ljubezni, prijateljstvu in občutku, da smo del nečesa večjega. Nato pridejo na vrsto potrebe po spoštovanju, želimo si priznanja, dosežkov in občutka lastne vrednosti. In naposled, na samem vrhu piramide, nas čaka samouresničevanje – želja po

tem, da postanemo najboljša različica sebe, da izpolnimo svoj potencial in živimo življenje, ki je polno smisla.

Razumevanje različnih vrst potreb nam pri načrtovanju izobraževanja za odrasle omogoča **globlji vpogled v to, kaj posameznike motivira** in katere pogoje je treba zagotoviti, da bodo lahko uspešno in zavzeto sodelovali v učnem procesu.

- **Fiziološke potrebe:** Temeljne potrebe, kot so hrana, voda, počitek in udobje, morajo biti zadovoljene, da se lahko odrasli osredotočijo na učenje. Zato je pomembno zagotoviti primeren prostor za učenje, odmore in možnost za osvežitev.
- **Potrebe po varnosti:** Odrasli se morajo počutiti varne in sprejete v učnem okolju. To zajema fizično varnost pa tudi občutek psihološke varnosti – da lahko izrazijo svoje mnenje brez strahu pred kritiko.
- **Potrebe po pripadnosti:** Odrasli se želijo počutiti kot del skupine in imeti priložnost za interakcijo z drugimi. Skupinske dejavnosti, diskusije in timsko delo lahko pomagajo zadovoljiti to potrebo.
- **Potrebe po spoštovanju:** Odrasli želijo biti cenjeni in spoštovani zaradi svojih dosežkov in prispevkov. Izobraževalci lahko to dosežejo z dajanjem konstruktivnih povratnih informacij, priznavanjem njihovega znanja in izkušenj ter omogočanjem, da prevzamejo dejavno vlogo pri učenju.
- **Samouresničevanje:** Odrasli se želijo razvijati in doseči svoj polni potencial. Izobraževanje jim lahko pomaga pri tem, če jim ponuja izzive, spodbuja njihovo kreativnost in jim omogoča, da uporabijo svoje znanje v praksi.

Praktična uporaba Maslowove teorije v izobraževanju odraslih pomeni, da moramo **učne vsebine in metode poučevanja prilagajati** tako, da odgovarjajo na različne ravni potreb udeležencev. Le tako lahko zagotovimo, da je učenje doživeto kot relevantno, smiselno in spodbudno. Ključno pri tem je **ustvariti varno, vključujoče in spoštljivo učno okolje**, v katerem se odrasli počutijo sprejete, slišane in dovolj samozavestne, da lahko svobodno izražajo svoja mnenja, postavljajo vprašanja in aktivno sodelujejo.

Odrasli so še posebej motivirani, ko prepoznajo neposredno povezavo med tem, kar se učijo, in dejanskimi izzivi ali priložnostmi v svojem življenju. Zato je naloga izobraževalca odraslih, da dosledno poudarja **praktično uporabnost** učnih vsebin in jih povezuje z **realnimi situacijami**, ki so

udeležencem blizu – bodisi na delovnem mestu, v družini ali v skupnosti.

Nenazadnje pa je ena od osrednjih potreb odraslih v izobraževalnem procesu tudi **potreba po avtonomiji.** Omogočiti jim moramo **izbiro in občutek nadzora nad lastnim učenjem.** To lahko dosežemo z vključevanjem **raznolikih metod izobraževanja**, ponujanjem izbirnih vsebin, spodbujanjem samorefleksije in razvijanjem zmožnosti za samoocenjevanje.

Samopodoba: skrita ovira pri učenju odraslih

V izobraževanju odraslih pogosto predpostavljamo, da so največje ovire pri učenju povezane z zahtevnostjo snovi, pomanjkanjem časa ali odnosi z učitelji. A ena najtrdovratnejših ovir je pogosto mnogo tišja – notranji glas, ki šepeta: »Nisem dovolj dober. Ne bo mi uspelo.« Gre za **negativno akademsko samopodobo**, ki jo številni odrasli nosijo s seboj iz preteklih izobraževalnih izkušenj, zlasti če so bile te zaznamovane z neuspehi, izključenostjo ali pomanjkanjem formalne izobrazbe.

Raziskave kažejo, da **akademska samopodoba** – torej posameznikova zaznava lastne sposobnosti za uspeh v učnem okolju – močno vpliva na **motivacijo**, **vztrajnost** in **občutek kompetentnosti pri učenju** (Bong in Skaalvik, 2003; Kasworm, 2003). Odrasli z nizko samopodobo so pogosto bolj zadržani, manj samozavestni pri izražanju svojih mnenj in bolj občutljivi na neuspeh.

Za izobraževalce odraslih to pomeni, da moramo biti pozorni ne le na kognitivne sposobnosti in učne cilje, temveč tudi na **čustveno-dinamične vidike učenja.**

Nekaj konkretnih strategij, ki jih lahko uporabimo:

- **Postavljanje dosegljivih ciljev:** Pomagati udeležencem postaviti dosegljive cilje, ki jim omogočajo, da doživijo uspeh in tako okrepijo svojo samozavest.
- **Individualizirani pristop:** Upoštevati individualne potrebe in že pridobljeno znanje vsakega odraslega, ki se udeleži izobraževanja ter prilagoditi učne metode in tempo učenja.
- **Konstruktivne povratne informacije:** Poudarjati napredek in dosežke, hkrati pa dajati konkretne predloge za izboljšave.
- **Varno in spodbudno okolje:** Ustvariti ozračje, v katerem se odrasli počutijo sprejete in kjer se napake vidijo kot priložnost za učenje.

Z oblikovanjem varnega in spodbudnega učnega okolja, ki podpira razvoj pozitivne samopodobe in krepi občutek kompetentnosti, lahko izobraževalci odraslih pomagamo udeležencem premagati notranje ovire in popolnoma razviti njihove zmožnosti. To ni le ključ do uspeha v izobraževanju, temveč tudi pomemben korak k osebni rasti udeležencev.

Kako cilji spodbujajo odrasle k učenju?

Kot smo že omenili, eno temeljnih načel andragogike poudarja, da so odrasli učeči se izrazito **ciljno usmerjeni** (Knowles idr., 2015). To pomeni, da se vključujejo v izobraževanje z namenom doseganja določenih osebnih ali poklicnih ciljev, kar pomembno vpliva na njihovo notranjo motivacijo, vztrajnost in angažiranost v učnem procesu. Čeprav so bile v strokovni literaturi izražene tudi kritike glede domnevne univerzalnosti tega načela – zlasti zaradi morebitnega zanemarjanja kulturnih razlik, kolektivnih vrednot ali skupnostno usmerjenih ciljev – številne empirične študije potrjujejo **tesno povezavo med jasno opredeljenimi učnimi cilji in uspešnostjo odraslih v izobraževanju** (Comings idr., 1999; Hee idr., 2019; Kasworm, 2003). Cilji torej ne delujejo zgolj kot smerokazi, temveč tudi kot vir za vrednotenje izobraževanja in občutka napredka, kar je še posebej pomembno v daljših in zahtevnejših izobraževalnih programih.

V eni izmed teh raziskav so na primer Comings idr. (1999) ugotovili, da so odrasli, ki si **jasno zastavijo učne cilje, bistveno vztrajnejši** pri učenju kot tisti, ki se v izobraževanje vključijo brez jasnega namena ali razloga. Ta ugotovitev je posebej pomembna, saj postavljanje konkretnih, merljivih ciljev – denimo po modelu SMART (po tem modelu morajo biti cilji Specifični, Merljivi, Dosegljivi (Achievable), Relevantni in Časovno opredeljeni (Time-bound)) – in **redno spremljanje napredka** igrata ključno vlogo pri ohranjanju motivacije in dolgoročne vključenosti odraslih v učenje.

Ko imajo udeleženci **jasno predstavo o tem, kaj želijo doseči**, in hkrati prepoznavajo lasten napredek, se poveča njihova **notranja motivacija**. Občutek napredovanja in uspeha jim pomaga videti smisel v vloženem trudu ter jih spodbuja, da z učenjem nadaljujejo tudi v trenutkih, ko se soočajo z zahtevnejšimi izzivi.

Pomen **stalnega določanja in sprotnega prilagajanja ciljev** potrjuje tudi raziskava Pamele Meader (2000), ki je primerjala učne skupine odraslih, pri katerih so udeleženci redno izvajali aktivnosti načrtovanja in pregleda ciljev, s skupinami, kjer tega pristopa niso uporabljali. Rezultati so pokazali **večjo**

uspešnost prav v tistih skupinah, kjer so si udeleženci sproti postavljali, spremljali in po potrebi prilagajali svoje učne cilje. To dodatno potrjuje, da postavljanje ciljev ni enkraten dogodek na začetku izobraževanja, temveč **dinamičen proces**, ki bistveno prispeva k večji zavzetosti, samoregulaciji in uspešnosti v izobraževanju.

Za izobraževalce odraslih je torej **razumevanje in podpiranje procesa postavljanja ciljev** bistvenega pomena za uspešno učno izkušnjo. Z dejavnim vključevanjem udeležencev pri določanju za njih pomembnih in dosegljivih ciljev ter s spodbujanjem rednega spremljanja in prilagajanja teh ciljev učitelji ne le krepijo motivacijo in vztrajnost udeležencev, temveč tudi **spodbujajo razvoj občutka osebne odgovornosti** za lastno učenje.

Proces določanja ciljev običajno vključuje naslednje korake:

- Opredelitev pomembnih ciljev, ki so lahko kratkoročni in hitro dosegljivi ali dolgoročni, razdeljeni na manjše korake.
- Organizacija in razvrstitev ciljev po pomembnosti.
- Prepoznavanje prednosti in morebitnih ovir pri uresničevanju prednostnih ciljev.
- Jasna opredelitev ciljev povečuje preglednost, motivacijo in dosegljivost.
- Oblikovanje načrta za uresničevanje ciljev, skupaj z vmesnimi koraki in časovnimi okviri.
- Redno spremljanje napredka in po potrebi prilagajanje ciljev.

S tem ko izobraževalci odraslih dejavno podpiramo postavljanje ciljev, udeležencem pomagamo, da **prevzamejo odgovornost za svoje učenje, povečajo svojo motivacijo in vztrajnost ter dosežejo boljše učne izide.**

Premagovanje ovir na poti do znanja

Odrasli se pri vključevanju v izobraževanje pogosto soočajo z različnimi vrstami ovir, ki lahko pomembno vplivajo tako na njihovo odločitev za vstop v izobraževalni proces kot tudi na **uspešnost in vztrajnost** pri samem učenju. Razumevanje teh ovir je za izobraževalce odraslih bistvenega pomena, saj omogoča razvoj **ciljno usmerjenih strategij**, s katerimi lahko uspešneje nagovarjajo odrasle, jih pritegnejo k sodelovanju in jih podpirajo pri vztrajanju v izobraževalnih programih.

Patricia Cross je v svojem vplivnem delu *Adults as Learners* (1981) oblikovala temeljno **tipologijo izobraževalnih ovir**, ki jih razvršča v **situacijske,**

institucionalne in dispozicijske. Ta klasifikacija omogoča celosten vpogled v dejavnike, ki lahko ovirajo udeležbo odraslih v izobraževanju, ter še danes izobraževalcem nudi uporabno orodje za prepoznavanje in odpravljanje teh ovir v praksi. Kasnejše analize, kot na primer tista od Rubensona in Desjardinsa (2009), so to klasifikacijo nadgradile s širšim **družbeno-ekonomskim in političnim kontekstom**, pri čemer poudarjajo, da so možnosti za udeležbo odraslih v izobraževanju tesno povezane tudi z **državnimi politikami, dostopnostjo podpornih mehanizmov in socialnimi neenakostmi**, ki so prisotne v družbi.

Kot izobraževalci odraslih moramo biti pozorni na te ovire in razvijati strategije za njihovo premagovanje. To zajema prilagajanje izobraževalnih programov potrebam in okoliščinam odraslih (Knowles idr., 2015), **oblikovanje podpornih učnih okolij** ter spodbujanje **pozitivne učne samopodobe** pri udeležencih (Bandura, 1997).

V nadaljevanju bomo podrobneje raziskali različne vrste izobraževalnih ovir, njihov vpliv na odrasle, ki se učijo, in strategije, ki jih lahko izobraževalci odraslih uporabijo za premagovanje teh.

Klasifikacija izobraževalnih ovir

Situacijske ovire

Situacijske ovire izhajajo iz trenutnih življenjskih okoliščin posameznika (Cross, 1981). Pogosto gre za ovire, ki niso neposredno povezane z izobraževalnim sistemom, a močno vplivajo na posameznikovo zmožnost, da se udeleži izobraževanja.

Sem sodijo:

- **Pomanjkanje časa:** Številni odrasli se soočajo s težavami pri usklajevanju izobraževanja z delovnimi in družinskimi obveznostmi.
- **Finančne omejitve:** Stroški izobraževanja, skupaj s šolnino, učnim gradivom in morebitnimi stroški prevoza, so lahko veliko breme.
- **Geografska oddaljenost:** Oddaljenost izobraževalnih ustanov lahko oteži ali onemogoči udeležbo.
- **Pomanjkanje podpore družine ali delodajalca:** Nerazumevanje ali pomanjkanje podpore bližnjih lahko odrasle odvrne od izobraževanja.
- **Skrb za otroke ali starejše družinske člane:** Te odgovornosti lahko omejijo čas in energijo, ki ju lahko posameznik nameni izobraževanju.

Institucionalne ovire

Institucionalne ovire so povezane z načinom organizacije in izvajanja izobraževalnih programov. Odrasli udeleženci se pogosto počutijo izključene, kadar se izobraževalne ustanove ne prilagodijo njihovim specifičnim potrebam, pričakovanjem ali izkušnjam.

Med te uvrščamo:

- **Neprimerni urniki:** Tečaji, ki so na voljo samo med delovnikom, lahko izključijo zaposlene odrasle.
- **Birokratski postopki:** Zapleteni vpisni postopki ali nejasne informacije lahko odrasle odvrnejo od udeležbe v izobraževanju.
- **Neprilagojeni učni programi:** Programi, ki ne upoštevajo že pridobljenega znanja in izkušenj odraslih, lahko zmanjšajo motivacijo.
- **Pomanjkanje informacij:** Pomanjkljive ali nejasne informacije o izobraževalnih možnostih lahko odraslim preprečijo udeležbo.
- **Strogi pogoji za vpis:** Zahteve po nekaterih že pridobljenih kvalifikacijah lahko izključijo številne odrasle.
- **Pomanjkanje podpornih storitev:** Če ni na voljo storitev, kot so svetovanje ali pomoč pri učenju, lahko to oteži uspeh v programu.

Dispozicijske ovire

Dispozicijske (ali intrinzične) ovire se nanašajo na posameznikova notranja prepričanja, stališča in čustvene odzive na izobraževanje. Gre za ovire, ki so pogosto nevidne, a močno vplivajo na posameznikovo odločitev za vstop in vztrajanje v izobraževalnem procesu.

Sem spadajo:

- **Negativna samopodoba:** Nizko samospoštovanje ali dvom o lastnih sposobnostih lahko odvrne od izobraževanja.
- **Strah pred neuspehom:** Pretekle negativne izkušnje z izobraževanjem lahko vodijo v izogibanje novim učnim priložnostim.
- **Starostni stereotipi:** Prepričanje, da so »prestari za učenje«, lahko prepreči starejšim odraslim udeležbo v izobraževanju.
- **Pomanjkanje motivacije:** Če odrasli ne vidijo neposredne vrednosti ali uporabnosti izobraževanja, se ga manj verjetno udeležijo.
- **Negativne izkušnje:** Negativne izkušnje iz preteklega formalnega izobraževanja lahko ustvarijo odpor do nadaljnjega učenja v neformalnem izobraževanju.

- **Nizka akademska samoučinkovitost:** Zaradi dvoma o svojih učnih sposobnosti se lahko oseba izogiba sodelovanju v izobraževanju.

Razumevanje različnih vrst izobraževalnih ovir je za izobraževalce odraslih ključnega pomena, saj nam omogoča celovitejši vpogled v **potrebe, stiske** in **okoliščine**, s katerimi se soočanji odrasli pri vključevanju v izobraževanje. To znanje nam lahko pomaga pri **oblikovanju prilagojenih, dostopnih** in **prožnih programov**, ki so usmerjeni v dejanske življenjske razmere udeležencev. Poleg tega omogoča razvoj ciljno usmerjenih strategij za prepoznavanje in odpravljanje specifičnih ovir – od logističnih in organizacijskih do psiholoških in družbenih.

Ko govorimo o izobraževalnih ovirah, moramo posebno pozornost nameniti vlogi **digitalnih spretnosti** – saj te danes niso le potencialna ovira, temveč tudi **glavni vzvod za premagovanje drugih izzivov** na poti do znanja. Digitalna izključenost še posebej močno zadeva marginalizirane skupine in starejše odrasle, kjer razvoj digitalnih spretnosti ni le izobraževalna potreba, temveč vprašanje družbene vključenosti, ohranjanja kognitivnih sposobnosti in možnosti za aktivno sodelovanje v sodobni digitalni družbi. Empirični podatki jasno potrjujejo resnost te problematike. Po podatkih Eurostata (2024) so **posamezniki z nižjo izobrazbo ali nižjimi dohodki** najbolj izpostavljeni tveganju digitalne izključenosti. Še posebej zaskrbljujoče pa je, da se delež odraslih z nizkimi digitalnimi spretnostmi strmo **povečuje s starostjo**, kar nedvoumno kaže na potrebo po ciljno usmerjenih in starosti prilagojenih ukrepih.

Ta slika se neposredno navezuje na ugotovitve Eszter Hargittai (2002), ki je že pred dvema desetletjema opozorila, da **digitalni razkorak ni le vprašanje dostopa do tehnologije**, temveč predvsem sposobnosti njene kritične in učinkovite rabe. To stališče je danes še bolj relevantno kot nekoč: **digitalne spretnosti niso več zgolj prednost, temveč osnovni pogoj za enakopravno udeležbo v sodobni družbi** – tudi na področju dostopa do izobraževalnih informacij, prijave v programe in samega sodelovanja v učenju.

Premagovanje ovir

Kljub navedenim oviram raziskave kažejo, da se lahko odrasli vseh starosti uspešno učijo in so pri učenju uspešni, če prejmejo pomoč in podporo. Kot že rečeno, izobraževalne ovire ne izvirajo zgolj iz posameznikovih značilnosti, temveč pogosto nastajajo v prepletu osebnih, institucionalnih in družbenih dejavnikov. To pomeni, da moramo kot izobraževalci odraslih razmišljati **ne**

le o prilagoditvi metod izobraževanja in vsebin, temveč tudi o sodelovanju z drugimi deležniki v skupnosti za ustvarjanje podpornega ekosistema za vseživljenjsko učenje.

Opozoriti je treba tudi na pomen razumevanja posebnih potreb in motivov odraslih – o tem smo že govorili. To zajema priznavanje njihovih življenjskih izkušenj, spodbujanje samostojnega učenja in zagotavljanje neposredne relevantnosti učnih vsebin za njihovo življenje in delo. Takšen pristop lahko pomaga pri premagovanju nekaterih dispozicijskih ovir, kot sta pomanjkanje motivacije ali nizka akademska samopodoba. Kot pravi Galbraith (2004), to od izobraževalca odraslih zahteva, da je didaktično podkovan v **programiranju vsebin** in **načrtovanju programov** ter usposobljen za upravljanje **skupinske dinamike**.

Premagovanje situacijskih ovir

Življenje odraslih je polno obveznosti, ki lahko otežijo nadaljevanje izobraževanja. Zato morajo biti izobraževalne ustanove prožne in prilagodljive, da omogočijo učenje kljub tem izzivom. Tradicionalni modeli izobraževanja pogosto ne zadoščajo, zato so potrebne inovativne rešitve, ki bodo odraslim pomagale uskladiti učenje z delom, družino in drugimi obveznostmi.

Prilagodljivi urniki, večerni in vikend tečaji ter **modularno učenje**, ki omogoča udeležencem napredovanje v lastnem tempu, so dokazano učinkovite strategije za premagovanje teh ovir. Raziskave nedvoumno potrjujejo, da sta **prilagodljivost izvedbe izobraževanja** in **oblikovanje programov, ki so usmerjeni v specifične potrebe različnih ciljnih skupin**, med ključnimi dejavniki, ki vplivajo na udeležbo odraslih v izobraževanju (Mirčeva in Radovan, 2014).

V tem oziru so priporočljivi tudi **kombinirani izobraževalni pristopi**, ki združujejo poučevanje v živo z učenjem na daljavo. Ti pristopi so zelo učinkoviti, saj omogočajo dostop do izobraževanja ne glede na čas in kraj ter izboljšujejo učne rezultate (Radovan in Makovec Radovan, 2024).

Finančne ovire so lahko pomembno breme pri dostopu do izobraževanja, saj pogosto vplivajo na posameznikovo odločitev o udeležbi v izobraževalnih programih. Za zmanjšanje tega bremena so na voljo različni ukrepi, kot so možnosti **obročnega plačila šolnin, pridobitev štipendij in subvencij,** ki pomagajo poravnati stroške izobraževanja. Poleg tega lahko imajo pomembno vlogo tudi delodajalci, ki z zagotavljanjem **finančne podpore**

svojim **zaposlenim** omogočajo lažji dostop do dodatnega izobraževanja in usposabljanja. Študije so pokazale, da finančne spodbude pomembno povečajo udeležbo v izobraževanju, zlasti med socialno-ekonomsko prikrajšanimi skupinami (Desjardins in Rubenson, 2013).

Tudi tehnologija ima lahko pomembno vlogo pri premagovanju izobraževalnih ovir, saj spletni tečaji in videokonference omogočajo učenje na daljavo, to pa olajšuje **dostop do izobraževanja** tudi tistim, ki imajo omejen čas ali geografske omejitve. Vendar pa, kot opozarjata Selwyn in Facer (2013), moramo upoštevati tudi **digitalni razkorak**, saj lahko pomanjkanje digitalnih spretnosti ali dostopa do tehnologije ustvarja nove ovire za nekatere posameznike. Zato je izjemno pomembno, da poleg zagotavljanja tehnoloških rešitev hkrati poskrbimo za podporo pri razvoju digitalnih spretnosti ter omogočimo enakopraven dostop do potrebne opreme in infrastrukture.

Poleg dostopa do ustrezne tehnologije so za uspešno vključevanje odraslih v izobraževanje **pomembne tudi druge oblike podpore**, kot sta na primer **organizirano varstvo otrok** in **prožnost pri opravljanju izobraževalnih obveznosti**. Takšne prilagoditve pomagajo odpravljati **situacijske in institucionalne ovire**, ki pogosto preprečujejo ali omejujejo sodelovanje odraslih v izobraževalnem procesu.

Vendar pa uspešno vključevanje ne temelji le na zunanji podpori – **zelo pomembno je tudi, da udeleženci sodelujejo pri načrtovanju učnega procesa**. Aktivno vključevanje v oblikovanje ciljev, izbiro vsebin in učnih metod omogoča boljše prilagajanje individualnim potrebam, kar dokazano prispeva k večji notranji motivaciji, občutku nadzora in prevzemanju odgovornosti za učenje (Knowles, 2015).

Premagovanje situacijskih ovir zahteva **celosten, prožen** in **individualiziran pristop**, ki upošteva raznolikost življenjskih okoliščin, odgovornosti in potreb odraslih udeležencev. Izobraževalne institucije imajo pri tem ključno vlogo: z omogočanjem **časovne** in **prostorske prilagodljivosti, finančne in logistične podpore, dostopa do tehnologije** ter drugih oblik pomoči lahko pomembno zmanjšajo ovire pri vključevanju. Še več – s takšnim pristopom ustvarjajo **učna okolja, ki niso le dostopna, temveč tudi pravična in spodbudna.**

Premagovanje dispozicijskih ovir

Na učenje ne vplivajo le zunanji dejavniki, kot so čas, denar ali dostop do virov, temveč tudi posameznikova stališča, prepričanja in samopodoba. **Negativna samopodoba, strah pred neuspehom** in **prepričanje, da se nečesa ne zmoremo naučiti**, pogosto delujejo kot nevidne, a zelo močne ovire, ki posameznika odvračajo od pridobivanja novega znanja (Radovan, 2012). Takšna prepričanja niso redka, zlasti so prisotna pri odraslih z negativnimi preteklimi izkušnjami v formalnem izobraževanju ali pri tistih, ki se že dlje časa niso vključili v izobraževanje.

Dispozicijske ovire so pogosto globoko zasidrane v posameznikovih **negativnih izkušnjah z izobraževanjem**, v njegovem **vrednotenju izobraževanja** ter v **identiteti**, ki jo oblikujejo norme in pričakovanja **referenčnih skupin**, s katerimi se posameznik istoveti (Radovan 2012).

Za uspešno premagovanje dispozicijskih ovir je **ključnega pomena individualiziran in spodbuden pristop**, ki upošteva psihološke posebnosti in pretekle izkušnje vsakega udeleženca. Izobraževalci odraslih morajo **postopoma in sistematično krepiti samozavest** udeležencev **z usmerjeno podporo, pozitivnimi povratnimi informacijami in realnimi pričakovanji**, ki temeljijo na napredku.

Pri tem igra pomembno vlogo koncept, ki ga je razvila Carol Dweck (2006) – t. i. **razvojna miselnost** (angl. »growth mindset«), torej prepričanje, da se sposobnosti lahko **nenehno razvijajo z učenjem, trudom** in **vztrajnostjo**. Odrasli udeleženci morajo začutiti, da njihove sposobnosti **niso vnaprej določene ali omejene**, temveč jih lahko z doslednim delom in ustrezno podporo **izboljšajo, krepijo** in **razširjajo**. Ko ta miselnost postane del učnega okolja, se začnejo rušiti tudi najtrdovratnejše notranje (dispozicijske) ovire.

Sklep

Poglavje o motivaciji in ovirah v izobraževanju odraslih nam je razkrilo celostnost učnega procesa pri odraslih v izobraževanju ter številne izzive, s katerimi se soočajo. Na podlagi teh spoznanj lahko oblikujemo nekaj temeljnih priporočil za oblikovanje učinkovitega in spodbudnega učnega okolja.

- **Ustvarjanje inkluzivnega in podpornega učnega okolja.**

Oblikujmo varno in spodbudno učno ozračje, v katerem se udeleženci počutijo cenjene in spoštovane. To je odločilno za premagovanje dispozicijskih ovir, kot sta nizka samopodoba in strah pred neuspehom. V takem okolju bodo udeleženci bolj pripravljeni tvegati, postavljati vprašanja in dejavno sodelovati. Spodbujajmo »razvojno miselnost«, v kateri se napake dojemajo kot priložnosti za učenje in rast, sposobnosti pa niso nespremenljive. To bo pomagalo krepiti samozavest udeležencev in njihovo pripravljenost za soočanje z izzivi.

- **Prilagoditev izobraževalnega procesa individualnim potrebam in ciljem.**

Upoštevajmo raznolike življenjske izkušnje, že pridobljeno znanje in osebne cilje udeležencev. Pritegnimo jih k postavljanju učnih ciljev in načrtovanju učnega procesa. Tako bomo povečali njihovo motivacijo, saj bodo videli neposredno povezavo med učenjem in svojimi osebnimi ali poklicnimi potrebami. Redno spremljajmo njihov napredek in po potrebi prilagajajmo cilje. To jim bo omogočilo občutek nadzora nad lastnim učenjem in krepilo njihovo vztrajnost.

- **Zagotavljanje praktične uporabnosti in relevantnosti učenja.**

Povežimo učno snov z resničnimi situacijami iz življenja in dela odraslih. To je poglavitnega pomena za motivacijo odraslih, saj se učijo predvsem zato, da bi reševali konkretne probleme ali izboljšali kakovost svojega življenja. Uporabljajmo primere iz prakse, študije primerov in simulacije, ki omogočajo takojšnjo uporabo pridobljenega znanja (Glej tudi poglavje Izbira metod izobraževanja: od načrtovanja do izpeljave). Spodbujajmo udeležence, da delijo svoje izkušnje in znanje, ter jim pomagajmo prepoznati, kako lahko novo pridobljeno znanje uporabijo v svojem vsakdanjem življenju ali na delovnem mestu.

- **Omogočanje prožnega učenja.**

Upoštevajmo situacijske ovire, s katerimi se soočajo odrasli, kot so časovne omejitve, družinske obveznosti ali geografska oddaljenost. Ponujajmo različne oblike učenja, kot so večerni tečaji, modularno učenje ali kombinirano učenje, ki združuje tradicionalno poučevanje s spletnim učenjem. Zagotovimo podporne storitve, kot so svetovanje, pomoč pri učenju

in organizacija varstva otrok. Te prilagoditve bodo povečale dostopnost izobraževanja in udeležencem omogočile, da bodo laže usklajevali učenje z drugimi življenjskimi obveznostmi.

- **Spodbujanje razvoja digitalnih spretnosti in kritičnega mišljenja.**

V sodobni družbi je razvoj digitalnih spretnosti izjemno pomemben za polno udeležbo v izobraževanju in širši družbi. V učni proces lahko dodamo uporabo digitalnih orodij in virov, vendar moramo biti pozorni na morebitne ovire, ki jih lahko povzroča pomanjkanje digitalnih spretnosti ali dostopa do tehnologije. Ob tem spodbujajmo razvoj kritičnega mišljenja in informacijske pismenosti, saj sta zelo pomembna za uspešno delovanje v sodobnem svetu informacij. Učimo udeležence, kako ovrednotiti informacije, prepoznati zanesljive vire ter kritično analizirati medijske vsebine; to jim bo omogočilo preudarnejšo in učinkovitejšo uporabo informacij v vsakdanjem življenju. Te spretnosti bodo udeležencem koristile ne le v izobraževanju, temveč tudi v vsakdanjem življenju in na delovnem mestu.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako lahko pri delu z odraslimi v izobraževanju bolje izkoristimo njihove življenjske ali delovne izkušnje in že pridobljeno znanje?
2. Kako lahko spodbudimo aktivno udeležbo in sodelovanje vseh udeležencev, ne glede na njihovo že pridobljeno znanje, izkušnje ali samozavest?
3. Katere strategije lahko uporabimo za prepoznavanje in premagovanje ovir, s katerimi se soočajo odrasli v izobraževanju?

VIRI:

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

Bong, M. in Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? Educational Psychology Review, 15 (1), 1-40 https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Brookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning. Jossey-Bass.

Comings, J., Parrella, A. in Soricone, L. (1999). Persistence among adult basic education students in pre-GED classes (NCSALL Report #12). Harvard Graduate School of Education. https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report12.pdf

Cross, K. P. (1981). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. Jossey-Bass.

Desjardins, R. in Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. European Journal of Education, 48 (2), 262–280. https://doi.org/10.1111/1465-3435.12035

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House. Eurostat. (2024). Digital skills in 2023: impact of education and age. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1 (pridobljeno 21. 7. 2024).

Eurostat. (2024). Digital skills in 2023: impact of education and age. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1 (pridobljeno 21. 7. 2024).

Galbraith, M. W. (2004). Adult learning methods: A guide for effective instruction (3. izd). Krieger.

Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. First Monday, 7 (4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Hee, O. C., Ping, L. L., Rizal, A. M., Kowang, T. O. in Fei, G. C. (2019). Exploring lifelong learning outcomes among adult learners via goal orientation and information literacy self-efficacy. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 8(4), 616-623. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20304

Illeris, K. (2003). Toward a contemporary and comprehensive theory of learning. International Journal of Lifelong Education, 22 (4), 396–406.

Kasworm, C. (2003). Adult Meaning Making in The Undergraduate Classroom. Adult Education Quarterly, 53 (2), 81–98. https://doi.org/10.1177/0741713602238905

Knowles, M. S., Holton III, E. F. in Swanson, R. A. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8. izd.). Routledge.

Marentič Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju. Državna založba Slovenije.

Maslow, A. E. (1954). Motivation and Personality. Harper and Brothers.

Meader, P. (2000). The effects of continuing goal-setting on persistence in a math classroom. Focus on Basics, 4 (1), 7–10. https://www.ncsall.net/index.html@id=331.html

Mirčeva, J. in Radovan, M. (2014). Dejavniki vključenosti aktivne populacije v programe formalnega in neformalnega izobraževanja. Andragoška spoznanja, 20 (4), 13-22. https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/2967

Radovan, M. (2012). Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih. V P. Javrh in M. Kuran (ur.), Temeljne zmožnosti odraslih: Priročnik za učitelje (str. 171–193). Andragoški center Slovenije.

Radovan, M. in Radovan, D. M. (2024). Harmonizing Pedagogy and Technology: Insights into Teaching Approaches That Foster Sustainable Motivation and Efficiency in Blended Learning. Sustainability, 16 (7), 1–19. https://doi.org/10.3390/su16072704

Rubenson, K. in Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. Adult Education Quarterly, 59 (3), 187–207. https://doi.org/10.1177/0741713609334539

Selwyn, N. in Facer, K. (2013). The politics of education and technology: Conflicts, controversies, and connections. Palgrave Macmillan.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. in Meece, J. L. (2008). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (3. izd.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Tennant, M. (2019). Psychology and Adult Learning: The Role of Theory in Informing Practice (4. izd.). Routledge.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. Wiley.

Wlodkowski, R. J. (2017). Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults (4. izd.). Jossey-Bass.

Motivacija za izobraževanje – ključ do uspeha

Mojca Sikošek Penko

Menim, da je eden od izzivov organizatorja izobraževanja, kako motivirati udeležence. Z udeleženci se po navadi srečam osebno potem, ko smo jim poslali informacije o vpisu. Ko navežem stik z njimi po elektronski pošti in telefonu, jih največkrat zanima nadaljevanje izobraževanja. V prvem pogovoru v živo preverim njihovo motivacijo: imajo iste cilje po nadaljevanju izobraževanja, vendar se razlikujejo po tem, kaj jim bodo ti cilji prinesli. Pri mlajših udeležencih se kaže motivacija v starševskih prepričanjih, da je dobro imeti narejeno šolo. Mladi pogosto ne vedo, kaj jim bo šola prinesla. Ko sprašujem po razlogih, ki so pripeljali do tega, da so opustili redno šolanje, pa so njihovi odgovori različni: od tega, da so začeli manjkati v šoli, pa do zdravstvenih razlogov – zaradi dolgotrajne bolezni ali športnih dejavnosti, ko niso zmogli usklajevati treningov in obveznosti v šoli. Kar nekaj mladih ima odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v rednem sistemu in imajo učne težave, nekaterim se je nabralo več negativnih ocen, drugi se preprosto ne počutijo dobro v sistemu rednega izobraževanja, ker so zahteve prevelike in tempo prehiter, drugi so prišli navzkriž s posameznimi učitelji, zato se jim je zmanjšala motivacija.

Zato jih motiviram tako, da jim povem, da je pri nas drugače kot v redni šoli, da lahko sledijo svojemu individualnemu tempu učenja, da jim ni treba opraviti vseh izpitov, da bi napredovali v višji letnik, ter da imamo pri nas še možnosti – nekateri so iz oddaljenih krajev – da predavanja obiščejo v živo ali sledijo prenosu – videokonferenci. Vsekakor so navdušeni nad tem sistemom in vidijo prednosti takšnega sistema izobraževanja, vendar pa tak sistem od njih zahteva, da so motivirani za učenje, saj ni elementov zunanje prisile, to pomeni tudi določeno mero zrelosti. Udeležence, pri katerih zaznam, da ne vedo natanko, kaj jim bo to izobraževanje prineslo, popeljem v prihodnost, kjer si lahko predstavljajo, kako jim bo ta izobrazba koristila.

Udeleženci srednjih let pa znajo natančno opredeliti, kaj jim bo ta izobrazba prinesla: boljšo zaposlitev, karierno napredovanje, boljši finančni položaj, nekateri potrebujejo to izobrazbo tudi zaradi zdravstvenih razlogov, v sklopu poklicne rehabilitacije, nekateri želijo preprosto dokončati to šolanje zaradi osebnih razlogov – ker v mladosti niso bili uspešni na tem področju in je to pustilo neki pečat. Udeleženci srednjih let se soočajo z ovirami, kot so usklajevanje delovnih, družinskih in drugih obveznosti z učnimi obveznostmi. Prezaposlenost vpliva na njihove učne dosežke. Vplivajo tudi življenjske okoliščine, kot so bolezen, smrt v družini ali denarne težave.

Taki posamezniki morajo biti visoko motivirani in organizirani. Po podatkih o spremljanju pa vsem kljub trudu ne uspe vedno. Lahko sklenemo, da si vsi udeleženci želijo biti uspešni. S to motivacijo se vpišejo v izobraževalni program. Sama želja po znanju pa se kaže v izbiri pravega interesnega področja izobraževanja, to pomeni, ustreznega izobraževalnega programa, ki je usklajen z njihovimi interesi, z njihovo željo po kariernem napredovanju. Ko izdelamo osebni izobraževalni načrt, se zdi vsem dosegljiv, med šolskim letom pa lahko motivacija niha. Imam izkušnje s posamezniki, ki želijo hitreje napredovati ter opravljati več izpitov, kot je predvideno v njihovem osebnem izobraževalnem načrtu, izkušnje pa imam tudi z udeleženci, ki opravijo manj od predvidenega. Nekateri udeleženci so lahko v nekem obdobju zelo dejavni, pozneje pa ne. Še največji izziv pa pomenijo udeleženci, ki so nedejavni in neodzivni. Tukaj so vplivi njihovih ovir večji, kot je vpliv zastavljenega cilja po nadaljevanju in dokončanju izobraževanja. In kaj narediti, da se bo motivacija po uspešnem nadaljevanju ohranila? Nekateri kljub drugačnim možnostim za izobraževanje ne zmorejo premagati ovir, da bi bili uspešni. Zato sama spremljam udeležence in jim pošiljam kratka motivacijska pisma.

Tukaj je nekaj primerov:

Izpiti in kako biti uspešnejši pri učenju

Pozdravljen/-a,

veseli me, da si se vpisal/-a v program tehnik računalništva v izobraževanju odraslih. Verjetno razmišljaš, kako biti uspešen/-na pri učenju. Tukaj je nekaj preprostih korakov, ki lahko povečajo tvojo uspešnost:

- **postavi si datum opravljanja posameznega izpita**, tako tvoja želja po uspešno opravljenem izpitu dobi tudi časovni okvir;

Vsaka aktivnost pripomore k uspehu; pa začnimo pri prvi: decembra in januarja imaš tele izpite: sledi časovni potek izpitov.

- **izbor:** izberi predmete, za katere presodiš, da jih boš lahko opravil/opravila, za druge v urniku poišči nov izpitni rok; če sta na isti dan dva ali več izpitov, izbereš enega; če je izpitni rok pred predavanji, izbereš tistega po predavanjih;
- **obiskuj predavanja:** s poslušanjem se že ustvarjajo nove povezave v možganih in učenje je potem lažje;
- **viri za učenje:** v spletni učilnici preglej, kakšne so zahteve za izpit (npr. oddane domače naloge, seminarska naloga), ali je pisni ali/in ustni izpit, vprašanja in primeri nalog ter gradivo, določi, koliko časa potrebuješ za učenje;
- **samostojno učenje:** določi si čas učenja, ko ti to gre najlažje (npr. vsak dan od 10. do 12. ure) in se drži urnika vsak dan;
- **poišči podporo:** vprašanja lahko pošlješ po e-pošti učitelju, na voljo je tudi učna pomoč, piši na ucna.pomoc@cdi-univerzum.si, lahko pa se obrneš tudi name: mojca.sikosek@cdi-univerzum.si.

P. S. Če imaš težave z motivacijo, če čutiš odpor do učenja ali če razmišljaš, da ne zmoreš, vendar želiš nadaljevati izobraževanje, se lahko oglasiš pri meni na pogovor, prej sporoči dan in uro na mojca.sikosek@cdi-univerzum.si.

Kako ti gre učenje in opravljanje izpitov na CDI Univerzum?

Pozdravljen/-a,

prva polovica šolskega leta je za nami, šolsko leto se nadaljuje in verjetno tudi ti razmišljaš, kako nadaljevati učenje in opravljanje izpitov. Nekaj kratkih nasvetov, ki lahko izboljšajo tvojo motivacijo:

- pomisli, kaj si želiš v zvezi z izobraževanjem, tvoje trditve naj bodo oblikovane pozitivno: želim uspešno dokončati ta izobraževalni program, želim uspešno dokončati ta letnik, želim uspešno opraviti ta izpit;
- sedaj pa si zamisli, da se je to tudi zares zgodilo, kako se počutiš ob tem;
- vsak dan si prikliči v spomin svoje cilje in jih poveži s tistimi občutki, ki jih doživiš, ko se bo zares zgodilo.

Sedaj pa še h korakom do cilja: marca in aprila imaš tele izpite: sledi časovni potek izpitov.

Še je pravi čas, da opraviš izpite to šolsko leto

Pozdravljen/-a,

verjetno si se vpisal/-a v šolo s ciljem, da pridobiš spričevalo. Ostani pri začrtanem cilju.

Kdaj je pravi čas, če ne zdaj? Aprila, maja in junija 2024 so še na voljo izpitni roki. Izpitnih rokov pa ne bo julija in avgusta. Lahko opraviš več izpitov. Tukaj so izpitni roki: sledi časovni potek izpitov.

Vpisali smo se skupaj in bomo tudi vsi skupaj končali izobraževanje

Aleksandra Barič Vovk

V večdesetletnih izkušnjah pri delu z odraslimi v izobraževanju so se nakopičile tudi zgodbe. Nekatere takšne, ki dajejo smisel in zagon za naprej, druge malo bolj žalostne in tretje, ki so bile mogoče malo manj uspešne.

V vsakem obdobju in v vsaki službi so trenutki, zaradi katerih imaš voljo za nadaljevanje, in trenutki, zaradi katerih bi najraje vrgel puško v koruzo.

Motivacija udeležencev v izobraževanju odraslih je lahko zunanja, saj nekateri delodajalci ponujajo finančno pomoč ali pa stimulativno okolje po pridobitvi višje stopnje izobrazbe. Vse to vodi k lažjemu življenju. Lahko pa je notranje pogojena, saj se udeleženci sami odločijo za spremembo in pridobitev novega znanja. Prva in druga motivacija lahko vodita k spremembam na bolje.

Predstavila bom zgodbo našega udeleženca, ki se je odločil spremeniti poklic oziroma se prekvalificirati na pragu vstopa v petdeseto leto. Imenovala ga bom Jože. Sprva je dvomil, ali mu bo šlo, kako se bo učil, kje bo dobil literaturo in ali je sploh primeren za delo v zdravstvu. Med pogovorom sva prišla do pravega vzroka, zakaj ravno zdravstvo. Doma je imel nepokretnega očeta, zato je pustil službo v kmetijski trgovini in se odločil biti doma ter skrbeti zanj. Moram priznati, da sem ob njegovem priznanju ostala brez besed. Spoznala sem, koliko je moral žrtvovati in kakšne odločitve sprejeti ter koliko brezpogojne ljubezni je bilo v tem.

Ne vem zakaj, ampak niti malo nisem dvomila o tem, da mu bo uspelo. Na prvem predavanju v novem šolskem letu sem imela v tej skupini razredno uro, kjer sem podala vse informacije glede predavanj, glede literature in izposoje v knjižnici, glede moje dosegljivosti in vsega, kar sodi poleg. Potem pa se je oglasil Jože in se javil, da bo predstavnik razreda, da smo odrasli in smo menda že vse razumeli. In to je bil začetek enkratne skupine, ki je dihala

kot eno, ki se je spodbujala in korak za korakom zmagovala, ker je bil Jože povezovalni člen in gonilo te generacije.

V drugi polovici tega šolskega leta je prišla ena izmed udeleženk (iz te zdravstvene skupine) k meni na pogovor, da razmišlja, da se bo najbrž izpisala, ker ji nekako ne gre, ker se ji zdi pretežko, pa včasih ne more slediti vsemu, pa služba, družina ipd. Kot da bi slutil, je prišel za njo k meni še Jože, češ zakaj je pa bila pri vas. Kot predstavniku razreda sem mu omenila, da razmišlja, da bi se izpisala, da sva se pogovorili o vsem, da bo še malo razmislila in se prihodnjič oglasila pri meni.

»*O, to pa ne. Vsi smo se skupaj vpisali in bomo tudi vsi skupaj končali*,« je bil prepričan o vseh udeležencih. »*Ampak Jože*,« mu pravim, »*ne moremo nekoga prisiliti, da vztraja pri nečem, če ne gre*.« Zavrnil me je z besedami: »*Seveda lahko, v razredu nas je kar nekaj in ji bomo vsi skupaj pomagali. Nekdo z obveščanjem, nekdo z literaturo, jaz pa ji lahko pomagam tudi z inštrukcijami pri nekaterih predmetih*.«

In tako je bilo. Na koncu so vsi opravljali poklicno maturo in jo uspešno opravili. Takšne generacije nisem imela nikoli prej niti pozneje. Bili so res edinstveni. Najbolj pa me je ganilo Jožetovo pismo, ki je prispelo po koncu poklicne mature in ga z njegovim dovoljenjem objavljam:

»*Spoštovana razredničarka in celotna izobraževalna ekipa!*

S podelitvijo spričeval poklicne mature se je končala uspešna zgodba strokovnega izobraževanja na Šolskem centru Novo mesto. Naslednji teden bo dve leti, kar smo se prvič srečali. Ob vpisu sem imel dve želji. Prva želja je bila pridobiti znanje o zdravstveni negi, druga pa profesionalen odnos. Vse to in mnogo več sem dobil. Dosegel sem fenomenalnih 98 odstotkov pri predmetu zdravstvena nega na poklicni maturi.

Profesionalni odnos me je spremljal skozi celotno šolanje, začenši s prvim obiskom v vaši pisarni. Šolanje je zahtevno (in prav je tako – specifično področje), vendar je bilo meni v veselje (imel sem vse pogoje – zdravje, čas, literaturo ter voljo) in bil je čas lepega druženja – enkratni sošolci, čudoviti predavatelji, res čisto vsi so strokovnjaki in so z veliko vnemo delili svoje znanje in izkušnje. Predvsem pa mi ostajajo v spominu hvaležni pacienti na praksi.

Na koncu še posebna pohvala celotnemu osebju v pisarni enote za izobraževanje odraslih – kar začutil sem njihovo veliko željo, vnemo ter

pripravljenost brezpogojno pomagati, da bi bili udeleženci uspešni in zadovoljni. Hvala za vse, vse dobro želim in zagotovo se še vidimo.«

Naš Jože se je nato vpisal naprej na študij zdravstvene nege, ga dokončal z odliko in je danes zaposlen v Splošni bolnišnici Novo mesto. Velikokrat se srečava in vsakič me prisrčno pozdravi in pove, da je bila to njegova najboljša odločitev v življenju in je izredno hvaležen za vse.

Menim, da vsi izobraževalci odraslih vemo, da so to trenutki, ki nam dajo največ, in zaradi takšnih udeležencev, kot je bil naš Jože, še vedno vztrajamo.

Naša Daliborka

Marjana Rogel Peršič

Kot organizatorica izobraževanja odraslih imaš opraviti z zelo različnimi udeleženci. In če si sprejemljiva, jih poslušaš, jih ne obsojaš in sodiš zaradi njihovega položaja, je tvoje delo zelo plemenito in zanje tudi terapevtsko.

Stara je bila petinštirideset let, v Slovenijo se je priselila iz Bosne zaradi ljubezni, zelo mlada. Dva otroka, služba v trgovini, dokončano je imela samo osnovno šolo. V trgovini so zahtevali trgovsko šolo in takrat se je vpisala k nam. V dveh letih ji je uspelo opraviti program prodajalec. Največ težav je imela z angleščino. Vedno je rekla: »*Vse razumem, ampak ne morem govoriti, kot bi se mi usta zalepila*.« Slovensko se je dobro naučila, pisanje in govorjenje ji nista povzročala težav.

Čez pet let je znova prišla. »*Lahko bi postala poslovodkinja, ampak potrebujem peto stopnjo,« je dejala. »Zelo hitro, ker bo sicer mesto prevzel kdo drug*.« Naredili sva načrt za program ekonomski tehnik. Zares se je trudila. Vsak dan po službi je imela predavanja, vsakih nekaj dni izpit … Tempo je bil ubijalski. Ampak motivacija za boljši položaj v službi je bila zelo močna.

Vmes pa dogodivščine, take in drugačne, kot se pač zgodijo pri delu z ljudmi in usklajevanju. Bila je razumevajoča, potrpežljiva, kooperativna, ko smo se ji trudili omogočiti čim več v čim krajšem času. Prišla je do skorajšnjega zaključka izobraževanja. Čakala je na zagovor ustnega dela slovenščine na maturi. Ko je prišla ven, sem jo srečala. Nasmejala se je in rekla: »***Dobro mi je šlo***.« Vendar si ni mogla kaj, da me ne bi premerila in rekla: »*Veste, ogromno sem se naučila in naporno je bilo. Ampak ta slovenščina … Ne razumem, kaj je z vašo književnostjo. Vsi so neki pohabljenci, žalujejo, on šepa … Sama sirotinja*!« mi je zabrusila in odhitela.

Uspešno je opravila, na podelitev mi je prinesla orhidejo. »*Hvala za vse, brez vas mi ne bi uspelo …*« In v meni spet sprožila občutek sreče in smiselnosti mojega dela, kot veliko podobnih zgodb.

ANDRAGOŠKA NAČELA

Andragoška načela

Tanja Možina

CILJI POGLAVJA:

- spoznati različna andragoška načela ter njihove predpostavke, omejitve in praktične posledice za izobraževalno delo;
- razumeti pomen andragoških načel kot temeljev za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje izobraževanja odraslih;
- razvijati sposobnost kritične refleksije o lastni andragoški praksi na podlagi andragoških načel.

Uvod

V prejšnjih poglavjih smo že spoznali, kako se je razvijalo izobraževanje odraslih v Sloveniji in v svetu in kako se je postopoma razvijala veda o izobraževanju odraslih – andragogika. Spoznali smo značilnosti odraslih ter motive in ovire, s katerimi se srečujejo v izobraževanju. V tem poglavju se bomo posvetili andragoškim načelom. Ta predstavljajo strokovne smernice, ki so nam v pomoč pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja odraslih.

Andragoška načela

Andragoška načela so temeljne usmeritve ali izhodišča, ki pomagajo razumeti, kako se odrasli ljudje lotevajo učenja in kaj jih pri tem najbolj spodbuja. Temeljijo na posebnostih odraslih kot učečih se – na njihovih izkušnjah, motivaciji, samostojnosti in življenjskem kontekstu. Ta načela niso zgolj teoretična priporočila, temveč izvirajo iz praktičnih opažanj in raziskav, kako se odrasli učijo. Ker so tesno povezana z motivacijo odraslih za izobraževanje, smo nekatera med njimi posredno že obravnavali v poglavju *Motivi in ovire odraslih v izobraževanju*. V tem poglavju pa bomo **vsa andragoška načela** posebej osvetlili z vidika njihovega uresničevanja v

andragoški praksi.

Ko načrtujemo ali izpeljujemo izobraževanje odraslih, so andragoška načela pomembna zato, ker nam pomagajo oblikovati učni proces tako, da je bolj smiseln, uporabnejši in učinkovitejši za odrasle udeležence. Če jih upoštevamo, ne izhajamo več iz »šolske logike«, temveč iz tega, kar odrasli pogosto že vedo, kar jih zanima in kar potrebujejo v svojem življenju ali pri delu. S tem pokažemo spoštovanje do njihovega znanja, izkušenj in potreb – to zelo poveča verjetnost, da bodo sodelovali, se trudili in zares kaj pridobili z izobraževanjem.

Različni avtorji (Knowles, 1980; Kranjc, 1982; Brookfield, 1986, 1992; Mezirow, 1991; Merriam in Caffarella, 1999) so v andragoško stroko prispevali skupek andragoških načel, ki nas pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja spomnijo, da odrasli niso zgolj pasivni prejemniki znanja, temveč aktivni udeleženci z bogatimi izkušnjami, različnimi potrebami in motivacijami.

Pri načrtovanju izobraževanja odraslih ni dovolj, da izobraževalec odraslih zgolj pozna temeljna andragoška načela – enako pomembno je, da zna resnično razumeti odrasle udeležence v vsej njihovi raznolikosti. V praksi se namreč pogosto pojavljajo poenostavljene predstave o tem, kdo so odrasli v izobraževanju, kakšni so njihovi motivi in kako se učijo. Brookfield (1992) opozarja, da se v andragoškem diskurzu lahko hitro ujamemo v t. i. »mite« o odraslih – prepričanja, ki so sicer široko razširjena, a ne nujno tudi resnična ali univerzalno veljavna. Eden takih mitov je na primer prepričanje, da so vsi odrasli vedno motivirani za učenje ali da želijo imeti popoln nadzor nad učnim procesom. Če izobraževalec odraslih teh razlik ne prepozna, lahko njegova izhodišča temeljijo na predsodkih namesto na resničnih potrebah in značilnostih udeležencev.

Zato je pomembno, da izobraževalci odraslih razvijajo kritično refleksijo o lastnih predpostavkah in ne posplošujejo značilnosti odraslih kot skupine. Namesto tega naj se trudijo razumeti konkretne okoliščine, izkušnje in cilje vsakega posameznika (Glej tudi poglavje *Osebni izobraževalni načrt v andragoški obravnavi*). Le tako lahko ustvarijo učna okolja, ki so resnično vključujoča, prilagojena in učinkovita. V nadaljevanju bomo tudi mi uporabili kritično refleksijo pri predstavitvi temeljnih andragoških načel, lahko bi jim rekli tudi predpostavke, ki izobraževalcem odraslih pomagajo pri ugotavljanju potreb in značilnosti odraslih, načrtovanju, izpeljavi in vrednotenju izobraževanja odraslih. V poglavju *Kdo so odrasli v izobraževanju* smo predstavili različne značilnosti izobraževanja odraslih,

andragoška načela pa so nam lahko v pomoč pri premisleku, kako te raznolike značilnosti upoštevati pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja. Predstavitev andragoških načel bomo podkrepili s primeri in priporočenimi smernicami, kako lahko posamično andragoško načelo uresničujemo v praksi izobraževanja odraslih.

Andragoško načelo 1: **Odrasli naj bi se za izobraževanje odločali samostojno in iz notranje motivacije.**

Predpostavke:

Eden od domnevnih temeljev andragoškega pristopa je, da se odrasli odločajo za izobraževanje samostojno oziroma prostovoljno in ker so sami motivirani za to. Odrasli se učijo, ker to želijo – ker imajo notranjo motivacijo, ki izvira iz osebnih ciljev, vrednot ali radovednosti. Pri številnih odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja, to zares drži.

Ovire, omejitve:

Vendar motivacija ni vedno prostovoljna – pogosto je pogojena. Številni odrasli se udeležujejo izobraževanja zaradi zunanjih pritiskov – na primer zaradi brezposelnosti, zahtev delodajalca, socialne podpore. Njihova »izbira« je pogosto izbira znotraj omejitev, ni resnično avtonomna. Tudi notranja motivacija ni vedno stabilna – lahko niha glede na življenjske okoliščine, energijo, samopodobo. Notranja motivacija ni stalna, temveč dinamična. Tudi tisti, ki začnejo iz lastne pobude, lahko vmes izgubijo voljo zaradi stresa, slabih izkušenj, utrujenosti, slabe samopodobe. Zato ni dovolj, da motivacijo predpostavljamo – podpirati jo moramo v celotnem procesu. Iluzija prostovoljnosti lahko vodi v prevelika pričakovanja glede angažiranosti udeležencev in slabo prepoznavanje potreb tistih, ki se učijo iz nuje, ne iz strasti. Romantiziranje notranje motivacije lahko vodi v podcenjevanje pomena podpore, strukture in včasih tudi zunanjih spodbud. Če izobraževalci odraslih implicitno vrednotijo le »pravo«, avtentično, notranjo motivacijo, lahko zanemarijo in stigmatizirajo tiste, ki so prišli v učni proces z manj navdušenja ali z več odpora. Izbira brez podpore ni svoboda, temveč breme. Včasih povzroča »izbira« udeležencem anksioznost – če ne vedo, kaj bi izbrali, če ne razumejo vsebin ali če ne zaupajo vase. Izbira mora biti podprta s strukturirano pomočjo, ne le formalno omogočena (Brookfield, 1992; Merriam in Caffarella, 1999).

Primer:

> *Udeleženec programa digitalnega opismenjevanja se je udeležil izobraževanja zaradi zahteve zavoda za zaposlovanje. Prizna, da ga računalniki ne zanimajo in da je tukaj »samo zato, ker mora«. Na začetku je zadržan, čuti odpor, brez jasnega cilja. Izobraževalec odraslih ne sili v »notranjo motivacijo«, temveč ga postopoma spodbuja, naj sam pove, kaj bi mu bilo koristno. Ko ugotovi, da bi mu osnovno znanje e-pošte pomagalo pri komunikaciji z otroki, se njegov odnos spremeni. Notranja motivacija se začne prebujati v njem – ne zaradi posebnega navdušenja, temveč ker je to zanj osebno pomembno.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Osebni učni cilji.** Udeleženec sam definira, kaj si želi (pa četudi skromno): »*Hočem se znati prijaviti na e-pošto*.« To je njegov začetek, iz njega lahko raste.
- **Razprava o motivih in odporih**. Ustvarimo varen prostor za priznanje: »*Nisem prišel sem z veseljem*.« Motivacija se lahko začne prav s tem iskrenim priznanjem.
- **Izbirne poti, ne le izbirne vsebine**. Dovolimo različne pristope do istega cilja – nekdo bo bral, drugi poslušal, tretji praktično izpeljeval.
- **Mikrouspehi**, ki jih lahko udeleženci hitro uspešno opravijo. Občutek »zmorem« sproži nove cilje.
- **Sproti oblikovani cilji**. Cilji se lahko spreminjajo med procesom – ko nekdo ugotovi, da zna več, kot je mislil, se lahko porodi nova radovednost.

Andragoško načelo 2: **Samopodoba naj bi pomembno vplivala na to, ali odrasli verjamejo v svojo sposobnost učenja.**

Predpostavke:

Odrasli imajo lahko pozitivno samopodobo – ko verjamejo, da so sposobni učiti se, uspevati in prispevati, se lažje udeležujejo izobraževanja. Samopodoba ni le notranji občutek, temveč družbeno oblikovan odnos do sebe kot učečega se. Odrasli pa, ki so v preteklosti doživljali šolske neuspehe, kritike, podcenjevanje, se v izobraževalnem okolju pogosto počutijo nekompetentne, manjvredne ali celo nevidne. To načelo opozarja, da učna motivacija ni odvisna le od interesa, temveč tudi od notranjega doživljanja lastne vrednosti in sposobnosti. (Glej tudi poglavje *Motivi in ovire odraslih v izobraževanju*). Izobraževalne izkušnje iz preteklosti (pozitivne ali negativne) močno vplivajo na pripravljenost za vnovično učenje in vloga

izobraževalca je tudi v tem, da obnavlja zaupanje posameznika v lastne učne zmožnosti (Knowles, 1980; Brookfield, 1992).

Ovire, omejitve:

Samopodoba ni nespremenljiva lastnost, temveč proces. Ni res, da imajo nekateri »samo« dobro ali »samo« slabo samopodobo. Samopodoba je **dinamična in kontekstualna** – lahko se izboljša ali poslabša glede na to, kako varno, spoštljivo in vključujoče je učno okolje. Negativna samopodoba je pogosto posledica sistemskih dejavnikov. Ljudje iz socialno izključenih okolij, z izkušnjo revščine, nasilja, kulturne marginalizacije, invalidnosti ipd. niso razvili negativne samopodobe »sami od sebe«, temveč zaradi izključujočih se praks. To je treba razumeti in sprejemati **s spoštovanjem in brez obsojanja.**

Ne gre samo za »motivacijo«, temveč za izkušnjo vrednotenja. Udeleženci z nizko samopodobo si pogosto ne upajo izpostaviti se, postavljati vprašanj, sodelovati – ne zato, ker niso motivirani, temveč ker se **bojijo, da bodo zopet videti »manjvredni«**. Načelo o samopodobi ni le psihološka tolažba, temveč temeljna andragoška odgovornost. Pomembno vprašanje, ki si ga mora postaviti izobraževalec odraslih, je: kako se moji udeleženci počutijo kot učeči se – in kaj lahko storim, da se bodo počutili sposobne, cenjene in sprejete?

Primer:

> *Udeleženka, stara petinštiridest let, brez dokončane osnovne šole, se udeleži programa za pridobitev osnovne izobrazbe. Ob prvih srečanjih je zelo tiha, pogosto pravi: »To verjetno ni prav.«, redko se oglasi. Ima izkušnjo neuspeha iz otroštva, ko so jo označili kot »počasno, leno in nesposobno«. Čeprav danes vodi gospodinjstvo in skrbi za tri otroke, ne verjame, da lahko opravi osnovno šolo. Izobraževalka odraslih ji postopoma daje podporo: potrjuje napredek, poudari njene življenjske spretnosti, omogoči varno okolje brez zasmehovanja. Po nekaj tednih začne samoiniciativno sodelovati, celo pomaga drugim.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Zgodnje uspešne izkušnje – aktivnosti, v katerih so lahko vsi uspešni** (npr. skupinsko reševanje nalog, igre znanja brez tekmovanja); to razvija občutek kompetentnosti že na začetku.
- **Reflektivna mapa napredka – formativno spremljanje**. Udeleženci vodijo dnevnik ali mapo, kamor sami zapisujejo, česa so se naučili, česa so bili zmožni sprva, česa zdaj. Tako vidijo svojo rast, tudi če je počasna.

- **Povratna informacija, ki krepi (ne ocenjuje)**. Namesto »prav/narobe« se uporablja: »*Zanimivo razmišljanje – kako si prišel do tega?*«, »*Česa si se naučil iz tega poskusa?*«. Tak način zmanjšuje strah pred napako in spodbuja samozaupanje. Pomeni priznavanje že pridobljenega znanja in izkušenj.
- **Aktivnosti, v katerih odrasli uporabijo izkušnje iz svojega vsakdanjika** (npr. vodenje gospodinjstva, delo na polju, skrb za druge) kot vir učenja. To pokaže, da so že kompetentni – le v drugačnem jeziku.

Andragoško načelo 3: **Odrasli naj bi se vključevali v izobraževanje z jasnimi in kratkoročnimi cilji.**

Predpostavke:

Večina odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja, pride z zelo jasnimi in pogosto kratkoročnimi cilji. To pomeni, da: iščejo uporabnost znanja za reševanje trenutnih težav, želijo hitre rezultate, povezane s svojim delom, družino ali življenjem, pričakujejo, da bo izobraževanje pragmatično, neposredno in smiselno, pogosto nimajo dolgoročnega učnega načrta – vsaj ne na začetku. To ne pomeni, da niso sposobni globljega učenja; pomeni le, da njihova začetna motivacija pogosto izhaja iz sedanjega problema, ne iz abstraktne želje po znanju (Knowles, 1980; Klemenčič idr., 2006).

Ovire, omejitve:

Čeprav je načelo uporabnosti in kratkoročnih ciljev dragoceno, prinaša tudi nekatere omejitve, če ga jemljemo preveč dobesedno.

Kratkoročni cilji lahko omejujejo dolgoročni razvoj. Če se preveč prilagajamo trenutnim interesom, lahko spregledamo temeljne spretnosti, konceptualno razumevanje ali globlja vprašanja, ki so odločilna za trajnejšo spremembo (Mezirow, 1991). Odrasli pogosto ne vedo, kaj v resnici potrebujejo. Lahko mislijo, da potrebujejo »tehniko«, v resnici pa potrebujejo drugačen pogled, globino razmišljanja ali osebno zavedanje. Izobraževalec odraslih mora znati prepoznati prikrite cilje in jih postopoma razkrivati. Hitra uporabnost lahko vodi v površinsko učenje. Če se učimo zgolj »katero tipko pritisniti v spletni aplikaciji« ali »katero frazo uporabiti v pogovoru«, znanje pogosto **ne zdrži v novih okoliščinah** – manjka razumevanje. Tvegamo instrumentalizacijo izobraževanja. Lahko se razvije prepričanje, da je učenje le sredstvo za »rešitev problema«, ne pa tudi **proces rasti, refleksije in spremembe odnosa do sebe in sveta**.

Večina odraslih se udeleži izobraževanja s ciljem, da bi mu zdaj pomagali nekaj rešiti. Naloga izobraževalca odraslih je, da vzame ta »zdaj« resno, vendar ga poveže s »pozneje« – da iz kratkoročne koristi zraste dolgotrajno razumevanje.

Primer:

> *Program za brezposelne: priprava na pogovor za službo. Udeleženci pričakujejo, da bodo: dobili stavke, ki jih lahko uporabijo, se naučili, kako se obleči, kako se vesti, izvedeli, »kako prepričati delodajalca«. Če začne izobraževalec odraslih z razlago delovne zakonodaje ali s teorijo komunikacije, lahko hitro izgubijo zanimanje. Če pa začne z vprašanjem: »Kaj bi pa vas vprašali na pogovoru?« in »Kaj bi rekli vi?«, s tem aktivira* ***njihov cilj****, nato pa postopoma vplete tudi* ***globlja vprašanja*** *(npr. samozavest, vrednote, usklajenost pričakovanj).*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Začetek z »nalogo hitrega uspeha«**. Aktivnost, ki prinaša takojšen občutek napredka (npr. napiši e-pošto, ki jo lahko pošlješ jutri). To zadovolji potrebo po konkretnem učinku, odpre vrata za naprej.
- **Učna pot z vidnimi »postajami«**. Program razdelimo na jasne korake, na primer: teden 1: napišem življenjepis; teden 2: pripravim se na vprašanja; teden 3: vadim pogovor. To daje občutek napredka in strukture, pomembnih za kratkoročno usmerjenost.
- **Izhajanje iz »osebnega problema«**. Vsak udeleženec opredeli problem, ki ga želi rešiti – in učenje strukturiramo okoli tega cilja (npr. »ne vem, kako na pogovoru povedati, da imam vrzel v zaposlitvi«). Učenje je čustveno in praktično povezano z resničnostjo.
- **Mikroprojekti z neposredno uporabnostjo.** Udeleženci ustvarijo nekaj, kar bodo v resnici uporabili (npr. osebno spletno predstavitev.) Motivacija raste z rezultatom, ki je »na voljo takoj«.
- **Poznejše »razširjanje pogleda«.** Ko je temeljni cilj dosežen, odpremo vrata za širše premisleke o tem, kaj si želijo dolgoročno in kaj jih je presenetilo v tem procesu. Začne se prehod iz kratkoročne uporabnosti v osebno rast in dolgoročno učenje.

Andragoško načelo 4: **Odrasli naj bi v izobraževanje vstopali z bogatimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami, ki naj bi bile dragocen vir učenja.**

Predpostavke:

Odrasli udeleženci ne vstopajo v učni prostor kot prazna posoda – s seboj prinašajo številne izkušnje iz življenja, dela, odnosov, vzgoje, premagovanja

težav, ustvarjanja rešitev. Te izkušnje oblikujejo njihov pogled na svet, vplivajo na to, kaj in kako se učijo, so lahko bogat vir za učenje drugih, lahko pa tudi otežijo sprejemanje novega znanja, če so v nasprotju z novimi informacijami.

To načelo poudarja, da je treba te izkušnje spoštovati in jih vnašati v učni proces, saj udeležencem dajejo občutek vrednosti, temelje za povezovanje novega znanja, možnost, da znanje preverjajo, razvijajo in kritično razmišljajo (Knowles, 1980; Merriam in Bierema, 2014; Klemenčič idr., 2006).

Ovire, omejitve:

Čeprav so izkušnje odraslih dragocen vir, prinašajo tudi izzive, če jih ne obravnavamo ustrezno. Resda so izkušnje pomembne, vendar niso vedno konstruktivne ali uporabne – lahko so zastarele, napačne ali celo ovira za učenje novih konceptov. Včasih lahko posameznik iz napačnih izkušenj razvije neučinkovite, celo škodljive vzorce razmišljanja. Izkušnje so tudi subjektivne in so lahko pod vplivom interpretacij, ki temeljijo na predsodkih ali stereotipih. Vse izkušnje niso vedno pozitivne. Izkušnje so lahko zelo boleče, napačno interpretirane ali v nasprotju z znanstvenimi spoznanji. Učenje ne pomeni vedno »nadaljevanja izkušenj«, temveč pogosto tudi njihovo razgradnjo, prevpraševanje in preoblikovanje (Brookfield, 1992; Mezirow, 1991; Klemenčič idr., 2006).

Različnost izkušenj lahko vodi v nerazumevanje med udeleženci. Ti prihajajo iz različnih generacij, družbenih okolij ter z raznolikim jezikovnim, kulturnim in delovnim ozadjem. Če teh izkušenj ne povezujemo zavestno in strukturirano, lahko postanejo ovira za skupinsko dinamiko. Naloga izobraževalca odraslih ni le poslušati izkušnje, temveč jih znati usmerjati, povezovati in vključevati v učni proces. Če izkušnje vključujemo brez refleksije, lahko ostanejo na ravni anekdot in samoumevnosti, namesto da bi postale izhodišče za kritično učenje (Mezirow, 1991).

Izkušnje odraslih niso le »podlaga za učenje« – so tudi vzrok za dvom, premislek in spremembo. Izobraževalec odraslih ni tisti, ki »nalaga znanje«, temveč tisti, ki pomaga, da udeleženec svoje znanje prepozna, poveže, razširi in po potrebi preoblikuje.

Primer:

> *Delavnica o timskem delu za udeležence z različnimi poklicnimi ozadji. Namesto da izobraževalec odraslih začne z definicijami timskega dela, začne s povabilom: »Povejte izkušnjo, ko ste delali v timu, ki je res dobro (ali res*

slabo) deloval. Kaj je bilo po vašem mnenju najpomembnejše?« S tem aktivira raznovrstne izkušnje udeležencev, omogoči različne perspektive, iz tega pa se nato skupaj izpelje konceptualna razprava (modeli timskega dela, vloge, komunikacija ipd.).

Smernice za uresničevanje načela:

- **Zbiranje in deljenje izkušenj** (*story sharing*). Krožne vaje, pripovedovanje zgodb, »življenjska časovnica«, osebne refleksije. To omogoča, da vsakdo najde povezavo med učno temo in svojim življenjem.
- **Kolegialno učenje** (*peer learning*). Udeleženci razpravljajo o tem, kako so reševali podoben problem vsak po svoje (npr. konflikt, organizacija dogodka, upravljanje časa). To omogoča izmenjavo praks in spoštovanje različnosti.
- **Analiza izkušenj z reflektivnimi vprašanji.** Vprašanja tipa: *Česa si se naučil iz te situacije? Kaj bi danes naredil drugače? Kako lahko to povežeš z novim znanjem?* To omogoča prehod iz zgolj opisa v učni moment.
- **Scenariji, ki temeljijo na resničnih primerih udeležencev.** Udeleženci prinesejo iz svojega življenja primer, ki se nato uporabi kot učno gradivo za skupino. To krepi prenos znanja med udeleženci.
- **Skupinska refleksija na razlike.** Pri različnih pogledih se vodeno pogovarjamo: *Zakaj vidimo stvari drugače? Kako je naša zgodovina oblikovala naše razumevanje?* To razvija empatijo, razumevanje in sposobnost dialoga.

Andragoško načelo 5: **Odrasli naj bi si želeli čim hitreje doseči svoje izobraževalne cilje.**

Predpostavke:

Odrasli imajo navadno omejen čas in veliko odgovornosti (delo, družina, vsakdanje obveznosti), zato želijo, da bi bilo izobraževanje učinkovito, ciljno usmerjeno, časovno gospodarno. Njihova motivacija je pogosto povezana z zelo jasnim ciljem: želijo nekaj znati, si pridobiti spretnost, opraviti izpit, pridobiti dokument, napredovati ipd. Zato jih pogosto ne zanima celoten proces, temveč izid. Zanje je pomembno, da učni proces vodi k dosežku, da je čas dobro izrabljen, da hitro vidijo napredek (Knowles, 1980; Merriam in Caffarella, 1999).

Ovire, omejitve:

Pri načrtovanju izobraževanja odraslih je treba upoštevati, da odrasli v življenju poleg izobraževalne vloge opravljajo še številne druge vloge. Izobraževanje odraslih mora biti prilagojeno tem značilnostim odraslih, sicer se izobraževanja ne bodo mogli udeleževati. Vendar lahko prehitra pot pomeni plitvo učenje. Če se učni proces preveč osredotoči na »učinkovitost«, lahko zmanjka časa za **razumevanje ozadja, refleksijo, kritično mišljenje, obdelavo čustvenih in identitetnih vidikov učenja**. Pritisk na hitrost lahko poveča stres in izključi manj samozavestne udeležence. Hitro učenje ni primerno za vse – nekateri odrasli potrebujejo več časa, podporo, vmesne korake. Nekateri cilji se razvijejo šele med procesom. Včasih odrasli pridejo z enim ciljem (npr. opraviti tečaj), a v procesu odkrijejo **nove potrebe, želje, možnosti.** Če gremo prehitro proti »koncu«, zamudimo **razvoj notranje motivacije in osebne rasti**. »Rezultatska logika« lahko nadomesti vrednost učenja samega. Če učenje postane le sredstvo do cilja (npr. potrdilo), izgubi **osebni, socialni in emancipatorični pomen.**

Odrasli ne želijo izgubljati časa – želijo ga namenjati za nekaj, kar jim bo prineslo učinek. Izziv izobraževalca odraslih ni, da jih upočasni, temveč da jim pomaga hitre cilje preoblikovati v trdnejše temelje za prihodnje učenje.

Primer:

> *Tečaj slovenščine za tujce pred izpitom A2. Udeleženci želijo čim prej opraviti izpit, ker je to pogoj za pridobitev dovoljenja za bivanje. Vprašanja o slovničnih pravilih, kulturnih razlikah, zgodovinskem ozadju jih v začetku skoraj ne zanimajo.*
>
> *Izobraževalka odraslih najprej strukturira izobraževanje zelo ciljno (naloge iz izpita, značilne fraze, primeri). A hkrati postopoma vnaša pogovore o vsakdanjem življenju v Sloveniji, osebnih zgodbah, kulturnih razlikah – in tako razširi učne povezave, ne da bi izgubila osredotočenost.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Jasna struktura in »vidni napredek«.** Program naj bo razdeljen na pregledne korake (»*Danes bomo znali to, jutri to*.«). Vmesni cilji in sprotna evalvacija (»*Danes smo naredili tri korake do cilja*.«). To zadosti potrebi po usmerjenosti k ciljem in občutku dosežka.
- **Naloge z neposredno uporabo**. Aktivnosti naj izražajo resnične situacije (npr. »izpolni obrazec«, »sestavi prošnjo«, »napiši e-pošto«). To omogoči vidno povezavo med nalogo in uporabnostjo = večja

motivacija.

- **Učenje po metodi »takoj za uporabo«**. Udeleženci dobijo konkretno orodje, ki ga lahko uporabijo takoj (npr. fraze za pogovor, aplikacije za učenje, vaje za domačo rabo). Učenje ima takojšnji smisel in učinek.
- **Kratki moduli ali mikroučenje.** Program je razdeljen na manjše, obvladljive enote (npr. 5 srečanj = 1 konkretna spretnost). To udeležencem omogoča, da prilagodijo učenje svojemu času in tempu.
- **Prostor za refleksijo – vendar na koncu.** Kratka, usmerjena refleksija po doseženem cilju: *Česa sem se naučil? Zakaj mi to koristi? Kaj bi še želel znati?* To omogoča širjenje ciljev, ko je začetni cilj že dosežen.

Andragoško načelo 6: **Odrasli naj bi se znali samostojno učiti.**

Predpostavke:

Načelo samostojnega in samoregulativnega učenja pomeni, da se odrasli učijo na svojo pobudo, v svojem ritmu in na načine, ki jih izberejo sami. Domneva se, da znajo: postavljati cilje, načrtovati svoje učenje, izbirati vire in metode, spremljati napredek, reflektirati svoje učenje in prilagajati strategije glede na uspeh ali neuspeh. (Zimmerman, 2008). To se pogosto povezuje z življenjsko izkušnjo odraslih, zamislijo, da »vedo, kaj hočejo«, in željo po avtonomiji. Odrasli naj bi bili pri učenju samostojni, to pomeni, da prevzemajo odgovornost za svoje učenje in želijo sodelovati pri načrtovanju, izpeljevanju in ocenjevanju učnega procesa (Knowles, 1980).

Za razumevanje in pravilno udejanjanje tega načela je treba dobro razumeti pojma samostojno učenje in samoregulativno učenje.

Samostojno učenje je pojem, ki se osredotoča na sposobnost posameznika, da se v celoti ali deloma uči sam, brez neposrednega usmerjanja učitelja ali mentorja. Poudarek je na udeležencevi samostojnosti in neodvisnosti. Samostojno učenje je lahko umeščeno v izobraževalni program, ki ga načrtuje in izpeljuje izobraževalna ustanova. V teh primerih se lahko del programa izvaja neposredno v izobraževalni ustanovi, del pa kot organizirano samostojno učenje. Pri organiziranem samostojnem učenju se posameznik uči sam, vendar mu izobraževalna organizacija daje ustrezno strokovno pomoč, konzultacije, mentorstvo, tutorstvo. Za sodobne oblike izobraževanja, kot je na primer kombinirano izobraževanje, je značilno, da dobršen del izobraževanja poteka kot organizirano samostojno učenje, največkrat v spletnem učnem okolju. Samostojno učenje pa lahko poteka tudi tako, da je posameznik povsem neodvisen od izobraževalne ustanove

ali izobraževalnega programa. Sam se odloča za to, kaj se bo učil, sam išče vire in raziskuje vsebine. Tovrstno samostojno učenje je značilno za neformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Svetovni splet je na primer neizmeren vir učenja za osebe, ki so se zmožne tako same učiti. Večji je delež samostojnega učenja, pomembnejši postajajo osebna motivacija, osebni interesi in volja za učenje, saj v teh primerih nimamo ob sebi učitelja ali mentorja, ki bi nas ves čas spodbujal, vodil in usmerjal (Možina idr., 2013).

Samoregulativno učenje je najpomembnejši del samostojnega učenja. Ta vidik učenja vsebuje premislek o lastnem učenju. Osredotoča se na procese, s katerimi posamezniki načrtujejo, nadzorujejo, usmerjajo in uravnavajo svoje učenje. Poudarek je na strategijah in tehnikah, ki jih udeleženci uporabljajo za nadzorovanje svojega učenja. Samoregulativno učenje zajema postavljanje ciljev, načrtovanje, spremljanje lastnega napredka, ocenjevanje lastne uspešnosti in prilagajanje učnih strategij glede na uspešnost učenja (Zimmerman, 2008; Radovan, 2018).

Pomembno je razumeti, da to nista različna procesa, pač pa, da je samoregulacija oziroma uravnavanje lastnega učenja pomemben del našega razvoja v osebo, ki se zna samostojno učiti.

Ovire, omejitve:

Vsi odrasli niso pripravljeni na samostojno učenje. Brookfield (1992), opozarja, da številni odrasli prihajajo iz izobraževalnih okolij, v katerih niso nikoli razvili učnih strategij ali samozavesti za načrtovanje in spremljanje lastnega izobraževanja. Lahko čutijo negotovost, dvom ali celo odpor do učenja – samostojnost zanje ni nekaj samoumevnega, temveč prej nekaj, kar je treba razviti z ustrezno strokovno podporo.

Predvsem udeleženci, ki so izobraževanje opustili in so se ga po daljšem obdobju znova lotili, po navadi potrebujejo nekaj časa, da premagajo strah pred vnovičnim učenjem, morebitnim neuspehom ipd. Takim udeležencem bi takojšnja uporaba metod samostojnega učenja samo še povečala njihove strahove in nelagodje, porojeno v novih, njim še neznanih učnih situacijah. Zato je še posebno pomembno, da izobraževalci odraslih postopno usmerjajo in vodijo udeležence v večjo neodvisnost, dejavnost in samostojnost pri lastnem izobraževanju (Klemenčič idr., 2006).

Na samoregulacijo lastnega učenja vplivajo tudi družbene in strukturne ovire. Ljudje se ne učijo v vakuumu. Če ima nekdo majhen socialni kapital, omejen dostop do tehnologije ali je pod nenehnim stresom (npr. zaradi

službe ali skrbi za družino), bo njegova zmožnost za samoregulacijo lastnega učenja veliko manjša – ne zaradi pomanjkanja volje, temveč zaradi zunanjih okoliščin.

Samostojno in samoregulativno učenje ni vedno učinkovito brez strokovne podpore. Miti o odraslih kot »naravno samousmerjenih učečih se« lahko vodijo do tega, da jim izobraževalci odraslih ne nudijo dovolj aktivne podpore in strukturiranega vodenja. Paradoksalno pa si prav odrasli pogosto želijo jasnih navodil, strukturiranih poti, povratnih informacij in varnega prostora za vprašanja. Skrb za videz samostojnosti lahko zasenči resnične potrebe. Včasih odrasli »igrajo« samostojnost, ker čutijo pritisk, da bi morali biti neodvisni – to pa lahko vodi do neiskrenega sodelovanja ali prikrivanja težav. Tako se v resnici zmanjša možnost za pristno refleksijo in rast.

Načelo samostojnega in samoregulativnega učenja je pomembno in ciljno vredno – vendar ne samoumevno. Treba ga je razumeti kot proces, ne kot začetno stanje. Izobraževalci odraslih morajo znati prepoznati, kdaj potrebuje posameznik več vodenja, motivacijske podpore in strukturirane pomoči, da bi odrasli, ki te še nima, lahko postopoma razvil pravo samostojnost.

Samoregulacija ne pomeni, da posameznika »pustimo samega«, temveč da mu pomagamo zavestno voditi lastno učenje. Kombinacija jasne strukture, možnosti izbire in redne refleksije odraslim omogoča, da postopoma razvijejo pristno samostojnost.

Primer:

> *Tečaj digitalnih spretnosti za odrasle (npr. osnove Excela za iskalce zaposlitve). V skupini so udeleženci z različnim že pridobljenim znanjem – nekateri že uporabljajo Excel, drugi pa se prvič srečujejo z osnovami računalnika. Cilj tečaja je, da vsak udeleženec razvije uporabne spretnosti, ki jih lahko uporabi pri iskanju zaposlitve ali na novem delovnem mestu. Izziv za izobraževalca odraslih je, da vsi udeleženci niso enako pripravljeni na samostojno delo: nekateri pričakujejo »klasično« poučevanje, drugi bi želeli več svobode in samostojnega raziskovanja.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Osebni izobraževalni načrt z možnostjo individualne poti.** Udeležencem omogočimo, da si sami izberejo, katerim temam bodo namenili več poudarka (npr. grafikoni, formule, preglednice). Vsaka učna enota vsebuje jasna sporočila o temle: *Česa se boste naučili?*

Zakaj je to uporabno? Kako boste vedeli, da znate? To omogoči občutek nadzora, obenem pa omogoča strukturo.

- **Dnevnik učenja / refleksijski list.** Udeleženci po vsaki učni uri napišejo, česa so se naučili, s čim so imeli težave, kaj jih je motiviralo in kaj želijo utrditi. Vprašanja vodijo refleksijo (npr. »*Kaj bi naredil/-a drugače?*«, »*Kako bom uporabil/-a to znanje?*«). To krepi metakognicijo in pomaga krepiti zavedanje o lastnem napredku.
- **Sodelovalno reševanje problemov (npr. projektno učenje).** Udeleženci v manjših skupinah pripravijo miniprojekt, na primer preprosto finančno preglednico za načrtovanje stroškov. V procesu se učijo drug od drugega, hkrati pa prevzemajo odgovornost za svoje delo. To omogoča socialno učenje, vzajemno podporo in postopno prevzemanje odgovornosti.
- **Mentoriranje ali tutorstvo.** Udeleženci si izberejo cilj (npr. »*Želim se naučiti samostojno oblikovati povzetek podatkov v Excelu.*«) in imajo redne kratke pogovore z mentorjem o napredku, izzivih, načinih dela. To omogoča individualizirano strokovno podporo in s tem manjše tveganje, da bi »samostojnost« vodila v frustracijo.

Andragoško načelo 7: **Odrasli naj bi se najraje učili predvsem tistega, kar je takoj uporabno v njihovem vsakdanjem življenju in delu.**

Predpostavka:

To načelo izhaja iz predpostavke, da se odrasli najlažje in najraje učijo stvari, ki jih lahko takoj uporabijo v svojem življenju ali pri delu. Učenje je bolj motivirano, če so vsebine povezane z reševanjem konkretnih problemov, neposredno relevantne, uporabne »tukaj in zdaj«. Pogosto se zato poudarjajo problemsko učenje, študije primerov, simulacije, prenos znanja v prakso ipd. (Tough, 1979; Knowles, 1980; Schaie in Willis, 2002). (Glej tudi poglavje ***Izbira metod izobraževanja: od načrtovanja do izpeljave***.)

Ovire, omejitve:

Vendar pa moramo pri uporabi tega načela v praksi izobraževanja odraslih vedeti tudi, da takojšnja uporabnost ne pomeni vedno dolgoročne vrednosti. Učenje, ki je usmerjeno le v takojšnjo rabo, lahko zanemari temeljno razumevanje, kritično mišljenje in širše koncepte. Tako tvega, da postane preveč instrumentalno – »nauči me nečesa, kar bom uporabil jutri« – brez poglabljanja. Pomembno je tudi vedeti, da vsi udeleženci ne zaznavajo uporabnosti enako. Kaj je »uporabno«, je zelo subjektivno. Nekdo vidi smisel

v učenju teorije, drugi pa le v konkretnem postopku. Če izobraževalec odraslih vsiljuje svojo predstavo o uporabnosti, lahko pride do odpora ali izgube zaupanja.

Poudariti je treba tudi, da nekatere pomembne vsebine niso takoj uporabne, a so kljub temu zelo pomembne. Na primer razvijanje medkulturne občutljivosti, razumevanje koncepta trajnosti ali učenje reflektivnega pisanja – vse to je izjemno pomembno, vendar ni nujno »uporabno« že naslednji dan.

Pritisk na takojšnjo uporabnost lahko vodi v površinsko učenje. Če udeleženci ne vidijo takojšnje koristi, lahko začnejo znanje obravnavati kot »neuporabno« in ga zavračajo – tudi če bi bilo dolgoročno zelo dragoceno. Učenje ne more biti vedno uporabno takoj. Pogosto sta potrebna zorenje in konceptualni razvoj, ki zahtevata potrpežljivost. Poleg tega pretirana usmerjenost v praktičnost lahko vodi v zanemarjanje relativističnega, dialektičnega in refleksivnega mišljenja. (Mezirow, 1991).

Načelo takojšnje uporabnosti ima svojo vrednost – ko je razumljeno kot ena izmed dimenzij učenja, ne kot edino merilo njegovega pomena. Temeljnega pomena je ustvariti prostor za premislek: *Kaj pomeni »uporabno« – zdaj, čez mesec, čez leto?*

Primer:

> *Tečaj sporazumevanja na delovnem mestu za poklicne voznike. Udeleženci pogosto delajo z ljudmi v stresnih situacijah, na primer v prometu, z jeznimi strankami ipd. Želijo se naučiti, kako obvladati konflikte in izboljšati komunikacijo. Vsebine morajo biti neposredno uporabne in povezane z realnimi situacijami – sicer jih udeleženci hitro zavrnejo kot »teorijo, ki ne deluje v praksi«.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Učenje z realnimi primeri/študije primerov** – analiza konkretnih situacij iz njihovega delovnega okolja: na primer kaj storiti, ko stranka kriči, kako se odzvati, če nastane nesporazum z dispečarjem. To spodbuja povezovanje učenja s konkretnimi izzivi.
- **Simulacija/igranje vlog.** Udeleženci igrajo vloge iz svojega vsakdanjika, nato reflektirajo odzive, prepoznavajo alternative, učijo se novih strategij. To omogoča »usposabljanje v varnem okolju«, v katerem lahko takoj preizkusijo novo znanje.
- **Reflektivni pogovori o »uporabnosti«.** Vprašanje: »Kaj od danes

naučenega lahko uporabite že jutri? Kaj pa čez mesec dni?« Udeleženci oblikujejo osebni »uporabnostni zemljevid« – kaj ima zanje smisel zdaj, kaj pozneje. To jim pomaga ozavestiti več ravni uporabnosti, tudi dolgoročne.

- **Kombinacija »hitrih uspehov« in »počasnega razvoja«.** Strukturiranje izobraževalnega procesa tako, da ponuja **hitre uspehe** (npr. uporabne fraze za pomirjanje strank) in **počasen razvoj** (npr. razvijanje samozavesti, asertivnosti). To zadovolji potrebo po takojšnji uporabnosti, obenem pa ohrani globino.

Andragoško načelo 8: **Učenje odraslih naj bi izhajalo iz resničnih življenjskih problemov oziroma izzivov.**

Predpostavka:

Načelo osredotočenosti na resnične življenjske probleme oziroma izzive, ne na (abstraktno) vsebino pomeni, da se učenje začne z realnimi življenjskimi ali delovnimi problemi oziroma izzivi udeležencev – ne s teoretično ali vnaprej določeno snovjo. Temeljne predpostavke pri tem so:

- odrasli se lažje učijo, če se učne vsebine nanašajo na konkretne izzive, ki jih prepoznavajo kot pomembne;
- znanje se razvija z raziskovanjem in reševanjem problemov, ne kot pasivni prenos informacij;
- težišče je na uporabnih rešitvah, kritičnem mišljenju, sodelovanju in refleksiji.

Ta pristop je zelo pogost pri problemsko usmerjenem učenju, projektnem učenju, akcijskem učenju in treningih spretnosti.

Ovire, omejitve:

Čeprav je načelo smiselno in ga praksa potrjuje, prinaša to načelo tudi **nekatere pasti**, na katere opozarjajo kritični andragogi (Brookfield, 1992; Mezirow, 1991).

Problemi niso vedno univerzalni – kar je problem za enega, ni nujno za drugega. Če izobraževalec odraslih vnaprej določi, kaj je »problem«, lahko napačno presodi resnične potrebe skupine. Pojavi se tveganje, da postanejo »problemi« zgolj didaktično orodje, ne pa pristna vprašanja iz življenja udeležencev. Osredotočenost na problem lahko vodi v pomanjkanje širšega znanja. Če vedno začnemo le z »reševanjem težav«, udeleženci morda

ne bodo razvili temeljnega razumevanja konceptov, ki bi jim pomagalo obvladovati nove, še neznane situacije v prihodnosti. Znanje lahko postane fragmentirano.

Vsi udeleženci se ne želijo »učiti ob problemih«. Nekateri odrasli so vajeni bolj strukturiranega, vsebinskega pristopa in se v odprtih, problemskih situacijah **počutijo negotovo ali izgubljeno** – še posebno, če niso vajeni sodelovalnega ali raziskovalnega učenja. Pogosto zanemarimo vlogo znanja kot orodja za razumevanje problema. Včasih se problemi rešujejo preveč »intuicijsko«, brez dovolj vsebinske podlage – zato ostajajo rešitve površinske.

V slovenskem prostoru v prispevku *S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki* prav na te pasti problemskega učenja opozori Medveš (2024), ko tudi za področje izobraževanja otrok in mladine zapiše: *»Moja teza o slovenski poosamosvojitveni spremembi pedagoške paradigme se naslanja na to, da smo načelu problemskosti dali prednost pred načelom historičnosti[28]. Referenco, ki izhaja iz zgodovinskosti znanja, nadomesti referenca, ki ob konceptualizaciji znanja izpostavlja kombinatoriko, in bolj kot zavest o vsebinskem sporočilu znanja in njegovi zgodovinski tradiciji, predvsem pa o neskončnosti njegovih horizontov poudarja pomen uporabnosti znanja, njegove instrumentalne vrednosti in vrednosti, ki jo ima za kakovostne družbene odnose in za osebni razvoj. Namesto vsebine stopi v ospredje razvoj kompetenc.*« (Medveš, 2024, str. 90–91).

[28] »Historični pristop k načrtovanju kurikula je skozi novoveško šolsko zgodovino značilen za humanistično usmerjene kurikule, usmerjene k omiki kot univerzalni človeški duhovni kulturi, in je v svetu pedagoške teorije prepoznan kot koncept Bildung (oblikujoče izobraževanje). Bildung izhaja iz pomena zavedanja zgodovinskosti v iskanju resnice in razvoju znanja. To ni le podlaga za razumevanje duhovnega razvoja človeštva, smisel zgodovinskosti kurikula ni v učenju zgodovine znanosti, temveč gre za spoznavanje, da človeško odkrivanje resnice ni linearen napredek, ki vodi k dokončni resnici; gre torej za razvijanje kulture, nenehno odkrivanje horizonta, za katero je značilen 'pogled, usmerjen v neskončno daljavo /... /, neskončnost (ki) se nam pri slehernem, še tako močnem naprezanju odmika in pri vsakem še tako hitrem korakanju se pred nami razpirajo le vedno novi horizonti. V tem smislu je svet za nas brezmejni prostor, sredi katerega smo in v katerem iščemo svojo skromno orientacijo.' (Gadamer, 2019, 324, v Medveš, 2024). To je bistvo humanizma v izobraževanju, neskončno odprt tok razvoja znanja skozi zgodovino. Z razkrivanjem resnice o svetu, o transcendenci sveta in svoji lastni imanenci je človeštvo oblikovalo svoj duhovni obraz in sistem vrednot, kar naj bi bilo jedro vsakega izobraževanja: in prav to naj bi zagotavljala historična zasnova kurikulov. Temu nasproten je instrumentalni pogled pedagoškega empirizma, ki znanje vsiljuje kot nekaj objektivnega, eksaktnega, statičnega, brezpogojno in dokončno veljavnega.« (Medveš, 2024, str. 90).

Medveš ob tem poda primer maturitetnega kataloga za slovenščino, v katerem se je prehod od historičnega načela k problemskemu izražal v prevladovanju funkcionalističnega poučevanja jezika, in poudari vprašanje, ali je v strukturi poučevanja slovenščine v srednjih poklicnih in strokovnih šolah ustrezno zastopano tudi vprašanje o strukturi jezika in njegovih kulturnih razsežnostih. (Prav tam).

Spomnimo se na tem mestu na identitetne temelje izobraževanja odraslih, ki smo jih raziskali v uvodnih poglavjih. (Glej poglavje: *Identitetni temelji izobraževanja odraslih*.) Med njimi še posebno na prispevek izobraževanja odraslih k splošni izobraženosti posameznika, k njegovemu osebnemu razvoju in kakovosti življenja. Tam smo opozorili na potrebo po premisleku o humanistični in/ali neoliberalni podstati koncepta vseživljenjskosti učenja. In ponovimo to, kar sta zapisala Barle Lakota in Sardoč (2015, str. 42) o potencialu humanistične usmerjenosti koncepta vseživljenjskosti učenja, ki »*osvobaja duha in usposablja posameznika za to, da si zamišlja nove svetove, da si upa in želi dejavno delovati, vstopati v različne družbene mreže, da si želi sodelovati z drugimi, da jim zaupa*«.

Včasih je učenje vsebine odločilno za razumevanje problema – brez temeljnega teoretskega znanja ni mogoče učinkovito reševati kompleksnih izzivov. Tudi prevelika osredotočenost na probleme lahko povzroči izgubo širšega vpogleda, sistemskega mišljenja in intelektualne radovednosti, osmišljanja življenja ter zmožnosti misliti in ustvarjati nove svetove.

Načelo osredotočenosti na probleme daje učenju odraslih realno sidro – vendar mora biti preudarno izvajano. Potrebna je kombinacija problemske orientacije in vsebinske globine, prilagojena resničnim potrebam in sposobnostim skupine.

Primer:

> *Problemski pristop pri obravnavi holokavsta v okviru izobraževanja o zgodovini. Namesto klasične vsebinske podaje (letnice, dogodki, definicije) se uporabi problemsko vprašanje, na primer: »Kako se odločamo, kdaj se moramo upreti oblasti – tudi če je to nevarno?« ali: »Kaj se zgodi z družbo, ko navadni ljudje prenehajo razmišljati kritično?«.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Uporaba zgodbe.** Uvod z resnično zgodbo – udeležencem predstavimo osebno zgodbo posameznika, ki je med vojno pomagal preganjanim Judom, čeprav je tvegal svoje življenje. Skupinska razprava o dilemah,

ki jih odpira zgodba – npr. »*Kaj bi naredil jaz?*«, »*Ali bi znal prepoznati nevarnost?*«. Raziskovanje zgodovinskega ozadja – tukaj pride na vrsto konceptualno znanje: *Kaj je nacizem? Kako je delovala propaganda? Kako so ljudje postopoma sprejeli segregacijo in nasilje? Kako so se posamezniki (ali skupine) uprli?* Kritična analiza sodobnega ozadja – vzporednice z današnjimi izzivi: *Kaj pomeni »državljanski pogum« danes? Kako prepoznamo populizem, sovražni govor, ideološko manipulacijo?* Ustvarjalna refleksija – udeleženci pripravijo osebni odziv: esej, plakat, kratki video, ki pokaže, kako razumejo pomen zgodovine za današnje življenje.

- Prikazan je primer problemskega pristopa s konceptualno globino. Izhaja iz problema – etična dilema, osebna odgovornost, moč ideologije. Povezuje znanje z izkušnjo – ne gre le za to, »*kaj se je zgodilo*«, temveč »*česa se lahko naučimo zase*«. Udeleženci ne le sprejemajo dejstva, temveč razvijajo razumevanje povezav, mehanizmov in posledic. Spodbuja empatijo, kritično razmišljanje in vrednotenje.
- **Akcijsko učenje.** Udeleženci izhajajo iz lastnih delovnih problemov in si v skupini pomagajo pri iskanju rešitev, jih preizkusijo in reflektirajo izkušnjo. Izhajajo iz resničnih izkušenj.
- **Sodelovalno ustvarjanje učnih ciljev.** Skupaj z udeleženci določimo, katere probleme bodo obravnavali v programu – in kakšno znanje bi pri tem potrebovali. To poveča motivacijo in občutek lastništva nad učenjem.

Andragoško načelo 9: **Odrasli naj bi se učili bolje, kadar je učenje vpeto v njihov življenjski kontekst.**

Predpostavke:

To načelo poudarja, da se odrasli najbolje učijo, kadar je učenje vpeto v resnične življenjske, delovne ali družbene okoliščine. Učenje tako ni ločeno od resničnosti, temveč poteka »v« resničnih situacijah in »zaradi« resničnih situacij. Temeljna predpostavka: »*Znanje brez konteksta je suhoparno, nepovezano in pogosto pozabljeno*.« Zato naj bi bilo izobraževanje: vpeto v izkušnje udeležencev, povezano s kulturnim, družbenim ali delovnim okoljem, čustveno in osebno relevantno, sprejemljivo za refleksijo o identiteti, vrednotah, vlogah v družbi.

Ovire, omejitve:

Čeprav se kontekstualnost zdi skoraj samoumevna vrednota, skriva v sebi

več izzivov in pasti, na katere moramo biti pozorni: kontekst ni za vse enak. Ugotovili smo že, da prihaja vsak udeleženec v izobraževanje z različnimi življenjskimi izkušnjami, vrednotami in okoliščinami. Kar je »relevantni kontekst« za enega, je lahko **povsem nepomembno ali celo tuje** drugemu. Če izobraževalec odraslih sam določi kontekst, lahko nevede vsili svoj pogled.

Nevarnost preozkega, lokalnega pogleda. Če ostaja učenje zgolj v neposrednem kontekstu posameznika, obstaja nevarnost, da **ne razvijemo širšega razumevanja**, na primer globalnih procesov, zgodovine, sistemskih mehanizmov. Znanje ostane preveč »v lastni izkušnji«. Kontekst lahko omejuje ustvarjalnost ali kritično razmišljanje. Včasih je nujno stopiti iz »svojega« konteksta, da bi **videli širšo sliko**, razumeli druge perspektive ali celo spremenili lastni okvir razmišljanja. Umetno ustvarjeni »kontekst« ni avtentičen. Če izobraževalec odraslih poskuša vnaprej pripraviti »konkretne primere iz življenja«, ki pa ne izhajajo iz resničnega sveta udeležencev, lahko to učinkuje **prisiljeno in ni prepričljivo**.

Načelo kontekstualnosti pomeni, da znanje ni le informacija, temveč del posameznikove življenjske zgodbe. Vendar to zahteva občutljivost, sprejemljivost za različnost in zavest, da učenje ni le ogledalo resničnosti, pač pa tudi orodje za njeno spreminjanje (Mezirow, 1991).

Primer:

> *Program finančne pismenosti za odrasle. Namesto predavanj o »varčevanju, obrestih in vlaganju« se program začne z vprašanji, kot so: »Kako vsak mesec razporedite svoj prihodek?«, »Kdaj in zakaj se znajdete v minusu?«, »Katere finančne odločitve so bile za vas najtežje?«. Udeleženci na podlagi svojih izkušenj raziskujejo: kako deluje bančni sistem, kako nastajajo dolgovi, kaj pomenijo posojila, zavarovanja, inflacija ipd. Znanje se razvija v povezavi z njihovim vsakdanjim odločanjem, s ciljem, da bi razumeli sistemske pasti, razvili lastne strategije upravljanja denarja, prepoznali tudi širše ozadje (npr. družbeni pritisk porabništva).*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Učenje, temelječe na osebnih izkušnjah.** Aktivnosti, ki izhajajo iz vprašanj: »*Kaj to pomeni v tvojem življenju?*«, »*Kako si se s tem že srečal?*«, »*Kako bi to uporabil?*«. To omogoča vnašanje novega znanja v že obstoječo posameznikovo strukturo.
- **Terensko učenje.** Obisk ustanov, lokalnih skupnosti, razstav, podjetij, kulturnih dogodkov – kjer udeleženci neposredno izkušajo vsebino.

To povezuje teorijo z resničnim svetom, omogoča čustveno in telesno vpetost.

- **Reflektivno učenje v dialogu.** To pomeni skupinsko refleksijo, v kateri udeleženci delijo svoje izkušnje, ozadja in poglede na svet ter si s tem medsebojno širijo razumevanje. Takšen proces bogati pogled vsakega posameznika in omogoča »videnje z drugega zornega kota«.
- **Učenje ob projektih, vezanih na skupnost.** Udeleženci pripravijo projekt (npr. brošura, delavnica, spletna kampanja) o temi, ki zadeva njihovo okolje (npr. prehranska varnost, digitalna pismenost starejših). Znanje je vpeto v širši družbeni in kulturni okvir – z realnimi učinki.

> Andragoško načelo 10: **Učenje odraslih naj bi bilo najučinkovitejše v okolju, kjer prevladujeta spoštljiv odnos in enakovredno partnerstvo med udeleženci in izobraževalci odraslih.**

Predpostavke:

Načelo vzajemnega spoštovanja in partnerstva pomeni, da naj bo odnos med izobraževalcem odraslih in odraslim udeležencem enakovreden – temelječ na spoštovanju izkušenj, znanja, osebnosti in življenjskih okoliščin udeleženca, zaupanju v učne zmožnosti obeh strani, dialogu in sodelovanju pri oblikovanju ciljev, vsebin in učnih procesov. Udeleženci naj ne bodo pasivni prejemniki znanja, temveč dejavni sogovorniki in sooblikovalci učenja. Izobraževalec odraslih ni »nad njimi«, temveč z njimi – kot mentor, sopotnik, spodbujevalec.

Ovire, omejitve:

Čeprav se načelo sliši lepo, ga je v praksi včasih **uresničiti težje**, kot se zdi. Hierarhija pogosto vztraja – tudi nezavedno. Vloga »učitelja« v tradicionalnem pomenu je globoko zakoreninjena. Odrasli lahko pričakujejo, da bo nekdo »**vedel bolje**«, izobraževalec odraslih pa lahko (nehote) prevzame **dominantno vlogo**. Resnično partnerstvo pomeni tudi **delitev moči**, to pa ni vedno preprosto. Spoštovanje ni enosmerna zahteva. Pomembno je, da **ne pričakujemo spoštovanja le do izobraževalca odraslih**, temveč tudi, da izobraževalec odraslih spoštuje udeleženca, da se udeleženci **med seboj spoštujejo** (zlasti v raznolikih skupinah – po starosti, izobrazbi, jeziku, socialnem položaju). Partnerstvo ni »vse je dovoljeno«. Včasih izobraževalci odraslih napačno razumejo partnerstvo kot popolno popuščanje. A partnerstvo pomeni tudi **skupno odgovornost, iskrenost, medsebojno dogovarjanje o mejah, ciljih in pravilih sodelovanja**. Ni vsakdo

pripravljen na partnerski odnos – takoj. Nekateri udeleženci pridejo iz okolij, kjer so bili »poučeni, ne slišani«. Potrebni so **čas, izkušnja in zaupanje**, da začnejo dejavno sodelovati (Knowles, 1980; Brookfield, 1992).

Čeprav načelo partnerstva poudarja enakovrednost odnosa med izobraževalcem odraslih in udeležencem, to ne pomeni, da se izobraževalec odraslih odpove svoji strokovni vlogi ali vodstveni odgovornosti. Ravno nasprotno – **partnerski odnos v andragogiki ni odnos brez vodenja, temveč odnos, v katerem je vodenje izpeljano strokovno, spoštljivo, vključujoče in zavedajoč se moči, ki jo ima izobraževalec odraslih.**

V andragoškem kontekstu odrasli pogosto ne išče avtoritete, ki ve več, temveč sogovornika, ki zna voditi proces učenja, ustvariti prostor za premislek in podati strokovni okvir. Izobraževalec odraslih torej ni »boljši« ali »večvreden«, temveč je odgovoren za potek učenja z metodami, dinamiko in kakovostjo refleksije vred.

Strokovna avtoriteta se v andragogiki ne ustvarja z distanco ali nadvlado, temveč z jasnostjo vodenja. Temelji na strokovnem znanju in praksi, sposobnosti poslušati in znati pritegniti k sodelovanju ter zavedanju, kdaj je treba udeležencu prepustiti prostor in kdaj postaviti mejo.

Da lahko obstaja partnerstvo, **mora obstajati zaupanje** – in odrasli udeleženec pogosto zaupa, ko prepozna, da ima izobraževalec odraslih jasen namen, je odprt, ima znanje in je hkrati tudi človeško občutljiv. To ni izguba avtoritete, je njen preobrat: iz formalne pozicije v vpliv, ki temelji na strokovnosti, spoštovanju, doslednosti in strokovni drži.

Zato izobraževalec odraslih ni »eden izmed«, temveč tisti, ki vodi z odprtostjo, posluša z znanjem in intervenira z občutkom.

Primer:

> *Udeleženci v programu pismenosti imajo dolgoletne delovne izkušnje, a slab spomin na šolo. Eden od njih pravi: »Vedno sem bil tisti, ki je potreboval pomoč. Bojim se, da bo tukaj spet enako.« Izobraževalka odraslih odgovori: »Tukaj smo vsi učitelji – vsak nekaj zna. Jaz vam lahko pomagam z branjem, vi pa meni, da bom bolje razumela vaše življenje in kako vam znanje lahko pride prav.« S tem ustvari odnos spoštovanja in vzajemnega učenja – in počasi tudi najbolj zadržani sodelujejo z več zaupanja.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Skupna postavitev pravil.** Skupaj določimo pravila sodelovanja: kako se pogovarjamo, poslušamo, spoštujemo različnost. Udeleženci dobijo občutek, da vplivajo in so vključeni.
- **Skupinsko določanje prednosti/vsebin.** Udeleženci pomagajo oblikovati učne cilje ali izbirajo med vsebinami, ki jih zanimajo. To krepi občutek partnerskega odnosa in lastništva nad učenjem.
- **Krog izkušenj – vsak je »strokovnjak« za nekaj.** Vsak udeleženec pove, kaj dobro zna, in to znanje vrnemo v učenje. To ustvarja medsebojno spoštovanje in razbije hierarhijo.
- **Sopoučevanje** (*peer teaching*). V nekem delu srečanja vodi aktivnost tudi udeleženec – na podlagi svojih izkušenj. Partnerstvo se zares uresniči v praksi.
- **Redna evalvacija odnosa, ne le vsebine.** Vprašanja kot: *Kako se počutite v tej skupini? Imate občutek, da se vaš glas sliši? Kaj bi želeli spremeniti v odnosu med nami?* To omogoča sprotno krepitev zaupanja in občutek soustvarjanja.

Andragoško načelo 11: **Učenje odraslih naj bi zajemalo premislek, povezovanje in notranjo preobrazbo znanja in pogleda na svet.**

Predpostavke:

To načelo je eno najglobljih in najbolj preobrazbenih v andragogiki, saj ne govori zgolj o prenašanju informacij, temveč o spremembi miselnih okvirov. Odrasli se ne udeležujejo učenja kot »prazne posode«, temveč že imajo svoje znanje, prepričanja, miselne sheme, življenjske lekcije in pogosto tudi trdno oblikovane poglede na svet.

Izobraževanje odraslih zato ni primarno v tem, da »dodamo novo znanje«, temveč v tem, da že pridobljeno znanje kritično prevprašamo, prepoznamo, kaj še drži in kaj ne, povežemo staro z novim in včasih tudi opuščamo ali preoblikujemo zastarele poglede. To je proces, ki ni samo intelektualen, temveč pogosto tudi oseben, čustven in identiteten. Temelji na teorijah transformativnega učenja, ki poudarjajo, da odrasli napredujejo predvsem takrat, ko prevzamejo novo perspektivo, spremenijo svoj pogled na sebe, druge, svet in se začnejo drugače odločati in delovati (Mezirow, 1991).

Izobraževanje odraslih je proces, v katerem ne nalagamo novih datotek, temveč nadgrajujemo, brišemo in na novo zapisujemo obstoječi sistem.

To zahteva spoštovanje, pogum, potrpežljivost – in zavedanje, da je vsaka sprememba pogojena s pripravljenostjo na notranjo spremembo. Kot smo pokazali v poglavju o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih, je bil pomemben zagovornik transformativnega učenja Freire (1972), ki je bil zelo kritičen do t. i. »*bančnega koncepta izobraževanja*«, po katerem naj bi bil učeči se kot prazni račun, ki naj ga zapolni učitelj. Menil je, da to učečega se spremeni v objekt, da bi lahko nadzorovali njegovo mišljenje in delovanje ter prilagodili njegovo vedenje in ravnanje obstoječemu svetu, hkrati s tem pa ubijemo njegovo ustvarjalno moč. Zato Freire opozori, da je ozaveščanje proces individualnega in skupnega zavedanja, ki zraste iz ponotranjenega individualnega in kolektivnega zatiranja. Pedagoška praksa ni samo zviševanje zavesti, pač pa tudi sredstvo za družbeno transformacijo (Freire, 1972).

Ovire, omejitve:

To načelo odpira **pomembna vprašanja in izzive**, saj omenjeni proces ni vedno prijeten. Preobrazba pomeni tudi nelagodje. Ko odrasli ugotovijo, da nekaj, kar so dolgo verjeli ali počeli, ne deluje več, lahko doživijo **dvom, zmedenost, odpor, celo občutek izgube identitete**. Zato mora biti izobraževalno okolje **varno, spoštljivo in podpirajoče**, hkrati pa tudi **izzivalno in iskreno.** Niso vsi pripravljeni na spremembo, in to je treba spoštovati. Transformativno učenje se ne zgodi pri vsakem udeležencu enako hitro (ali sploh). Najpomembnejše je **ponujati priložnost**, ne vsiljevati spremembe. Izobraževalec odraslih mora biti pripravljen tudi sam na spremembo. Udeleženci lahko postavijo pod vprašaj tudi **predpostavke, na katerih utemeljuje svoje znanje in svojo strokovno identiteto izobraževalec odraslih** – zato mora biti proces **vzajemen** in **dialoški**, ne enosmeren (Mezirow, 1991).

Primer:

> *Delavnica o medkulturni komunikaciji z odraslimi v podjetju. Nekateri udeleženci v začetku trdijo: »Sam se vedem do vseh enako, ni mi treba razmišljati o kulturah.«*
>
> *V razpravi o konkretnih primerih, na primer različnem dojemanju časa, telesni bližini ali izražanju nestrinjanja, začnejo prepoznavati, da njihovo že pridobljeno znanje ni napačno, temveč nepopolno, da drugi razumejo svet drugače in da je za uspešno sodelovanje potrebna prilagoditev – ne odpoved lastni kulturi, temveč razširitev razumevanja. S tem se ne naučijo »nekaj novega o drugih«, temveč nekaj novega o sebi – in to je bistvo preoblikovanja znanja.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Reflektivna vprašanja in dnevnik učenja.** Udeleženci sproti razmišljajo: *Kaj sem danes slišal, kar me je presenetilo? Kaj mi ni bilo všeč? Zakaj? Se s tem strinjam?* To pomaga ozavestiti notranje premike in upor.
- **Dvom kot učna metoda.** Učitelj vnaša »moteča vprašanja«, na primer: »*Kaj, če bi bilo prav nasprotno, kot misliš?*« ali »*Kaj pa, če ta pristop škodi nekomu drugemu?*« To omogoča varno soočenje z drugačnostjo in vrzelmi v lastnem znanju.
- **Izkustveno učenje/simulacije.** Udeleženci doživijo situacijo, ki jim pokaže, da njihovo dotedanje znanje **ne zadostuje** (npr. igra vlog z jezikovno ali kulturno oviro). Občutek »ne vem, kaj zdaj« odpira prostor za spremembo.
- **Skupinska razprava o razlikah.** Namesto iskanja »pravilnega odgovora« udeleženci primerjajo različne poglede: *Zakaj vidimo isto stvar različno?*. Učenje postane raziskovanje, ne potrjevanje.
- **Modeli prepoznavanja prepričanj.** Udeleženci narišejo ali napišejo, katera prepričanja imajo o neki temi, nato jih skupaj analizirajo in preverjajo: *Od kod vem to? Ali še vedno drži? Kako to vpliva na moje vedenje?* To omogoča metakognicijo in osebno refleksijo.

> Andragoško načelo 12: **Odpor odraslih do učenja naj bi pogosto izhajal iz občutka, da so njihove vrednote, prepričanja ali pogledi na svet ogroženi.**

Predpostavke:

Kot smo osvetlili že pri prejšnjem načelu, učenje odraslih pogosto ni zgolj pridobivanje znanja, temveč tudi soočanje z novimi pogledi, ki lahko izzovejo obstoječe vrednote, stališča ali način razmišljanja. Ko izobraževanje preseže raven »kako nekaj narediti« in poseže v vprašanja »zakaj nekaj počnemo tako«, se začne proces, ki zahteva spremembo notranjih prepričanj.

Odrasli so pogosto navezani na svoja prepričanja, saj izhajajo iz dolgoletnih izkušenj, osebnih zgodb, socialnega okolja in identitete. Vrednote in svetovni nazor so del njihove samopodobe. Če izobraževalni proces prehitro ali premočno izzove te temeljne sestavine, lahko sproži odpor – v obliki tišine, umika, ciničnih pripomb, zavračanja sodelovanja ali izzivanja avtoritete. Ta odpor ni znamenje pomanjkanja motivacije, temveč **znamenje, da je bilo nekaj pomembnega izzvano**. To je pogosto točka največjega potenciala za

transformativno učenje – a tudi točka, kjer je tveganje za opustitev učnega odnosa največje.

V andragoškem kontekstu to pomeni, da se odrasli: pogosto uprejo, kadar čutijo, da se jih poskuša »spremeniti«, branijo svoje prepričanje (čeprav to ni nujno utemeljeno), manj sodelujejo, če čutijo, da se jih ne spoštuje, lahko izrazijo odpor kot tišino, cinizem, pasivnost ali izzivanje. To ni znamenje »slabega udeleženca«, temveč naravna psihološka obramba pred občutkom ogroženosti. Zrela andragoška praksa ne gre »proti odporniku«, temveč raziskuje, od kod odpor prihaja – in kako ga preoblikovati v priložnost za rast.

Ovire, omejitve:

Odpor ni napaka, temveč signal. Če ga izobraževalec odraslih razume kot motnjo, lahko izgubi priložnost za poglobljeno učenje. Če pa ga prezre, lahko izgubi udeleženčevo zaupanje ali udeleženec celo opusti izobraževanje. Ne gre za prepričevanje, temveč za raziskovanje. Vloga izobraževalca odraslih ni, da »prepriča«, temveč da omogoči varen prostor za premislek. Če udeleženci čutijo, da jih nekdo želi »spremeniti«, se bodo branili – tudi, če jih tema sicer zanima. Odpor lahko sproži izobraževalec odraslih, tudi nehote. Uporaba strokovnega jezika, moraliziranja ali podcenjujočega tona lahko sproži občutek ogroženosti, tudi če je vsebinsko argumentirano. Udeleženci lahko »igrajo strinjanje« – a sprememba se ne zgodi. Pristno učenje zahteva, da odrasli sam izbere, *kaj* bo spremenil in *ali* bo spremenil. Sprememba, ki je vsiljena ali igrana, ni trajna. Izobraževalec odraslih mora biti pripravljen na dvom o sebi. Udeleženci lahko s svojim odporom izzovejo tudi naša (izobraževalčeva) prepričanja. To je naporno, a hkrati dragoceno – za obe strani.

Primer:

> *Na delavnici o medkulturni občutljivosti v podjetju neki udeleženec izrazi odpor: »To je zdaj moderna tema. Jaz pa mislim, da bi morali vsi živeti po naših pravilih – kdor je prišel sem, naj se prilagodi.« Izobraževalka odraslih se ne odzove z neposrednim nasprotovanjem ali moraliziranjem. Namesto tega vpraša: »Se strinjate, da pogledamo nekaj primerov, kako različna razumevanja 'pravil' lahko vodijo v nesporazume? Mogoče boste vi tisti, ki nam boste pomagali najti rešitve.« S tem ne potrdi stališča, a ga tudi ne zavrne agresivno. Pritegne nas v raziskovanje in pokaže spoštovanje do izraženega mnenja, obenem pa da možnost za premislek brez vsiljevanja.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Reflektivna vprašanja namesto trditev.** Uporabimo vprašanja kot: »Kaj misliš, od kod izhaja ta pogled?«, »*Ali si kdaj razmišljal, kako to deluje za nekoga z drugačnimi izkušnjami?*«. To spodbuja samorefleksijo namesto obrambnega odziva.
- **Soočenje z dejstvi v dialogu.** Namesto razlaganja »kako je prav« uporabimo resnične podatke ali zgodbe kot povabilo k skupni analizi: »*Kaj vidite vi v teh številkah?*«. To omogoča kritično razmišljanje brez občutka vsiljevanja.
- **Učenje z osebno izkušnjo.** Simulacije, igre vlog ali reflektivne naloge (npr. »*Kdaj sem v življenju spremenil mnenje – zakaj?*«) pomagajo pri razumevanju lastne miselne prožnosti. To normalizira proces spremembe in ga umesti v osebni okvir.
- **Delo v dvojicah ali majhnih skupinah.** Manjši krog zmanjšuje pritisk, omogoča več odprtosti in preprečuje polarizacijo mnenj v večjih skupinah. To ustvarja varno okolje za premislek brez javnega izpostavljanja.
- **Priznavanje odpora.** Izobraževalec odraslih lahko eksplicitno pove: »*Razumem, da so te teme lahko izzivalne. Morda se kdo s čim ne strinja – in to je v redu. Pomembno je, da raziskujemo skupaj.*« S tem da legitimnost občutkom in ustvarja prostor za dialog.

> Andragoško načelo 13: **Izobraževanje starejših odraslih naj bi bilo uspešnejše, če je prilagojeno njihovim fizičnim in kognitivnim zmožnostim in potrebam.**

Predpostavke:

Starejši odrasli se pogosto udeležujejo izobraževanja z bogatimi življenjskimi izkušnjami in visoko notranjo motivacijo za učenje. Vendar hkrati s starostjo prihajajo biološke spremembe, ki lahko vplivajo na njihovo sposobnost sledenja izobraževalnim vsebinam. Med najpogostejše fizične spremembe spadajo oslabitev vida, sluha, zmanjšana koncentracija, hitrejša utrujenost in počasnejša obdelava informacij.

Upoštevanje teh potreb ni stvar prijaznosti, temveč je temeljni pogoj za vključujoče, učinkovito in dostojanstveno učenje. Če prostorske, časovne in didaktične razmere niso ustrezne, se lahko precej zmanjša možnost sodelovanja, razumevanja in uspešne učne izkušnje.

Pomembno je zavedanje, da te spremembe niso enake za vse starejše odrasle – razpon telesnih, psiholoških, kognitivnih in socialnih zmožnosti je zelo širok. Zato ni dovolj, da prilagoditve obstajajo – izobraževalec odraslih mora znati opazovati, poslušati in se odzivati na konkretne potrebe skupine in posameznika.

Ovire, omejitve:

Stereotipi o starosti. Pogosto starejše udeležence obravnavamo kot »šibkejše« ali »manj zmožne«. To lahko vodi v pokroviteljski odnos, preveč poenostavljeno snov ali zmanjšana pričakovanja.

Prikrivanje težav. Zaradi občutka sramu ali želje po tem, da »ne bi izstopali«, številni starejši ne priznajo, da slabše slišijo, ne vidijo dobro, težje sledijo tempu. To ni pomanjkanje volje, temveč strah pred stigmo.

Standardizirani pristopi. Učno gradivo, prostori, urniki in metode so pogosto prilagojeni mlajšim odraslim. To samodejno izključuje tiste, ki potrebujejo več časa, več svetlobe, več ponovitev, več premorov ali drugačne pristope.

Neprepoznane kognitivne spremembe. Tudi ob blagem upadu nekaterih kognitivnih funkcij (npr. pozornost, hitrost priklica) se je mogoče zelo uspešno učiti – če so metode prilagojene in vsebujejo več multisenzoričnih, praktičnih, reflektivnih prvin.

Primer:

> *Tečaj uporabe pametnega telefona za starejše. V uvodnem delu udeleženci težko sledijo, ker so ikone majhne, navodila hitra, svetloba iz projektorja se blešči, nekateri se ne slišijo med seboj. Po opazovanju in pogovoru izobraževalka odraslih poveča prikaz na zaslonu, natisne navodila z večjimi črkami, doda več premorov, spodbuja delo v dvojicah za medsebojno pomoč in preoblikuje tempo razlage. Izid: več sodelovanja, manj utrujenosti, več samozavesti.*

Smernice za uresničevanje načela:

- **Ustrezna ureditev prostora.** Močna, a ne bleščeča se svetloba. Dovolj velik kontrast in črke na tabli ali prezentaciji. Stoli z naslanjali, dovolj prostora za gibanje. To zmanjšuje telesni napor in omogoča osredotočenost.
- **Večji tisk, jasna struktura, dovolj beline.** Uporaba večje pisave (vsaj od 14 do 16 pt), preprosta pisava, dovolj presledka med vrsticami. Poudarjene temeljne točke. Udeleženci lahko dobijo gradivo tudi v digitalni ali avdio obliki.

- **Redni, strukturirani premori.** Na 30 do 45 minut, po potrebi še pogosteje, naredimo premor z gibanjem, pogovorom, sprostitvijo. To podaljšuje pozornost in zmanjšuje utrujenost.
- **Počasnejši tempo, večkratno ponavljanje in povzemanje, dostopnost.** Informacije naj bodo razdeljene na manjše enote, s povzetki in časom za vprašanja. »Manj je več.« – boljše je ponoviti eno stvar večkrat. Na koncu ure povzetek: *Česa smo se naučili? Kaj ponovimo naslednjič?*
- ***Učenje v dvojicah ali manjših skupinah.*** Spodbujanje medsebojne pomoči (npr. eden bere, drugi klikne). Ustvarjanje občutka varnosti in manj pritiskov.
- ***Normaliziranje prilagoditev.*** Ne vprašamo: *Kdo potrebuje gradivo z večjimi črkami?*, temveč ponujamo dve različici brez izpostavljanja. To ustvarja spoštljivo, vključujoče okolje brez stigme.

Sklep

Upoštevanje andragoških načel ni le strokovno priporočilo, temveč izraz spoštovanja do odraslih kot edinstvenih in izkušenih posameznikov. Ko kot izobraževalci odraslih načrtujemo in vodimo učenje z občutljivostjo, refleksijo in razumevanjem, soustvarjamo prostor, kjer lahko znanje postane moč za osebno rast, opolnomočenje in smiselne spremembe – zase, za druge in za družbo.

Preglednica 5: Andragoška načela

ANDRAGOŠKO NAČELO	PREDPOSTAVKE	OVIRE/ OMEJITVE	PRIMER	SMERNICE ZA URESNIČEVANJE NAČELA
1. Odrasli naj bi se za izobraževanje odločali samostojno in iz notranje motivacije.	Odrasli se učijo zaradi osebnih ciljev, vrednot ali radovednosti.	Motivacija je pogosto pogojena z zunanjimi pritiski. Ni vedno stabilna. Predpostavka o notranji motivaciji lahko vodi v prevelika pričakovanja o angažiranosti udeležencev.	Udeleženec se je udeležil izobraževanja zaradi zahteve zavoda za zaposlovanje, a je pozneje našel osebni smisel.	Osebni učni cilji, razprava o motivih, mikrouspehi, sprotno oblikovanje ciljev.
2. Samopodoba naj bi pomembno vplivala na to, ali odrasli verjamejo v svojo sposobnost učenja.	Pozitivna samopodoba spodbuja učenje. Negativna lahko ovira udeležbo.	Samopodoba ni stalna, temveč dinamična in odvisna od okolja.	Udeleženka z izkušnjo neuspeha si postopoma okrepi samozavest v varnem okolju.	Zgodnji uspehi, reflektivna mapa napredka, podpirajoča povratna informacija.
3. Odrasli naj bi se vključevali v izobraževanje z jasnimi in kratkoročnimi cilji.	Večina odraslih v izobraževanje pride z jasnimi in kratkoročnimi cilji.	Kratkoročni cilji lahko omejujejo dolgoročni razvoj. Hitra uporabnost lahko vodi v površinsko znanje. Tvegamo instrumentalizacijo izobraževanja.	Program za brezposelne: priprava na pogovor za službo. Začnemo z vprašanjem: Kaj bi pa vas vprašali? Kaj bi rekli vi? Kasneje pa vpletemo globlja vprašanja (samozavest, vrednote …).	Zgodnji uspehi, učna pot z vidnimi »postajami«, izhajanje iz »osebnega problema«, mikroprojekti z neposredno uporabnostjo. Poznejše »razširanje pogleda«.

ANDRAGOŠKO NAČELO	PREDPOSTAVKE	OVIRE/ OMEJITVE	PRIMER	SMERNICE ZA URESNIČEVANJE NAČELA
4. Odrasli naj bi v izobraževanje vstopali z bogatimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami, ki naj bi bile dragocen vir učenja.	Odrasli prihajajo z bogatimi izkušnjami, ki vplivajo na učenje. Te so lahko vir znanja.	Izkušnje so lahko subjektivne, stereotipne ali boleče. Brez refleksije lahko postanejo ovira.	Delavnica timskega dela se začne z izmenjavo izkušenj namesto teorije.	Deljenje zgodb, kolegialno učenje, reflektivna analiza, scenariji iz prakse.
5. Odrasli naj bi si želeli čim hitreje doseči svoje izobraževalne cilje.	Iščejo hitre in uporabne rezultate zaradi omejenega časa in številnih vlog.	Hitrost lahko vodi v plitvo učenje. Nekateri potrebujejo več časa in podpore.	Tečaj slovenščine za tujce, ki v uvodu ponuja »hitre« vsebine, nato pa refleksijo.	Jasna struktura, uporabne naloge, mikroučenje, refleksija na koncu.
6. Odrasli naj bi se znali samostojno učiti.	Odrasli naj bi znali sami postavljati cilje, načrtovati svoje učenje in spremljati napredek.	Številni nimajo strategije ali samozavesti za samostojno učenje brez podpore.	Tečaj Excela z individualizirano potjo in dnevnikom učenja.	Osebni načrt, refleksija, projektno delo, mentorstvo.
7. Odrasli naj bi se najraje učili predvsem tistega, kar je takoj uporabno v njihovem vsakdanjem življenju in delu.	Udeleženec je najbolj motiviran, če ima učenje neposredno uporabno vrednost.	Poudarek na uporabnosti lahko vodi v zanemarjanje konceptualnega razumevanja.	Tečaj za voznike z zgledi obvladovanja konfliktov iz njihove prakse.	Resnični primeri, igranje vlog, reflektivna analiza, hitri uspehi.
8. Učenje odraslih naj bi izhajalo iz resničnih življenjskh problemov oziroma izzivov.	Učenje izhaja iz resničnih problemov in vodi k rešitvam, ne le k prenosu znanja.	Problemi niso univerzalni. Lahko vodijo v fragmentacijo znanja ali odpor	Delavnica o holokavstu temelji na etičnih dilemah, ne na faktografskem znanju.	Zgodbe, razprava, raziskovanje konteksta, akcijsko učenje, skupni cilji.
9. Odrasli naj bi se učili bolje, kadar je učenje vpeto v njihov življenjski kontekst.	Znanje je najučinkovitejše, kadar je čustveno, kulturno in praktično relevantno.	Kontekst ni univerzalen. Preozka usmerjenost lahko omeji razumevanje širšega sveta.	Program finančne pismenosti izhaja iz življenjskih primerov.	Izkušnje, terensko učenje, refleksije, projekti iz skupnosti.

ANDRAGOŠKO NAČELO	PREDPOSTAVKE	OVIRE/ OMEJITVE	PRIMER	SMERNICE ZA URESNIČEVANJE NAČELA
10. Učenje odraslih naj bi bilo najučinkovitejše v okolju, kjer prevladujeta spoštljiv odnos in enakovredno partnerstvo med udeleženci in izobraževalci odraslih.	Učenje poteka v odnosu zaupanja, spoštovanja in enakovrednosti.	Partnerstvo ni vedno preprosto – zahteva odprtost, a tudi jasno vodenje.	Izobraževalka odraslih prizna pomen življenjskih izkušenj udeležencev in se je pripravljena učiti od udeležencev.	Soustvarjanje pravil, izbiranje vsebin, sopoučevanje, evalvacija odnosa.
11. Učenje odraslih naj bi zajemalo premislek, povezovanje in notranjo preobrazbo znanja in pogleda na svet.	Odrasli znanje ne le pridobivajo, temveč ga preoblikujejo in prevprašujejo.	Transformacija zahteva varen prostor, pripravljenost in čas. Lahko sproži nelagodje.	Delavnica o medkulturni komunikaciji vodi do spoznanja o lastnih omejitvah.	Reflektivni dnevnik, dvom kot metoda, igre vlog, skupna analiza prepričanj.
12. Odpor odraslih do učenja naj bi pogosto izhajal iz občutka, da so njihove vrednote, prepričanja ali pogledi na svet ogroženi.	Odpor je psihološka obramba, ne nujno znamenje nemotiviranosti.	Prezrt ali potlačen odpor vodi v izgubo zaupanja in opustitev učenja.	Udeleženec z odporom do »moderne« tematike – izobraževalka odraslih odpre prostor za analizo.	Reflektivna vprašanja, osebna izkušnja, delo v dvojicah, priznanje odpora.
13. Izobraževanje starejših odraslih naj bi bilo uspešnejše, če je prilagojeno njihovim fizičnim in kognitivnim zmožnostim in potrebam.	Starejši imajo bogate izkušnje, a tudi biološke spremembe, ki vplivajo na učenje.	Standardizirani pristopi, sram in stereotipi pogosto onemogočajo prilagoditve.	Tečaj za uporabo pametnega telefona z dodatnimi odmori, gradivi, natisnjenimi z velikimi črkami, počasnim tempom.	Ureditev prostora, veliki tisk, več premorov, počasnejši tempo, normalizirane prilagoditve.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako poznavanje andragoških načel vpliva na kakovost izobraževalnega procesa za odrasle?
2. Kaj se lahko zgodi, če izobraževalec odraslih ne upošteva andragoških načel?
3. Kako se vloga izobraževalca odraslih spremeni glede na načelo spoštljivosti in partnerstva in kaj to pomeni za ravnotežje med strokovno avtoriteto in razvijanjem odnosa zaupanja z udeleženci?

VIRI:

Barle Lakota, A. in Sardoč, M. (2015). Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja. Šola za ravnatelje.

Brookfield, S. D. (1992). Why can't I get this right? Myths and realities in facilitating adult learning. V: Brookfield, S. D. (ur.), Learning from experience: The practice of adult education. Jossey-Bass.

Klemenčič, S., Možina, T., Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., in Zupančič, M. (2006). Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije in Državni izpitni center.

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Cambridge.

Kranjc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Delavska enotnost.

Medveš, Z. (2024). S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki. V: Kakšno šolo v prelomnih časih? Knjižna zbirka: Psihologija vsakdanjega življenja. M. Nastran Ule (ur.). Fakulteta za družbene vede.

Merriam, S. B. in Bierema, L. L. (2014). Adult learning: linking theory and practice. Jossey-Bass.

Merriam, S. B. in Caffarella, R. S. (1999). Learning in adulthood: a comprehensive guide. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Možina, T. (2018). Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti? V Ličen, N. in Mezgec, M. (ur.). Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih. Eseji v počastitev jubileja Ane Kranjc (str. 23-48). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Radovan, M. (2018) Kognitivni in metakognitivni vidiki ključne kompetence učenje učenja. V: Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počasitev jubileja Ane Kranjc (str. 95–106). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

Schaie, K. W. in Willis, S. L. (2002). Adult Development and Aging. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Tough, A. (1979). The Adult's Learning Projects. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Zimmerman, B. J. (2008). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, št. 3, str. 329–339.

ANDRAGOŠKI CIKEL

Andragoški cikel

Tanja Možina

CILJI POGLAVJA:

- spoznati pojem andragoški cikel, njegov zgodovinski razvoj in teoretske temelje;
- premisliti o pomenu povezanosti faz andragoškega cikla.

Uvod

V tem poglavju bomo opredelili **andragoški cikel**. Osvetlili bomo vpliv različnih teorij in modelov načrtovanja na razvoj andragoškega cikla. Pokazali bomo, da se za načrtovanje in izpeljavo izobraževanja odraslih uporabljajo različni modeli, ki se sčasoma spreminjajo. Modeli se razlikujejo po številu faz načrtovanja in izpeljave izobraževanja, po analitičnosti pa tudi po temeljnih značilnostih procesa. S časom se je kot temeljni konceptualni pristop načrtovanja in izpeljave v izobraževanju odraslih razvil pristop andragoškega cikla.

Faze načrtovanja in izpeljave izobraževanja

Načrtovanje in izpeljava izobraževalnih programov lahko potekata linearno ali neintegrirano. Tedaj po določenem zaporedju faza sledi fazi. Lahko pa potekata mrežno ali integrirano, ko so programi odprti in upoštevajo zunanje vplive (Govekar Okoliš in Ličen, 2008; Svetina, 1998).

V nadaljevanju bomo prikazali, kako različni domači in tuji avtorji opredeljujejo faze načrtovanja in izpeljave izobraževanja.

Preglednica 6: Faze načrtovanja in izpeljave izobraževanja – pregled po avtorjih

AVTORJI	FAZE
Valentinčič (1973)	• proučevanje izobraževalnih potreb • načrtovanje izobraževanja • programiranje • neposredne priprave na izobraževanje • organizacija vzgojno-izobraževalnega procesa • spremljanje in vrednotenje uspešnosti
Pastuović (1978)	• proučevanje izobraževalnih potreb • načrtovanje izobraževanja • programiranje izobraževanja • neposredna priprava in organiziranje • vzgojno-izobraževalnega procesa izpeljava vzgojno-izobraževalnega procesa • evalvacija vzgojno-izobraževalnega procesa
Krajnc (1979b)	• ugotavljanje potreb po izobraževanju • programiranje in planiranje • izpeljava programov • ocenjevanje učnih rezultatov in preverjanje pridobljenega znanja, spretnosti
Jelenc, S. (1996)	• ugotavljanje potreb • načrtovanje izobraževanja • programiranje izobraževanja • priprava in organiziranje izobraževalnega procesa • izpeljava izobraževanja • vrednotenje izobraževanja
Merriam in Caffarella (1999)	• identifikacija potreb • določitev ciljev • oblikovanje programa (metode, vsebine) • organizacija izvedbe • izvedba • evalvacija
Knowles (1980)	• ugotavljanje potreb • določanje ciljev • načrtovanje učnih izkušenj • izvedba • evalvacija
Klemenčič, Možina in Žalec (2012)	• ugotavljanje izobraževalnih potreb • načrtovanje izobraževanja • organizacija izobraževanja • izpeljava izobraževanja • vrednotenje izobraževanja • vodenje izobraževalnega procesa • upravljanje izobraževalnega procesa

Govekar Okoliš in Ličen (2008) ob analizi različnih modelov načrtovanja izobraževanja in analizi teh ugotavljata, da lahko pri vseh opazimo tele faze:

- proučevanje izobraževalnih potreb (analiza potreb, diagnosticiranje potreb, analiza konteksta);
- načrtovanje programa (oblikovanje ciljev, načrtovanje organizacije izobraževanja, vsebin in metod, neposredne priprave programa ter evalvacije);
- izpeljava (realizacija, implementacija programa);
- vrednotenje (evalvacija.)

Enako ugotovitev lahko izluščimo iz analize primerov, predstavljenih v zgornji preglednici.

Razvoj pristopov za načrtovanje izobraževanja odraslih je sledilo več vplivom. Eden od teh je Tylerjev model načrtovanja izobraževalnih programov. Po tem modelu se izobraževalni program uresničuje v zaporedju štirih elementov: ciljev, vsebin, metod in evalvacije (Tyler 1971).

Drugi je vpliv teorije izkustvenega učenja. S tem ko je D. Kolb (1984) v osemdesetih letih prejšnjega stoletja razvil model izkustvenega učenja, ki temelji na zamisli, da se ljudje najuspešneje učimo iz svojih izkušenj, je vplival tudi na izobraževanje odraslih. Številni avtorji (Knowles, 1980; Merriam in Caffarella, 1999; Brookfield, 1992; Valentinčič, 1973; Govekar Okoliš in Ličen, 2008; Klemenčič idr., 2006; Velikonja idr., 2012) poudarjajo pomen izkušenj odraslih in sodelovanja odraslih v vseh fazah načrtovanja in izpeljave izobraževanja. Ana Krajnc (1979a, str. 69) zapiše, da je »*izkustvo pri izobraževanju odraslih pomemben dejavnik, pomemben na različne načine. Z izkustvom nastajajo neposredne potrebe po znanju, najbolj pomembno pa vpliva izkustvo na oblikovanje programov in planiranje*«.

V izobraževanju se je najprej uveljavil linearni model načrtovanja izobraževanja, ki je imel tele prvine: ugotavljanje izobraževalnih potreb, načrtovanje izobraževanja, izpeljava izobraževanja, evalvacija (vrednotenje) izobraževanja. Linearni model izobraževanja sledi zaporedju korakov, ki se začnejo z določitvijo ciljev, nadaljujejo z načrtovanjem vsebin in metod, izpeljavo izobraževanja ter se končajo z evalvacijo. Ta pristop predvideva, da se vsak korak izpelje enkrat in v določenem zaporedju, brez vračanja na prejšnje faze. Če pogledamo v časovni perspektivi, ugotovimo, da je bil proces izobraževanja odraslih najprej linearen in ni poudarjal povezav med posameznimi deli.

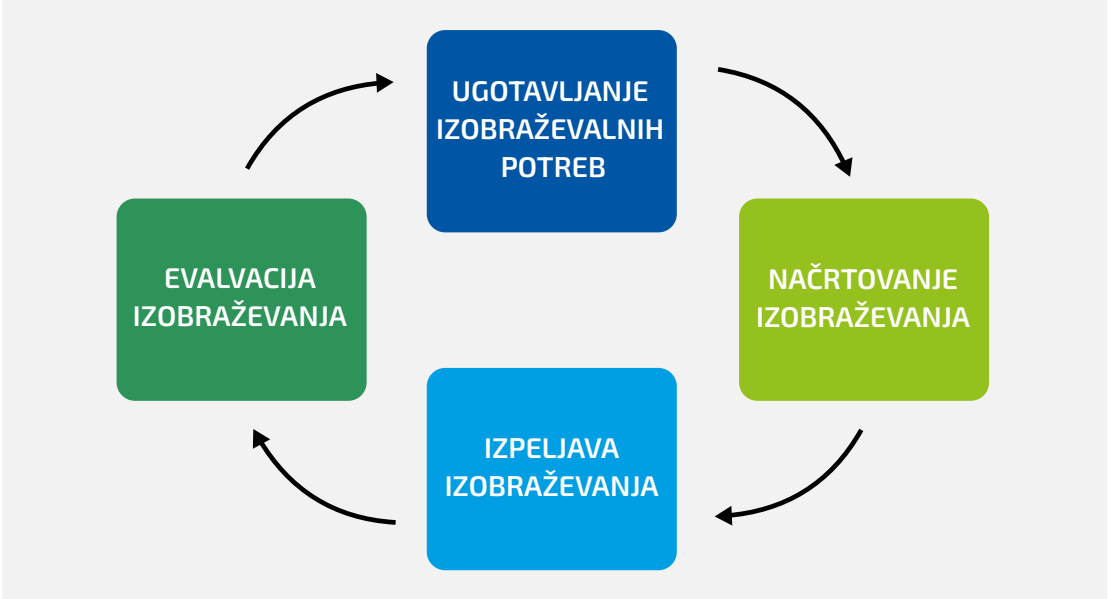
Slika 2: Linearni model načrtovanja

Vir: Govekar Okoliš in Ličen (2008)

Linearni model se je pozneje razvil v ciklični oziroma spiralni model, kot pokažeta Pastuović (1978) in S. Jelenc (1996). Ciklični model predpostavlja nadgradnjo linearnega pristopa. V tem modelu se izobraževalni proces obravnava kot ponavljajoči se cikel, ki po končani evalvaciji znova preide na analizo potreb, s tem se začne nov cikel izobraževanja. Ta pristop omogoča stalno prilagajanje in izboljševanje izobraževalnih programov glede na spreminjajoče se potrebe udeležencev in okolja.

Sodobni modeli poudarjajo prepletenost vseh faz andragoškega procesa. Načrtovanje in evalvacija sta del vsake faze. Cikel nastane, ko je nakazana povezava med evalvacijo in vnovičnim ugotavljanjem potreb (Govekar Okoliš in Ličen, 2008).

Slika 3: Ciklični model načrtovanja



Vir: Govekar Okoliš in Ličen (2008)

Poglavitne razlike med linearnim in cikličnim načrtovanjem in izpeljavo izobraževanja so:

- **Struktura procesa:** Linearni model sledi enosmernemu zaporedju korakov, ciklični model pa omogoča vračanje na prejšnje faze in ponavljanje procesa.
- **Prilagodljivost:** Ciklični model je bolj prilagodljiv, saj omogoča stalno prilagajanje izobraževalnih programov glede na nove potrebe in ugotovitve iz evalvacij.
- **Osredotočenost na udeleženca:** Ciklični pristop poudarja pomembnost vključevanja udeležencev v vseh fazah izobraževalnega procesa; to vodi k večji učinkovitosti in relevantnosti izobraževanja.

Opredelitev andragoškega cikla

V slovenskem okolju in na območju nekdanje Jugoslavije se je v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja za opredeljevanje celotnega procesa izobraževanja odraslih uveljavil izraz **andragoški cikel**. Jugoslovanski in slovenski andragogi so imeli pomembno vlogo pri razvoju koncepta andragoškega cikla kot procesnega modela izobraževanja odraslih.

Valentinčič (1973) zapiše, da je za izobraževanje odraslih značilno, da morajo organizatorji tečajev, seminarjev in podobnih oblik izobraževanja največkrat sami opraviti vse stopnje tako imenovanega andragoškega cikla, od proučevanja izobraževalnih potreb, načrtovanja in programiranja do neposredne organizacije izobraževanja in ovrednotenja njegove uspešnosti. Poudari, da sodi proučevanje posameznih stopenj andragoškega cikla med najpomembnejša vprašanja z zornega kota andragoške teorije in andragoške prakse. V tistem času tudi zapiše, da je še razmeroma malo proučeno, katere metode in tehnike pri posameznih fazah lahko izobraževalcem odraslih najbolj pomagajo.

Pastuović (1978) je koncept cikličnega pristopa k izobraževanju odraslih prvič celostno predstavil v delu *Obrazovni cikel (Andragoški cikel).* Pozneje je ta koncept dodatno razvil v knjigi *Andragogija (Andragogika)* iz leta 1985. Poudarjal je celostnost in ponavljajočo se naravo izobraževalnega procesa, zasnovanega na potrebah udeležencev. Andragoški cikel opredeli kot »*sistem postopkov, s katerimi se uresničujejo cilji izobraževanja odraslih, pri čemer izobraževanje razume kot sistematično in namensko dejavnost*.« (Pastuović v Andrailović idr., 1985, str. 103).

S. Jelenc (1996, str. 82) opredeli andragoški cikel kot »*povezavo različnih faz izobraževanja, ki jih pri oblikovanju programa upoštevamo in 'prehodimo', zajema ugotavljanje potreb, načrtovanje programa, programiranje vsebin, pripravo in organiziranje procesa, izpeljavo izobraževanja in vrednotenje njegovih izidov. Proces se z evalvacijo ne konča; ta zadnja faza je spodbuda, da se na podlagi naučenega sprožijo nove potrebe, ki izhajajo iz novega znanja. Poimenovanje 'cikel' torej ni naključje, temveč posledica spiralnega nadaljevanja vseh faz cikla*«.

Zgodovinsko gledano se je model andragoškega cikla uveljavil kot način razumevanja in strukturiranja izobraževalnega procesa, ki ga je mogoče prilagoditi različnim učnim situacijam in ciljnim skupinam odraslih. Čeprav se pojmi in poudarki med avtorji nekoliko razlikujejo, je skupno prepričanje, da učenje odraslih ni pasivni, temveč interaktivni, **dinamični in krožni proces.**

Andragoški cikel je procesni model, ki ponazarja poglavitne faze izobraževanja odraslih. Poudarja pomembnost dejavne udeležbe odraslih v vseh fazah učnega procesa – od načrtovanja do evalvacije. Sestavljen je iz več med seboj povezanih korakov, ki omogočajo učinkovito učenje in prilagajanje izobraževanja potrebam odraslih.

Uporaba andragoškega cikla v praksi

Izobraževalcem odraslih pomeni andragoški cikel usmerjevalno orodje, ki je v pomoč pri sistematičnem ugotavljanju in analizi izobraževalnih potreb, načrtovanju, izpeljavi in vrednotenju izobraževalnih programov. Andragoški cikel nima le razlagalne, temveč tudi praktično vlogo. Izobraževalcu odraslih pomaga pri razumevanju celostnosti učnih situacij.

Ugotovili smo že, da andragoški cikel lahko zajema različno število faz. Najpogosteje zajema tele faze:

- **Analiza potreb po izobraževanju** – ugotavljanje, kaj odrasli potrebujejo oziroma želijo pridobiti z učenjem.
- **Načrtovanje izobraževanja** – oblikovanje izobraževalnih programov in osebnih izobraževalnih načrtov udeležencev, načrtovanje in organizacija izpeljave izobraževanja.
- **Izpeljava izobraževanja** – dejanski potek izobraževalnega procesa, kjer pride do interakcije med izobraževalcem in udeleženci.
- **Evalvacija** – vrednotenje učnih rezultatov, zadovoljstva udeležencev in učinkovitosti izobraževanja kot celote.

Andragoški cikel se pogosto ponavlja in izboljšuje glede na izkušnje in povratne informacije, saj je temelj uspešnega andragoškega dela prav v nenehnem prilagajanju izobraževalnega procesa odraslim in njihovim potrebam.

Andragoški cikel deluje kot **okvir učnega procesa**, ki ga je mogoče prilagoditi specifičnim učnim ciljem, kontekstu in potrebam odraslih udeležencev. Posebnost andragoškega cikla je tudi v tem, da postavlja **odraslega udeleženca v središče učnega procesa**. To pomeni, da mora biti vsaka faza zasnovana tako, da spodbuja dejavno sodelovanje, samostojno razmišljanje, kritično presojo in uporabo naučenega v resničnem življenju.

V nekaterih primerih se andragoški cikel uporablja tudi v **svetovalnem delu z odraslimi**, v njem svetovalec skupaj s svetovancem prehaja skozi faze ugotavljanja potreb, postavljanja ciljev, iskanja rešitev, izpeljevanja ukrepov in refleksije rezultatov.

Andragoški cikel je uporaben tudi kot **orodje za profesionalno refleksijo**, saj izobraževalci odraslih s tem ciklom analizirajo lastno prakso, prepoznavajo priložnosti za izboljšave in načrtujejo nadaljnji strokovni razvoj.

Sklep

Andragoški cikel je več kot le teoretični model – je **praktično orodje, ki povezuje andragoška načela s konkretnim delom z odraslimi.** Omogoča strukturirano, a prilagodljivo načrtovanje in izpeljavo izobraževanja, ki temelji na dejavni vlogi odraslih udeležencev, izkušnjah in refleksiji. Kot tak je skupaj z andragoškimi načeli temeljnega pomena za razumevanje narave andragoškega dela in soustvarjanje učnega procesa, ki vodi k trajnejšemu in poglobljenemu učenju, osebnemu razvoju in družbeno odgovornemu ravnanju.

V naslednjih poglavjih bodo posamezne faze andragoškega cikla predstavljene podrobneje zaradi poglobljenega razumevanja in konkretizacije njihove uporabe v različnih kontekstih andragoškega delovanja. Vse faze andragoškega cikla smo zajeli v tehle poglavjih:

- ugotavljanje potreb v izobraževanju odraslih,
- priprava izobraževalnega programa,
- načrtovanje izpeljave in organizacija izobraževanja,
- osebni izobraževalni načrt v andragoški obravnavi,
- izbira metod izobraževanja: od načrtovanja do izpeljave,

- strokovna podpora odraslim pri izobraževanju in učenju,
- vrednotenje znanja v izobraževanju odraslih.

V navedena poglavja smo zajeli vse najpomembnejše faze andragoškega cikla.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kaj je andragoški cikel in katere štiri temeljne faze ga sestavljajo?
2. Kako se je razvijal andragoški cikel od linearnega do krožnega oziroma spiralnega modela in zakaj je ta razvoj pomemben za izobraževanje odraslih?
3. Kako se lahko andragoški cikel uporablja v praksi in kako prispeva k učinkovitejšemu izobraževanju odraslih?

VIRI:

Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Špan, M. in Pongrac, S. (1985). Andragogija. Zagreb: Šolska knjiga.

Brookfield, S. D. (1992). Why can't I get this right? Myths and realities in facilitating adult learning. V: Brookfield, S. D. (Ed.), Learning from experience: The practice of adult education. Jossey-Bass.

Govekar Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). Poglavja iz andragogike. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Klemenčič, S., Možina, T., Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M. in Zupančič M. (2006). Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije in Državni izpitni center.

Knowles, M. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Cambridge.

Kranjc, A. (1979a). Metode izobraževanja odraslih. Andragoška didaktika. Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1979b). Izobraževanje ob delu. Dopisna delavska univerza Univerzum.

Jelenc, S. (1996). ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Merriam, S. B. in Caffarella, R. S. (1999). Learning in adulthood: a comprehensive guide. Jossey-Bass.

Pastuović, N. (1878). Obrazovni ciklus: opća metodika obrazovanja zaposlenih. Andragoški centar.

Svetina, M. (1998). Izobraževalni program za odrasle od načrtovanja do izpeljave. Andragoški center Slovenije.

Tyler, W. R. (1971). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press (Delo je bilo prvič objavljeno leta 1949.).

Valentinčič, J. (1973). Osnove andragogike. Dopisna delavska univerza.

Velikonja, M., Svetina, M. in Možina, T. (2012). Andragoško vodenje za vodje izobraževanja odraslih in učitelje. Andragoški center Slovenije.

UGOTAVLJANJE POTREB V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Ugotavljanje potreb v izobraževanju odraslih

Sonja Klemenčič

CILJI POGLAVJA:

- razumeti, kaj so izobraževalne potrebe;
- poznati različne okoliščine, v katerih poteka ugotavljanje izobraževalnih potreb in pogoje, ki vplivajo nanje;
- znati določiti različne ravni ugotavljanja izobraževalnih potreb in subjekte, ki sodelujejo pri tem;
- poznati nekaj različnih metod in pristopov k ugotavljanju izobraževalnih potreb.

Kaj so izobraževalne potrebe

V tem poglavju se bomo ukvarjali z vprašanjem, kaj so izobraževalne potrebe, zakaj jih ugotavljamo, kako jih ugotavljamo in kako jih uporabljamo.

Različni strokovnjaki, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, ne zgolj z izobraževanjem odraslih, menijo, da je ugotavljanje izobraževalnih potreb ena izmed poglavitnih faz v načrtovanju izobraževanja, saj nam njegovi rezultati dajejo usmeritve, kakšno izobraževanje je treba načrtovati in izpeljati (npr. Boone idr., 2002; Bukovec idr., 2013; Caffarella idr., 2013; Gupta idr., 2007; Ličen, 2015; Mohorčič Špolar idr., 1996; Sleezer idr., 2014; Svetina, 1998). Zato je poznavanje tega procesa in tudi poznavanje njegove izpeljave za vsakega izobraževalca (odraslih) zelo pomembno in nujno. Zakaj? Zato ker se izobraževalec odraslih zelo pogosto, tako rekoč vseskozi med svojim delom, srečuje z vprašanjem, kakšno izobraževanje kaže načrtovati in izpeljati za neko ciljno skupino ali nekega posameznika. Njegove odločitve o oblikovanju ali izbiri ustreznega izobraževalnega programa so odločujoče – za posameznika, ki se bo udeležil izobraževanja, za podjetje, ki potrebuje

usposobljene zaposlene, za druge deležnike, ki izražajo potrebo po novem, drugačnem, dopolnilnem znanju.

Res je, da obstajajo številni že oblikovani izobraževalni programi na državni, panožni ali kateri drugi ravni, za katere predpostavljamo, da je bila faza ugotavljanja potreb že opravljena in nam je zato ni treba ponavljati (Svetina, 1998, str. 41; Caffarella idr., 2013, str. 133). Toda tudi tedaj se ne moremo izogniti vsaj nekaterim procesom, ki sodijo v ugotavljanje izobraževalnih potreb – vedeti moramo, zakaj izbrati prav ta že izoblikovani izobraževalni program, zakaj bo ustrezen za primer, ki ga obravnavamo. Hkrati pa moramo takrat, ko že imamo pred seboj predvidene udeležence, ugotoviti, koliko in pri katerih ciljih in vsebinah moramo izvedbeni kurikul prilagoditi učni skupini oziroma posameznikom v njej. Take, nujne prilagoditve izvedbe izobraževanja po že vnaprej pripravljenih izobraževalnih programih pa lahko izhajajo samo iz proučevanja izobraževalnih potreb učne skupine in/ali posameznika (Žalec idr., 2004).

Primer:

> *Da bi prejšnji zapis ponazorili s primerom, vzemimo program osnovne šole za odrasle. To je formalni program, ki je bil oblikovan na državni ravni, pri njegovem oblikovanju, torej tudi pri ugotavljanju izobraževalnih potreb po takem programu, so sodelovali kompetentni strokovnjaki. Nobene potrebe ni, da bi vsak posamezni izvajalec tega programa sam znova izpeljal poglobljeno proučevanje potreb po tem programu. Tisto, kar mora storiti, je to, da ugotovi, ali je v okolju, v katerem deluje, potreba po izpeljavi tega programa, kdo so morebitni udeleženci – seveda vse to, če se nanj že niso obrnili posamezniki, podjetja, kdo drug, ki želi izpeljavo tega programa. Obakrat po lastni presoji izpeljavo tega programa uvrsti v svojo izobraževalno ponudbo. Drugo, kar mora storiti, pa je ugotavljanje izobraževalnih potreb tistih, ki se udeležijo takega programa: katero znanje že imajo, katere pomanjkljivosti je treba odpraviti v njihovem že pridobljenem znanju, kaj je pomembno zanje v zvezi z delom, ki ga opravljajo ali nameravajo opravljati ipd.; pač vse, kar sicer opisujemo tudi kot prvo fazo oblikovanja izvedbenega kurikula.*

Pred nadaljnjo razpravo se je treba najprej vprašati, kaj sploh so izobraževalne potrebe.

Izobraževalne potrebe so v stroki najpogosteje definirane kot razkorak med znanjem, vedenjem, ravnanjem, ki ga imamo, ga obvladamo, in znanjem, vedenjem, ravnanjem, ki naj bi ga imeli, ga obvladovali (tako npr. Dick idr., 2009; Leigh idr., 2000: Sork, 2001 v Caffarella idr., 2013, str. 134).

Zanimivo, nekateri avtorji (npr. Caffarella idr., 2013) opozarjajo na to, da definicija, ki temelji na »razkoraku med je in naj bi bilo«, lahko navaja tudi na negativni prizvok, češ da je nekaj narobe s posameznikom, podjetjem, družbeno skupnostjo, če imajo izobraževalne potrebe, če izkazujejo neke primanjkljaje v znanju. To je sicer lahko ena razlaga in marsikdaj je v resnici zaznano pomanjkanje nekega znanja, ki sproži razmišljanje o potrebnem dodatnem izobraževanju. Še bolj kot to pa bi poudarili razvojni vidik izobraževalnih potreb. Noben posameznik, nobeno podjetje, nobena skupina ali skupnost nikoli ne obvlada vsega znanja, pa bodisi da je to poglobljeno specialistično znanje ali raznoliko, kompatibilno znanje. In želja po še več, še drugem, izražena kot izobraževalna potreba, je gibalo razvoja posameznika in skupnosti.

Izobraževalne potrebe lahko izhajajo iz ugotovitev o **opazovanih razmerah v sedanjosti**, o znanju, ki bi ga potrebovali danes, lahko pa so stvar **razmislekov, predvidevanj o prihodnosti** in takrat predvidenih nastajajočih zahtev/potreb po znanju.

Ko govorimo o izobraževalnih potrebah, imamo v mislih **različne potrebe po znanju z zornega kota zahtevnosti/strukturiranosti**, izražene so lahko z različnimi pojmi v zvezi z izobraževanjem. To so lahko potrebe, ki jih je mogoče uresničiti samo z visoko strukturiram in zahtevnim izobraževanjem, kot so na primer formalni visokošolski izobraževalni programi, lahko so potrebe, ki jih je mogoče uresničevati z drugimi formalnimi izobraževalnimi programi na različnih ravneh zahtevnosti, lahko je različno zahtevno znanje, ki ga je mogoče ponujati v neformalnem izobraževanju na različnih ravneh zahtevnosti. Ne govorimo pa samo o teoretičnem ali konceptualnem znanju; izobraževalne potrebe so lahko izražene tudi kot potrebe po praktičnem/izkustvenem znanju oziroma ravnanju. Izražene so lahko tudi kot pričakovane spretnosti.

Pa še nekaj kaže omeniti: poleg izobraževalnih **potreb, povezanih z delom**, je mogoče govoriti tudi o potrebah, ki jih ima **posameznik za družbeno in socialno delovanje**, manjša ali večja **skupnost za svoj razvoj** ali **posameznik za svoje samouresničevanje.** Čeprav se na tem mestu nismo spuščali v podrobnejše definicije znanja in/ali izobraževanja, ker govorijo o tem druga poglavja, želimo opozoriti na celostnost in raznolikost pojmovanja izobraževalnih potreb.

Ravni zaznavanja izobraževalnih potreb

Kje se porajajo izobraževalne potrebe? V grobem lahko rečemo, da nastajajo na individualni in kolektivni ravni. O **individualni ravni** nastajanja izobraževalnih potreb govorimo takrat, kadar potrebo po dodatnem, drugačnem znanju zazna posameznik ali pa jo zanj zazna nekdo drug, bodisi da je to njegova osebna interesna potreba, družinsko življenje, družbeno delovanje ali poklicno delo.

O **kolektivni ravni** zaznavanja izobraževalnih potreb pa govorimo takrat, ko potrebo po novem, dodatnem znanju zazna neka skupina ali to namesto nje zanjo zazna nekdo drug.

Na kolektivni ravni lahko razdelimo izobraževalne potrebe na izobraževalne potrebe, ki jih **skupine izražajo zase ali pa za druge**.

Tako skupine, kot so podjetja, raziskovalne organizacije, izobraževalne organizacije, različni drugi javni in zasebni zavodi, agencije, druge delovne ali interesne skupine, društva in združenja **izražajo potrebe po dodatnem znanju za lastni obstoj in razvoj**, torej izobraževalne potrebe tistih, ki so v teh organizacijah zaposleni, so njihovi sodelavci, člani takih organizacij.

Drugi primer pa so institucije, ki delajo z različnimi ciljnimi skupinami ali zanje (npr. zavodi za zaposlovanje, socialne ustanove, penološki zavodi, razvojne agencije, različna združenja, društva). V tem primeru gre za **ugotavljanje izobraževalnih potreb uporabnikov, ki jim je delo neke organizacije namenjeno** (npr. ugotavljanje izobraževalnih potreb za brezposelne na zavodih za zaposlovanje). Lahko pa so to tudi manj natančno izražene izobraževalne potrebe prav za določeno ciljno skupino: neka lokalna skupnost na primer ugotavlja potrebo po nekem znanju v svojem okolju, ta potreba pa (še ni) izoblikovana za prav določeno ciljno skupino, temveč je izražena bolj na splošno. Podobno bi bilo lahko v primeru neke lokalne razvojne organizacije, politične skupine, gibanja ipd.

V tej skupini posebej **izpostavljamo izobraževalne organizacije za izobraževanje odraslih**, saj je ugotavljanje izobraževalnih potreb njihovih potencialnih uporabnikov eden izmed temeljnih procesov njihovega dela. Od njega so odvisni kakovost take organizacije, njen ugled, uspešnost in navsezadnje tudi obstoj.

Kdo izraža/ugotavlja izobraževalne potrebe

Orisali smo, kdo ima izobraževalne potrebe. Ko pa razmišljamo o tem, kdo izrazi, opredeli te izobraževalne potrebe, se v praksi srečamo z različnimi položaji. V prvem primeru posameznik ali nekdo v imenu **skupine dokaj natančno ve, kakšno dodatno znanje bi potreboval/-i, zna opredeliti neko izobraževalno potrebo.** To potrebo zna (čeprav ni nujno, da s strokovnim izrazjem) opisati, včasih celo zna sam poiskati primerni izobraževalni program in/ali njegovega izvajalca.

Primer:

> *Zaposleni v nekem podjetju ugotavlja, da ga spremenjena narava dela vse pogosteje pripelje v položaj, ko mora komunicirati z italijanskimi podjetji. Italijanščino na pogovorni ravni in v vsakdanjih okoliščinah sicer obvlada, ugotovi pa, da je to premalo za vodenje zahtevnih poslovnih pogovorov. Pozanima se in v svojem okolju najde ljudsko univerzo, ki izpeljuje tečaj poslovne italijanščine. V dogovoru s kadrovsko službo podjetja se oglasi na ljudski univerzi in se dogovori za obiskovanje tečaja*

V tem primeru je dokaj natančno ugotovljena izobraževalna potreba, pri kateri je potrebna le manjša intervencija strokovnjakov – zgolj ugotovitev ravni znanja in uvrstitev tega posameznika v tečaj na ustrezni zahtevnostni ravni.

Drugi primer je, ko **posameznik ali neka organizacija** zaznava, da mu/ji nekaj v zvezi z izobraževanjem, znanjem manjka, **ne ve pa natančno kaj, ima le neko nejasno predstavo**. Taki položaji so dokaj pogosti; ne kaže pričakovati, da bodo tisti, ki se z izobraževanjem odraslih ne ukvarjajo strokovno, znali vedno opredeliti svoje izobraževalne potrebe tako, da bi lahko mi na podlagi njihovih informacij kar nadaljevali z načrtovanjem in izpeljavo izobraževalnih programov.

Primer:

> *V nekem podjetju so na primer zaznali več konfliktov med sodelavci. V njem vlada neka splošna apatija, ni navdušenja pri delu, abstinenca od dela se je v zadnjem času zvečala. Kadrovska služba zna opisati ta položaj, razmišlja o seminarju o reševanju konfliktov, o nečem s področja komunikacije, vendar ne ve prav natanko, kaj bi bilo učinkovito.*

Tokrat je vloga tistih, ki imajo znanje o ugotavljanju izobraževalnih potreb, že pomembno večja. Imajo sicer približne informacije o razmerah, ki zahtevajo dodatno izobraževanje, a so verjetno presplošne, da bi lahko povsem

natančno vedeli, kakšno izobraževanje bi bilo učinkovito in smiselno. Verjetno bodo uporabili katero izmed metod ugotavljanja izobraževalnih potreb, ki jih navajamo v nadaljevanju.

V tretjem primeru pa ima **posameznik ali neka skupina, organizacija težave, vendar ne pomisli na izobraževanje**. Ne ve, da jih lahko veliko lažje razreši z izobraževanjem, ne zaznava izobraževalnih potreb. Tu je vloga strokovnjakov, ki imajo stik s takim posameznikom, skupino ali organizacijo, odločujoča.

Primer:

> *Nekdo zaradi reorganizacije v podjetju izgubi zaposlitev, njegovo delo ni več potrebno, ker bodo vpeljane tehnološke spremembe. Znajde se v veliki socialni stiski, ki je zanj nova; obupan je in ne ve, kaj naj stori. Išče drugo zaposlitev, a zaman. Obrne se na zavod za zaposlovanje, saj upa, da bo dobil vsaj nadomestilo za čas brezposelnosti. Zavod za zaposlovanje pa prouči njegov položaj, ve, da je potreb po poklicu, ki ga ima ta posameznik, zelo malo, in mu zato predlaga, da bi se prekvalificiral v poklic, ki je iskan na trgu dela, hkrati pa pridobil še nekaj dodatnega znanja, ki je pri današnjih zaposlovalcih še posebno cenjeno (računalništvo, tuji jezik itn.). Posameznik prej niti pomislil ni, da bi se izobraževal in tako iskal pot iz svoje stiske, a če na zavodu tako predlagajo in celo ponujajo pomoč pri udeležbi v izobraževanju, bo pa poskusil.*

V tem primeru je vlogo iskalca izobraževalnih potreb prevzel zavod za zaposlovanje, ki kot strokovna organizacija pozna vlogo izobraževanja pri razreševanju problemov brezposelnosti. Posamezniku je odprl pot, ki je sam morebiti sploh ne bi našel. V tem položaju zavod za zaposlovanje sam izpelje ustrezni postopek za ugotavljanje izobraževalnih potreb brezposelnega, lahko pa to nalogo prenese tudi na neko izobraževalno organizacijo, ki ugotovi stanje, preveri interese posameznika in jih primerja z možnostmi na trgu dela ter tako opredeli izobraževalno potrebo.

Na koncu pa navajamo še položaj, ko se na tiste, ki ugotavljajo izobraževalne potrebe (izobraževalne organizacije, zavodi za zaposlovanje, kadrovske službe itn.), ne obrne nihče s prošnjo, da bi opredelili neko izobraževalno potrebo. **Dober izobraževalec odraslih pa bo s spremljanjem dogajanja v lokalnem okolju, globalnem svetu, politiki, gospodarstvu itn. sam ugotovil, da obstaja možnost, da bi neki problem, izziv, razvojno dilemo razrešili tudi z izobraževanjem**. Tako ugotovljeno izobraževalno ponudbo bo predstavil ustreznim deležnikom.

Primer:

> *Na televiziji in radiu poročajo, da je Evropska unija namenila znatna sredstva za vpeljevanje bolj ekološkega kmetovanja. Ta denar je za kmete zelo dobrodošel, vendar marsikdo obupa pri prijavi za kandidiranje za ta sredstva, ker je treba izpolniti ogromno obrazcev, ki so hkrati birokratsko zelo zapleteni. Obstaja nevarnost, da vsa sredstva niti ne bodo porabljena. Čeprav tega nihče ne omeni, dobra izobraževalna organizacija zazna, da gre v resnici za novo izobraževalno potrebo – kmete je treba opolnomočiti, da bodo znali izpolniti te obrazce, ne samo za prijavo na razpis, temveč tudi za spremljanje porabe sredstev in poročanje o rezultatih. Izobraževalna organizacija naveže stik s kmetijsko svetovalno službo, z njo preveri ustreznost svojih ugotovitev in se dogovori za oblikovanje ustreznega izobraževalnega programa in njegovo izpeljavo.*

Primer:

> *V zadnjem času se svet sooča z vedno zahtevnejšimi podnebnimi razmerami. Ujm je vse več, ljudje doživljajo velike stiske, gmotne izgube, nekateri se soočajo tudi tem, da njihovih bivališč ni več ali pa so tako ogrožena, da je samo še vprašanje časa, kdaj se bodo morali preseliti. Položaj narekuje ogromno izobraževalnih potreb. Na eni strani je potrebno dopolnjevanje znanja strokovnjakov – arhitektov, urbanistov, gradbenikov, vodarjev, meteorologov ipd. – o tem, kaj tako spremenjene razmere zahtevajo od njih, kaj lahko storijo, da bi prispevali k zmanjšanju človeških žrtev in gmotne škode. Na drugi strani pa gre za znanje, ki ga potrebujemo vsi: kaj lahko naredimo za uspešnejše spopadanje z ujmami, česa se moramo izogibati, kako ravnati ob napovedi ujme, kako ukrepati, ko se nekaj zgodi, kakšne so na primer zdravstvene nevarnosti pri tem itn. Poraja se ogromno na novo nastajajočih izobraževalnih potreb, ki so prav tako nujne, kot je na primer solidarnostna pomoč pri neki nesreči. Dober izobraževalec odraslih ne bo čakal, da mu nekdo naroči, naj pripravi izobraževanje za take primere, pač pa bo iz analize položaja sam predlagal ustrezno izobraževanje in poiskal načine, kako bo o potrebi po izobraževanju prepričal tiste, ki bi tako znanje potrebovali.*

Iz opisanega lahko povzamemo tudi to, da včasih **izobraževalne potrebe ugotavljamo za znanega naročnika** – to je lahko neko podjetje, zavod za zaposlovanje, lokalna skupnost, organizacija, kjer dela strokovnjak, ki je usposobljen za ugotavljanje izobraževalnih potreb, ipd. V tem primeru je lahko »naročilo« dokaj natančno (določeni problem, izziv, znana ciljna skupina in njen primanjkljaj itn.) ali pa ohlapnejše, približno, a vendarle vsaj približno opisano. **V nekaterih primerih pa naročnika za ugotavljanje izobraževalnih potreb sploh (še) ni**, pač pa tisti, ki se ukvarja z ugotavljanjem izobraževalnih potreb, sam zazna, da bi nekaj lahko bilo

vir, vzrok za oblikovanje izobraževalne potrebe, in svoje izsledke nato predloži ustreznim deležnikom (izobraževalni organizaciji, podjetju, lokalni skupnosti).

Če zdaj odgovorimo na postavljeno vprašanje kdo izraža/ugotavlja izobraževalne potrebe, lahko povzamemo, da **izobraževalne potrebe izražajo in/ali ugotavljajo:**

- posamezniki;
- kadrovske službe ali menedžerji v podjetjih, zavodih ipd. za lastne potrebe;
- kadrovske službe, menedžerji, druge specializirane službe, ki delajo za različne ciljne skupine, za izobraževalne potrebe teh ciljnih skupin;
- zavodi za zaposlovanje za brezposelne;
- lokalne skupnosti za prebivalstvo;
- združenja, društva, politične organizacije za svoje članstvo;
- itn.

Seznam je namenoma ostal nedokončan, ker ni mogoče našteti vseh, ki lahko na bolj ali manj strokovni ravni bolj ali manj natančno opredelijo neke izobraževalne potrebe. Navedli smo ga samo zato, da nas usmerijo v razmišljanje, ko si postavimo vprašanje, kdo je nosilec procesov ugotavljanja izobraževalnih potreb. Smo pa s tega seznama namenoma izpustili

- izobraževalne organizacije za odrasle,

zato da nanje opozorimo kot na strokovne ustanove, ki so usposobljene (ali bi morale biti) za ugotavljanje izobraževalnih potreb različnih ciljnih skupin, organizacij in skupnosti in ki opravljajo to delo tudi kot temeljni proces svojega delovanja. Te organizacije imajo zaposlene strokovnjake s specializiranim znanjem za ugotavljanje izobraževalnih potreb – tega marsikdo od prej naštetih nima. Hkrati te organizacije izpeljujejo predvsem neformalno izobraževanje odraslih. Ti izobraževalni programi se po večini oblikujejo v posameznih izobraževalnih organizacijah, zanje pa ne opredeli izobraževalnih potreb nihče, pač pa mora to storiti izobraževalna organizacija sama. To se od nje tudi pričakuje – da torej izobraževalni programi, ki jih ponuja, izhajajo iz realnih izobraževalnih potreb, ne pa da na primer ponuja neke izobraževalne programe, po katerih ni povpraševanja med delodajalci. »Odgovornost za kakovostno izpeljano ugotavljanje izobraževalnih potreb je v tem primeru torej dodeljena organizaciji, ki izobražuje odrasle. Ta odgovornost se zrcali v več vidikih: odgovornost za to,

da organizacija pravočasno zazna potrebe po razvoju nekega izobraževanja, odgovornost, da ugotavlja prave (in ne namišljene) potrebe, odgovornost, da je ugotavljanje potreb izpeljano celostno, strokovno, skratka kakovostno.« (Možina idr., 2013, str. 114).

Tudi če te izobraževalne organizacije izpeljujejo formalno izobraževanje odraslih, izpeljujejo ugotavljanje izobraževalnih potreb, vendar v tem primeru ne na ravni izobraževalnega programa, pač pa na ravni posameznikov, ki se udeležijo takih programov. Opisali smo že primer formalnega izobraževalnega programa (osnovna šola za odrasle) in ugotovili, da ni potrebno, da bi izobraževalne potrebe za oblikovanje, pripravo tega programa ugotavljali na ravni izvajalske organizacije, ker je bil ta postopek že izpeljan ob oziroma pred nastankom takega programa. Izobraževalna organizacija v takih primerih ugotavlja »le« izobraževalne potrebe oseb, ki se udeležijo tega programa, da lahko izvedbo programa v čim večji meri prilagodi potrebam in pričakovanjem udeležencev izobraževanja.

Metode in pristopi za ugotavljanje izobraževalnih potreb

Različni teoretiki z različnimi besedami opisujejo, kaj pravzaprav opazujemo, ko ugotavljamo izobraževalne potrebe. Po Caffarelli in Ratcliff Daffron povzemamo, da izhajamo iz ugotovljenih problemov v delovanju/procesih, opazovanju in proučevanju novih priložnosti, iz zaznavanja spremenjenih okoliščin, zaznane zaskrbljenosti, razmišljanja in potreb po možnostih za izboljšanje, iz socialnih/družbenih ciljev, analiz različnih podatkov, zahtev strank, virov, ki so na voljo, predstav o idealnih praksah ipd. (Caffarella idr., 2013, str. 134).

Podobno opisuje ta proces tudi Ličen v svojem delu *Analiza izobraževalnih potreb: od identifikacije problema do načrtovanja izobraževalnega dogodka,* v njem pravi: »Ugotavljanje potreb je **proces raziskovanja problemov;** je detektivski in diagnostični proces iskanja in analiziranja primanjkljajev, ki jih lahko pomagamo reševati (tudi) z izobraževanjem. Poleg tega je tudi **proces raziskovanja možnosti**, ki jih lahko uresničujemo s pomočjo izobraževanja. To pomeni, da je ugotavljanje potreb povezano s proučevanjem okolja, kulture, življenja, razvoja, posameznikovih želja, aspiracij posameznika in aspiracij skupin (organizacij).« (Ličen, 2015, str. 6).

V različnih strokah, predvsem v izobraževanju odraslih, so se uveljavile zelo različne metode in pristopi za ugotavljanje izobraževalnih potreb. Težko bi rekli, katera metoda je najboljša, ker izhaja vsaka iz konkretnih

potreb tistega, ki potrebe ugotavlja, njegovega znanja, sredstev, ki so na voljo, in časa. Caffarella in Ratcliff Daffron iz del Newstroma in Lyliquista ter Rothwella in Kazanasa povzemata (v Caffarella idr., 2013, str. 139), da je pred izbiro primerne metode ali pristopa dobro:

- upoštevati značilnosti ciljne skupine, ki predvidoma potrebuje neko izobraževanje;
- premisliti, koliko energije/vložka je smiselno nameniti za zbiranje nekih podatkov od potencialnih anketirancev;
- upoštevati čas, denar in druge omejitve;
- ugotoviti vrsto in poglobljenost podatkov/informacij, ki jih potrebujemo;
- upoštevati sposobnost/znanje tistih, ki bodo ugotavljali izobraževalne potrebe.

Drugi tak primer je pristop 5W, s katero si proučevalec izobraževalnih potreb sam ali skupaj z znanim naročnikom izobraževanja postavi pet vprašanj:

1. Zakaj se odločiti za izobraževanje?
2. Kdo vse bo vpleten v izobraževanje in usposabljanje?
3. Kako? V tej fazi si moramo odgovoriti na vprašanje, kako bomo z izobraževanjem in usposabljanjem odpravili pomanjkljivosti in izboljšali delovno učinkovitost.
4. Kaj pravzaprav želimo izboljšati?
5. Kdaj je najbolje izpeljati izobraževanje in usposabljanje glede na različne okoliščine? (Več o tem glej v Brečko, 2014, str. 28).

Splošni nasvet je lahko tudi ta, da mora dober izobraževalec odraslih poznati različne metode za ugotavljanje izobraževalnih potreb, premisliti, katera metoda bi bila za neko situacijo najprimernejša in zakaj, ter hkrati v praksi uporabljati ali vsaj preizkusiti različne metode.

Metode za ugotavljanje izobraževalnih potreb so lahko **poglobljene, načrtovane**, lahko pa so tudi **izid nekega naključnega dogodka, položaja.**

O **načrtovanih, poglobljenih metodah ugotavljanja izobraževalnih potreb** govorimo takrat, kadar se odločimo, da bomo neki pojav, za katerega predvidevamo, da zahteva izobraževanje, poglobljeno in načrtno:

- **zbrali in proučili veliko pisnih in/ali elektronskih virov** o določenem pojavu, problemu, situaciji,

- **spraševali o potrebah po znanju/izobraževanju** predstavnike zainteresiranih ciljnih skupin in ciljnih skupin, za katere predvidevamo, da bi bilo zanje dodatno/novo znanje dobrodošlo,
- opravili temeljito **analizo stanja**,
- **primerjali prakso** drugih itn.

Tako lahko dobimo veliko informacij, ki so uporabne za kakovostno sklepanje o izobraževalnih potrebah. Seveda pa zahtevajo taki načini veliko strokovnega znanja, časa in sredstev. Zato se za take metode odločamo v zares utemeljenih primerih, takih, ki so podlaga za zelo dolgoročne usmeritve in velike skupine morebitnih uporabnikov. Pogosteje se bomo odločili samo za enega izmed opisanih pristopov, oblikovali bomo na primer fokusno skupino s potencialnimi uporabniki izobraževanja, morebiti bomo o izkušnjah s podobnim izobraževanjem povprašali kolege iz tujine itn.

Povsem drugače je pri metodi, ki pravzaprav ni metoda, to je pri **opazovanju in analiziranju naključnega dogodka, položaja**. Rekli bi lahko, da tedaj naš prvotni namen sploh ni bil ugotavljanje izobraževalnih potreb, pač pa smo te zaznali naključno, ko smo bili hote ali nehote opazovalci nekega položaja. Dober izobraževalec odraslih tako nenehno opazuje svojo okolico, tehta informacije, ki ga dosežejo. To mu zbuja premisleke o tem, ali bi bilo treba v zvezi s tem pripraviti kakšno izobraževanje.

Primer:

> *V nekem obdobju smo bili priča številnim razpravam v sredstvih javnega obveščanja o novem načinu obračunavanja omrežnine za električno energijo. Slišali smo kar vroče polemike, včasih se je porodil občutek, da še strokovnjaki ne poznajo dovolj novega načina. Sprejeta je bila ustrezna zakonodaja, nato je bila umaknjena oziroma je bil sprejet odlog njenega izvajanja. Mali uporabniki s(m)o bili postavljeni pred vprašanja, kaj to sploh pomeni, kakšno obračunsko moč imamo, ali jo kaže spremeniti, kako naj bi po novem varčevali s porabo ipd. Od odločevalcev se ni nihče domislil, da je to »kričeč« primer izobraževalne potrebe, in ni predlagal oziroma izpeljal ustreznega izobraževanja občanov, razen kolikor so to v svojem poročanju naredili novinarji. Za izobraževalca pa je to primer naključne situacije, ki ga napelje na sklepanje, da bi bilo potrebno neko izobraževanje.*

Ne gre torej za vnaprejšnjo odločitev, da bomo proučevali neko situacijo in presojali, ali zahteva izobraževanje, pač pa tako sklenemo ob opazovanju različnih dogodkov. Upamo si trditi, da se zelo veliko neformalnega izobraževanja odraslih porodi prav z opazovanjem različnih situacij.

Seveda pa je med obema opisanima skrajnostma še veliko vmesnih položajev, ki deloma upoštevajo poglobljene metode ugotavljanja izobraževalnih potreb, deloma pa izhajajo iz opazovanja. V prejšnjem primeru bi na primer lahko neki izobraževalec po opisani poti prišel do istega sklepa: da razmere zahtevajo neko izobraževanje. Vendar bi se odločil, da bo pred izdelavo izobraževalnega programa še anketiral določeno število občanov, da bi potrdil svojo domnevo o potrebnem izobraževanju, in izpeljal fokusno skupino s strokovnjaki za električno energijo, da bi presodil, v čem je sploh bistvo problema razumevanja novosti, pa tudi potrdil svojo domnevo, ali je tako izobraževanje potrebno.

V nadaljevanju navajamo **nekaj najpogostejših metod, ki jih uporabljamo za ugotavljanje izobraževalnih potreb**, povzeli in priredili/dopolnili pa smo jih po Caffarelli in Ratcliff Daffron (Caffarella idr., 2013, str. 139–142):

Anketiranje. Kot v številnih drugih primerih lahko tudi pri ugotavljanju izobraževalnih potreb uporabimo metodo anketiranja. Z anketo lahko pridobimo pisna ali elektronska mnenja potencialnih udeležencev izobraževanja, potencialnih naročnikov izobraževanja, drugih, ki bi jih ta problematika zanimala, jih zadevala ipd. Prednost anketiranja je, da lahko z eno anketo dosežemo veliko mogočih respondentov, da lahko pridobimo mnenja, stališča, ki podpirajo naša prizadevanja, pa tudi pomisleke in odklonilna stališča. Tako so lahko naše odločitve v nadaljevanju bolj utemeljene. Metoda sodi med zahtevnejše in poglobljene metode ugotavljanja potreb, saj zahtevajo priprava ankete, izbira vzorca, izpeljava anketiranja in analiza zbranih odgovorov kar nekaj strokovnega znanja, usposobljenega osebja, časa in denarja.

Intervjuvanje. Podobno kot pri anketiranju lahko pri ugotavljanju izobraževalnih potreb uporabimo kot metodo tudi intervjuvanje. Z intervjuji lahko pridobimo bolj poglobljen vpogled v neke razmere, probleme, interese in zberemo različna mnenja. Smiselno je, da pri ugotavljanju izobraževalnih potreb zajamemo v intervjuvanje najpomembnejše osebe, ki nam dajo relevantne informacije o nekem pojavu. Tako je v nekaterih okoliščinah smiselno intervjuvanje na primer vodilnih oseb iz podjetij, zavodov, ki so morebitni uporabniki poznejšega izobraževanja, njihovih kadrovskih služb, lahko so to najpomembnejši strokovnjaki nekaterih strok na področjih, kjer poteka ugotavljanje izobraževalnih potreb ipd. Nima pa smisla intervjujev uporabljati na primer kot orodje za ugotavljanje večinskega mnenja o nekem problemu, saj bi jih le težko izpeljali toliko, da bi lahko o proučevanem pojavu

zagotovili verodostojno sklepanje o večinskem mnenju. Tako kot za pripravo in vodenje anket moramo tudi pri uporabi intervjujev vedeti, da so njihova priprava, izbira sogovornikov in vodenje intervjujev zahtevno strokovno delo, ki ga lahko izpelje le usposobljeno osebje; na razpolago pa moramo imeti tudi dovolj časa.

Fokusna skupina. Ta metoda se tako kot v drugem družboslovnem raziskovanju lahko uspešno uporablja tudi za ugotavljanje izobraževalnih potreb. Omogoča nam, da se osredotočimo na najbolj temeljna vprašanja, ki zadevajo ugotavljanje izobraževalnih potreb, in jih osvetlimo s sočasnim pogovorom v manjši skupini strokovnjakov ali laikov. Ko govorimo o strokovnjakih, imamo v mislih podobne subjekte kot pri intervjuvanju, to so na primer vodilne osebe iz podjetij, zavodov, ki so potencialni uporabniki poznejšega izobraževanja, njihovih kadrovskih služb, to so lahko najpomembnejši strokovnjaki nekaterih strok na področjih, ki jih proučujemo z zornega kota izobraževalnih potreb, lahko so to tudi strokovnjaki iz izobraževanja ipd. Včasih pa je koristno kakšno fokusno skupino organizirati tudi z nestrokovnjaki, na primer verjetnimi udeleženci izobraževanja. Pogovora v fokusni skupini ne bomo mogli uporabiti kot merilo za ugotavljanje nekega večinskega mnenja, v pogovoru pa bomo lahko pridobili podrobnejši vpogled v stališča udeležencev fokusne skupine, njihova razmišljanja, odnos do izobraževanja ipd. Izpeljava fokusne skupine, ki nam bo omogočila pridobiti kakovostne rezultate, je metodološko razmeroma zahteven proces, čeprav se je v izobraževanju odraslih na drugih področjih že razmeroma dobro uveljavila in je o njej kar precej znano. Vsekakor pa ta proces moramo poznati, če naj bodo njegovi izidi uporabni; pogovor v neki skupini o nekem vprašanju še ni fokusna skupina. Tako kot doslej opisane metode tudi ta zahteva znanje, čas in denar.

Drugi skupinski problemski pogovori. Poleg fokusne skupine lahko pri ugotavljanju izobraževalnih potreb uporabljamo tudi manj strukturirana srečanja različnih prej naštetih deležnikov, strokovnjakov ali laikov. V tem primeru lahko opravimo splošni pogovor o nekem vprašanju, lahko uporabljamo metode, kot so viharjenje možganov, svetovna kavarna, delo v dvojicah ali manjših skupinah itn. Pomembno je le, da imamo moderatorja, ki bo znal postaviti najpomembnejša vprašanja, teme, o katerih bo potekal pogovor in na katere se bo pogovor osredotočal ves čas srečanja. Izidi takih pogovorov nam lahko pomembno osvetlijo obravnavano vprašanje in nam pomagajo pri vodenju celotnega procesa ugotavljanja izobraževalnih potreb.

Opazovanje. To je metoda, pri kateri neposredno opazujemo posameznika ali skupino pri opravljanju nekega dela, nekih opravil, pri uporabi nekih spretnosti. Na podlagi opazovanja ugotavljamo, ali procesi potekajo dobro ali bi zahtevali kakšno spremembo, ugotavljamo, ali imajo posamezniki pričakovano znanje in spretnosti, da sodelujejo v opazovanem procesu in primerno reagirajo v zahtevnejših situacijah. Vse to pa nam pomaga pri sklepanju o izobraževalnih potrebah. Pri izpeljavi opazovanja imamo lahko vnaprej pripravljen seznam stvari/postopkov/ravnanja, ki jih bomo opazovali (npr. koliko časa so opazovanci uporabili za neko opravilo, kolikokrat je moral kdo ponoviti neki postopek, da je bil uspešen, kateri so moteči dejavniki v procesu ipd.). Tak seznam moramo pripraviti za vsak opazovani položaj posebej, sestavi ga lahko le strokovnjak. V izobraževanju poznamo na primer metodo kolegialne presoje, ki je tudi metoda opazovanja. Strokovnjak, torej učitelj ali direktor, pripravi listo tega, kar bo kolega učitelj opazoval, ko bo opazoval izvedbo učne ure pri kolegu (npr. strukturiranje učne ure, uporabljene metode, komunikacijo, socialno interakcijo). Ta metoda je torej po svoji metodološki zasnovi enaka metodološki zasnovi strukturiranega opazovanja v procesu ugotavljanja izobraževalnih potreb. Lahko pa seveda izpeljemo tudi manj strukturirano opazovanje; pri tem nimamo vnaprej določeno, kaj bomo opazovali, pač pa izpeljemo opazovanje z namenom, da bi morebiti opazili neke značilnosti. Če se odločimo za tako opazovanje, je več verjetnosti, da ne bomo dobili zelo uporabnih rezultatov.

Analiza dokumentacije. Pri ugotavljanju izobraževalnih potreb lahko uporabimo tudi najrazličnejše pisne in elektronske vire. Vseh niti ni mogoče našteti, samo za zgled naj navedemo: normativne akte, ki zadevajo proučevano področje (npr. različni delovni standardi, zahteve po usposobljenosti za opravljanje nekega dela), izsledke študij z najrazličnejših področij (npr. poročila o splošnih zdravstvenih razmerah v nekem okolju, analiza onesnaženosti okolja, poročilo o dosežkih pri ločenem zbiranju odpadkov, evalvacijska poročila o kakovosti v nekem podjetju ali zavodu), raziskovalni, razvojni in strokovni članki (npr. poročilo o izpeljani raziskavi o nasilju nad ženskami, razvojna študija o nekem izdelku), strateški dokumenti (npr. lokalne razvojne študije, različni planski dokumenti na panožnih ali državni ravni), statistični podatki (npr. o gibanju brezposelnosti, različni demografski statistični podatki) itn. To je zbiranje in študij dokumentacije, ki so jo pripravili drugi, analiziranje te dokumentacije z vidika vprašanj, ki jih proučujemo (morebitnih izobraževalnih potreb) in sklepanje o njih, kar nam predstavlja pripomoček za proučevanje izobraževalnih potreb.

Dobro je, da smo pri iskanju teh virov temeljiti, da se ne zadovoljimo samo z enim, obenem pa moramo znati sprejeti omejitve pri številu proučevanih dokumentov. Danes je namreč obseg teh zaradi elektronske dostopnosti zelo velik, mi pa moramo misliti tudi na smiselnost in čas, ki je na voljo. Zato je zares pomembno, da si vzamemo čas in izberemo le najpomembnejše dokumente. Pri spletnih virih moramo biti pozorni na to, da so ti zanesljivi. Morebiti pri zbiranju osnovnega seznama dokumentov uporabimo tudi umetno inteligenco, vsekakor pa na današnji stopnji razvoja ne priporočamo, da bi z uporabo umetne inteligence tudi opravili analizo zbranih dokumentov. Analizo dokumentacije naredimo tako, da si vnaprej pripravimo neko čeklisto in določimo, kaj pravzaprav iščemo, proučujemo, saj se lahko sicer pri prebiranju številnih in obsežnih dokumentov izgubimo. Ta lista je seveda drugačna od primera do primera, vsebuje lahko na primer tele točke opazovanja: katere najpogostejše napake so opazne, kakšne so zahteve po usposobljenosti, kam se usmerjajo v prihodnosti, kdo so najpomembnejši partnerji in zakaj, kaj danes zavira razvoj ipd. Seveda pa si ob študiju dokumentacije zapisujemo tudi tisto, kar ne sodi na našo čeklisto, se nam pa v zvezi z ugotavljanjem izobraževalnih potreb utrne ob prebiranju.

Analiza procesov. Bistvo te metode je analiziranje, kako potekajo različni delovni postopki, bodisi proizvodne dejavnosti (podjetja, obrtniki) ali storitvene oziroma družbene dejavnosti, zato da bi identificirali probleme, situacije, ki jih je mogoče izboljšati, popraviti, odpraviti, izboljšati kakovost, tudi z novim izobraževanjem. Analizo procesa izpeljemo tako, da opazujemo delovni proces, lahko pa tudi uporabimo druge vire, kot so na primer mnenja uporabnikov, kupcev, poročila inšpektorjev ali supervizorjev, informacije tehnologov, menedžerjev, kadrovikov. Lahko tudi zbiramo nekatere podatke, jih razvrščamo, statistično obdelujemo, interpretiramo. Pri tem je pomembno, da zberemo relevantne in raznovrstne informacije, ki vsestransko osvetlijo opazovane procese. Ob tem uporabljamo zelo različne vire in metode, lahko uporabimo tudi nekatere izmed že doslej opisanih metod, na primer ankete, intervjuje, opazovanje. Morebiti bo razumevanje še najlažje, če izhajamo iz nekega konkretnega primera.

Primer:

> *V nekem delovnem procesu se soočajo z velikim izmetom neustreznih izdelkov in povabijo nas, da ocenimo, kakšno izobraževanje zaposlenih bi bilo potrebno, da bi ta izmet zmanjšali. Najprej na primer analiziramo podatke o izmetu – koliko ga je, ali se pojavlja po dnevih enakomerno, in če ne, kdaj*

ga je več, proučimo podatke o izobrazbi in usposobljenosti zaposlenih v tem delu procesa, njihovem stalnem spopolnjevanju, če se izpopolnjujejo, preverimo, ali je nagrajevanje zaposlenih v kakšni soodvisnosti od izmeta, izpeljemo anketiranje zaposlenih, pogovor z vodji izmen, opravimo vodeni intervju z vodjo kadrovske službe, tehnologom, razvojniki iz podjetja itn. Tako vsestransko osvetlimo obravnavani problem, in to nam omogoča kakovostno sklepanje, kako bi pri rešitvi problema lahko pomagali z izobraževanjem.

Metoda zahteva precej obsežno delo, različne strokovne pristope, s tem pa tudi veliko časa in sredstev. Marsikdaj ni dovolj, da pri izpeljavi te metode sodelujejo samo izobraževalci, kot je razvidno iz prejšnjega primera. Brez strokovnjakov iz stroke marsikdaj ne gre, saj lahko procese kakovostno analizirajo le tisti, ki imajo dovolj znanja o njih. Res pa je tudi, da včasih v krogu znanih oseb in rutinskih postopkov ne najdemo rešitve brez zunanjega vpogleda. Četudi je torej metoda videti izvedbeno in časovno zahtevna, je bolje, da si za ta postopek vzamemo čas in uporabimo vire, kot pa da bi »na pamet« izpeljali neko izobraževanje, ki ne bi bilo prav nič učinkovito.

Testiranje. To metodo najpogosteje uporabljamo, kadar želimo ugotoviti raven znanja in spretnosti pri nekem posamezniku ali skupini. Z njo se torej večinoma ugotavljajo izobraževalne potrebe posameznika ali neke skupine ljudi. Tako testiranje opravimo pri potencialnih udeležencih nekega izobraževanja, da vemo, kakšno znanje, spretnosti že obvladajo, kaj pa je treba pri njihovem izobraževanju dodati, okrepiti. To velja tudi za neko potencialno učno skupino. Če se spomnimo na primer moškega, ki si želi izboljšati svoje znanje italijanščine – opisali smo ga bolj na začetku tega poglavja – potem bi tega posameznika testirali s tako imenovanim razvrstitvenim testom, da bi vedeli, katera raven zahtevnosti tečaja italijanščine je zanj najprimernejša. Tako testiranje je torej primerno za ugotavljanje izobraževalnih potreb, ki so podlaga za izdelavo izvedbenega kurikula ali osebnega izobraževalnega načrta. To metodo uporabljamo takrat, ko imamo neki izobraževalni program že oblikovan, želimo pa njegovo izpeljavo prilagoditi izobraževalnim potrebam predvidenih udeležencev izobraževanja.

Testiranje znanja, spretnosti in kompetenc lahko opravimo tudi, če izobraževalnega programa še nimamo, pa bi želeli na podlagi izidov testiranja ugotoviti, kakšen program bi bil najprimernejši. Takšnih primerov je v praksi manj, čeprav tudi so. Kot zgled navajamo na primer krožek slikanja. Mentor bi udeležence na začetnem srečanju prosil, naj narišejo neki akvarel z izbranim motivom. Na podlagi izdelkov pa bi nato presodil, da je tečaj treba

usmeriti v spoznavanje slikanja perspektive, primernega mešanja barv, ustreznega senčenja itn. Skratka, vsebina tečaja ne bi bila vnaprej določena, pač pa bi se prilagodila znanju in spretnostim udeležencev.

Neformalna metoda. S tem nenavadnim poimenovanjem smo poimenovali metodo - priporočilo tistim, ki skrbijo za ugotavljanje izobraževalnih potreb: naj nenehno spremljajo, kaj se dogaja v njihovem okolju, in razmišljajo, ali je to kakor koli uporabno za opredeljevanje novih izobraževalnih potreb. To je neke vrste strokovna budnost. Tako se lahko zamisli za nove izobraževalne potrebe porajajo ob spremljanju političnih poročil, dokumentarcev, pri prebiranju vsakodnevnega časopisja, spremljanju parlamentarnega dela, poslušanju raznih intervjujev v sredstvih javnega obveščanja itn. To velja tudi za pogovore s sodelavci, udeležbo na različnih srečanjih, strokovnih konferencah itn.

Če povzamemo: kot je razvidno, **to niso neke posebne metode, ki bi bile uporabne zgolj za ugotavljanje izobraževalnih potreb, pač pa metode, ki jih sicer uporabljamo v družboslovnem raziskovanju**. Če imamo na voljo strokovno osebje, čas in sredstva ter je zaradi predvidenega poznejšega izobraževanja to smiselno, priporočamo, da uporabljate sočasno več metod, saj boste tako obravnavani položaj bolje vsestransko analizirali, s tem pa boste dobili bolj kakovostne podatke za poznejše odločanje o vrsti izobraževanja in zasnovi ali izbiri izobraževalnega programa.

Ponovimo pa tudi to, da ni nujno, da ugotavljanje izobraževalnih potreb vedno poteka po zelo strukturiranem metodološkem postopku. Tega sicer priporočamo pri pripravi zahtevnejših izobraževalnih programov, programih, ki zadevajo velike ciljne skupine, proučevanju zahtevnejših problemov, ki naj bi jih razreševali z izobraževanjem ipd. Ni pa smiselno, da bi vedno, na primer pri ugotavljanju izobraževalnih potreb v manjših učnih skupinah (npr. v nekem študijskem krožku), snovanju krajših izobraževalnih programov, ki jih bomo izvajali le enkrat ali nekajkrat ipd., uporabljali zahtevnejše metode. Navsezadnje poznamo iz prakse uspešne programe usposabljanja, ki pred nastankom niso bili podprti s kakšno tehtnejšo študijo o izobraževalnih potrebah. Odločitev o stopnji strukturiranosti postopka, po katerem se ugotavljajo izobraževalne potrebe, je prepuščena dobro usposobljenim izobraževalcem odraslih.

Omenimo pa naj, da mora biti tisti, ki načrtuje in izpeljuje ugotavljanje izobraževalnih potreb, pripravljen tudi na to, da vsi ne bodo navdušeni nad sodelovanjem v tem procesu ali pa bodo do njega ravnodušni. Tako je

na primer Brečko v svojem delu *Analiza izobraževalnih potreb z opisom najpogosteje uporabljenih orodij za kakovostno izvedbo* na primer opisala pet položajev, kakršne lahko najdemo v podjetjih in ki lahko zelo vplivajo na kakovost ugotavljanja izobraževalnih potreb:

- Informacije so zaupne narave in jih »lastniki« nočejo deliti s tistim, ki ugotavlja izobraževalne potrebe.
- Menedžerji ne vidijo pravih koristi od ugotavljanja izobraževalnih potreb in poznejšega izobraževanja.
- Tisti, ki naj bi sodelovali pri ugotavljanju izobraževalnih potreb (npr. sodelovali pri anketiranju), za to ne kažejo pravega zanimanja.
- Odločevalcem se zdijo stroški izvedbe ugotavljanja izobraževalnih potreb preveliki ali nepotrebni.
- Ob izvajanju nekaterih metod za ugotavljanje izobraževalnih potreb (npr. anketiranju zaposlenih) prihaja do prekinitev dela, kar se zdi nekaterim nesmiselno, nepotrebno ali nesprejemljivo. (Prirejeno po Brečko, 2014, str. 28–29).

S takimi ali podobnimi položaji se lahko srečamo tudi v drugih okoljih, ne samo v podjetjih. Prav je, da se zavedamo, da vedno ne bomo sprejeti z navdušenjem nad tem, da bomo ugotavljali izobraževalne potrebe, včasih nam bo kdo povedal, da je to nepotrebna faza, da naj se kar takoj lotimo izpeljave izobraževanja. Dobro je, da se tisti, ki naj bi izpeljeval ugotavljanje izobraževalnih potreb, zaveda teh ovir in že vnaprej premisli, kako bo ravnal, če se bo znašel pred takimi položaji; s katerimi argumenti ali podatki bo prepričal ali motiviral tiste, ki procesu nasprotujejo ali pa jih ta ne zanima.

Naj na koncu tega podpoglavja izpostavimo, da smo tudi mi sami pri nekaterih metodah ugotavljanja izobraževalnih potreb zapisali, da zahtevajo precej časa in denarja ter seveda usposobljene strokovnjake. Tega nismo naredili z namenom, da bi odvračali izobraževalce odraslih in druge, ki so pred izzivom priprave novih izobraževalnih programov, od tega, da bi se lotili izpeljave bolj poglobljenih in strukturiranih metod ugotavljanja izobraževalnih potreb. Želimo le poudariti, da je to delo zahtevno, da se je treba nanj dobro pripraviti in računati na potreben čas in sredstva. Vse to pa se nam prav gotovo povrne z rezultati – imamo odlične informacije o tem, v čem so problemi, razvojni izzivi, katero znanje primanjkuje in bi bilo dobrodošlo itd. Brez načrtnega ugotavljanja izobraževalnih potreb je priprava izobraževalnih programov včasih tudi »igra na srečo« - morda nam uspe odlično odgovoriti na neke potrebe, lahko pa povsem zgrešimo.

Kako uporabljamo ugotovljene izobraževalne potrebe

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z ugotavljanjem izobraževalnih potreb, opozarjajo, da se s prej opisanimi procesi ugotavljanja izobraževalnih potreb proces v celoti še ne konča. Opraviti je treba še eno fazo, ki bi jo lahko poimenovali most med ugotovitvami procesa analiziranja izobraževalnih potreb in fazo priprave (ali izbire) novega izobraževalnega programa. Ko proučujemo neki problem, razmere, neke ciljne skupine, objektivne podatke in subjektivna stališča o nekem vprašanju, namreč lahko dobimo celo vrsto zamisli, stališč, predlogov. Večinoma ne moremo kar tako reči, kaj od tega je najboljše. O izidih je treba premisliti – kaj od tega:

- je primerno in uporabno kot izhodišče za oblikovanje izobraževalnega programa;
- je prednostno bolj in kaj manj;
- je primerno za naročnika in kaj ne;
- je primerno za predvideno ciljno skupino in kaj ne;
- je izvedljivo glede na sredstva, ki so na voljo, čas in druge okoliščine;
- ni mogoče reševati z izobraževanjem.

Rezultati so lahko tudi nasprotujoči si (nekateri predlagajo nekaj, drugi pa nekaj povsem nasprotnega), lahko so zamisli nejasne, tako da bi jih težko upoštevali, lahko so tudi nerealistične.

Proces odbiranja pridobljenih rezultatov ugotavljanja izobraževalnih potreb je lahko bolj ali manj strukturiran. To je lahko premislek posameznega strokovnjaka, lahko o njih opravimo strokovno razpravo v večjem krogu samo izobraževalcev ali izobraževalcev in potencialnih uporabnikov, lahko uporabimo katero od statističnih metod (npr. upoštevamo izide analize anketiranja v tistem delu, ki omogoča kvantitativno razvrščanje). V strokovni literaturi opisujejo, da so te presoje lahko kvalitativne, kvantitativne ali kombinirane. Pri kvalitativnih priporočajo, da si pripravimo nabor kriterijev, z upoštevanjem teh bomo obravnavali rezultate (nekaj podobnega kot navajamo v prejšnjih alinejah). Seveda pa to niso neka univerzalna merila; postaviti si jih moramo za vsak primer sproti in upoštevati vse okoliščine. Pri kvantitativnih postopkih izbire najprimernejših rezultatov pa gre za primere, ko so rezultati izraženi numerično in jih tako lahko rangiramo (nekateri rezultati iz anket, opazovanj, analiz dokumentacije ipd.).

Izid tega procesa naj bi bila jasna izhodišča, kakšne cilje naj bi dosegali z (novim) izobraževalnim programom in katere kompetence naj bi razvili

(glej tudi Svetina, 1998, str. 48– 49; Možina idr., 2013, str. 124). Od tod dalje pa poteka proces oblikovanja izobraževalnega programa, ki je opisan v naslednjih poglavjih.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kaj je izobraževalna potreba?
2. Kdo ima izobraževalne potrebe in kdo jih ugotavlja?
3. Kako ugotavljamo izobraževalne potrebe in kaj od tega boste lahko uporabili v svoji praksi?

VIRI:

Boone, E. J., Safrit, R. D. in Johnes, J. (2002). Developing Programs in Adult Education. A Conceptual Programming Model. The Ohio State University.

Brečko, D. (2014). Analiza izobraževalnih potreb z opisom najpogosteje uporabljenih orodij za kakovostno izvedbo. Sophos, HRM.

Bukovec, B., Preskar, S. in Zupanc Grom, R. (2013). Ugotavljanje potreb, organizacija in vodenje programov neformalnega izobraževanja odraslih. Učbenik programa za usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih. Zveza ljudskih univerz Slovenije.

Caffarela, R. S. in Ratcliff Daffron, S. (2013). Planning Programms for Adult Learners. A practical Guide (3rd ed.). Jossey-Bass.

Gupta, K., Sleezer, C. M., Russ-Eft, D. F. (2007). A Practical Guide to Need Assessment. Pfeiffer & John Willey.

Ličen, N. (2015). Analiza izobraževalnih potreb: od identifikacije problema do načrtovanja izobraževalnega dogodka. Priročnik za učni laboratorij. Ljudska univerza Ajdovščina. Dostopno na: https://www.lu-ajdovscina.si/wp-content/uploads/2022/02/analiza-potreb_-prirocnik_-green-education-11072015-2.pdf (pridobljeno 20. 11. 2024).

Mohorčič Špolar, V. in Ivančič, A. (1996). Potrebe po izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Newstrom, J. W. in Lilyquist, J. M. (1979). Selecting needs analysis methods. Training and Development Journal, 33 (10), 52–56.

Rajar, K. in Možina, T. (2012). Partnerstvo pri ugotavljanju izobraževalnih potreb in novi izobraževalni programi za brezposelne. Andragoška spoznanja, 18 (4), 10–28.

Sleezer, C. M., Russ-Eft, D. F. in Gupta, K. (2014). A Practical Guide to Need Assessment. Wiley and Sons/Pfeiffer.

Svetina, M. (1998). Izobraževalni programi za odrasle: od načrta do izpeljave. Andragoški center Slovenije.

Šinko, S. (2014). Izobraževalne potrebe uporabnikov splošne knjižnice. Revija Za področje Bibliotekarstva in Informacijske Znanosti, 58 (1–2). https://doi.org/10.55741/knj.58.1-2.13937

Watkins, R., West Meiers, M. in Visser, Y. L. (2012). A Guide to Assessing Needs. Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results. TheWorld Bank. Dostopno na: http://www.needsassessment.org/ (pridobljeno 25. 11. 2024).

Žalec, N., Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Jelenc, N. E., Benčina Crnić, S. in Dobrovoljc, A. (2004). Osebni izobraževalni načrt. Andragoški center Slovenije.

Veš, andragog, svoj dolg?

Nada Žagar

Veseli me, da lahko po sedemintridesetih letih dela v izobraževanju odraslih ugotavljam, da sem se že kot študentka sociologije srečala s predmetom andragogika in se tako pripravila na življenjsko poslanstvo dela z odraslimi. Moja profesorica je bila karizmatična in ugledna dr. Ana Krajnc, ki nas je dodobra podučila o vseh fazah andragoškega cikla, med njimi je bila prva stopnja ugotavljanje izobraževalnih potreb. Kmalu po končanem študiju sem se zaposlila kot direktorica Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj, kjer me je na začetku kariere spremljala naslednja profesionalna sreča. Skorajda sočasno je bil namreč ustanovljen Andragoški center Slovenije, ki nam je prav tako omogočil izjemno strokovno usposabljanje z najboljšimi domačimi in tujimi strokovnjaki ter nam približal vse odtenke stroke. Tudi pozneje so si sledili pomembni mejniki, kot je tranzicija zaradi spremembe družbenega sistema, nova zakonodaja v izobraževanju odraslih, članstvo Slovenije v Evropski uniji. Različni preobrati so se nizali in sestavljali dinamično sosledje sprememb, ki so zahtevale različen odziv izobraževalcev odraslih s poudarkom na ugotavljanju izobraževalnih potreb. K sreči, počasi a zanesljivo, je šlo v smeri napredka in razvoja izobraževanja odraslih. Biti sodobnica največjega razvoja andragoške stroke v naših logih pomeni blagoslov, ki ni dan vsakemu.

V povezavi s tem gledam tudi na poznavanje in razumevanje andragoškega cikla, kar zadeva načrtovanje izobraževalnih programov za odrasle. V praksi je to pomenilo, da smo se razvoja programa vedno lotili strokovno, premišljeno in z izjemnim upoštevanjem stanja v okolju. Zavedali smo se, da je najprej treba naokrog povprašati, kaj si ljudje želijo, kakšne izobraževalne potrebe imajo, koliko so se pripravljeni truditi, da dosežejo svoje cilje. Po drugi strani pa smo vedeli, da ni vedno modro čakati, da se kakšna potreba pojavi, ampak jo je smiselno ponuditi in predstaviti kot nekaj dobrega za posameznika ali skupnost. Ana Krajnc je leta 1979 zapisala v

knjigi *Izobraževanje ob delu (Obča andragogika)* tole: »*Nastane vprašanje, ali ni pred ugotavljanjem že obstoječih potreb včasih potrebna še druga predhodna faza, in sicer razvijanje novih potreb po izobraževanju med delavci v skladu s splošnimi družbenimi cilji in splošnimi vzgojnimi smotri ter konceptom permanentnega izobraževanja.*« (Krajnc, 1979, str. 140)[29].

Ko se danes ozrem na to, kako smo to počeli, si lahko čestitamo zaradi zavzetosti, poguma, inovativnosti in vztrajnosti. Ob poznavanju strokovnih podlag je bil nedvomno prednost tudi manjši kraj, kjer se med seboj poznamo in veliko izvemo v vsakdanjih pogovorih in druženjih. Nemalokrat je obisk nekega dogodka ali kraja porodil nove zamisli, ki se niso izgubile, ampak ravno nasprotno, uresničile so se in rasle. Spomnim se konca osemdesetih prejšnjega stoletja, ko sem bila na sestanku direktorjev Zveze ljudskih univerz Slovenije v Ljubljani. Pogovarjali smo se o strokovnih zadevah, izmenjevali informacije, tako sem tudi slišala, da se je zaradi nove zakonodaje povečala potreba po trgovinskih poslovodjih. Doživela sem enega tistih trenutkov, ko se nemudoma navdušim, postanem vznesena in neomajno verjamem v uspeh. Takrat še ni bilo prenosnih telefonov, zato sem v tajništvu prosila, naj mi dovolijo telefonirati moji najbližji sodelavki v službo v Črnomelj. Tako neučakana sem bila, da bi ji prenesla zamisel, in zadovoljna, da jo je ona enako sprejela. Dobesedno čez noč se je zbral močan oddelek udeležencev, ki so kot trgovci delali do sedme ure zvečer in nadaljevali z učenjem v poznih večernih urah. Drugače urnika ni bilo mogoče uskladiti. Začelo se je desetletno strokovno sodelovanje z ljubljansko trgovsko šolo, ki je razvijala in ponujala še različne druge programe v veselje stotin Belokranjk in Belokranjcev, ki so se lahko izobraževali v domačem kraju, kar sicer ne bi bilo izvedljivo.

Udeleženci so napolnili vsak kotiček črnomaljskega kulturnega doma, ki je bil tudi sedež ljudske univerze. S seboj so pripeljali tudi prijatelje, sosede, sorodnike in znance. Vsak med njimi je nekako oblikoval izobraževalno ponudbo s svojimi predlogi in pobudami. Ugotavljanje izobraževalnih potreb je potekalo včasih spontano, zgolj s pozornim opazovanjem in poslušanjem, kaj ljudje govorijo, večinoma pa načrtovano, z vodenimi pogovori, anketnimi vprašalniki in evalvacijami zadovoljstva. Najkoristnejše pa je bilo poznavanje belokranjske duše, kulturnega okolja, odnosov in navad ljudi.

[29] KRAJNC, A. (1979). Izobraževanje ob delu: obča andragogika. Dopisna delavska univerza.

Začetek novega tisočletja je ustoličil projekte, ki so počasi, a neogibno nadomeščali programe za pridobitev izobrazbe. Ugotavljanje potreb se je tako kot vse drugo prilagajalo novim razmeram. Udeležence je bilo treba doseči drugače, preverjene metode dela so se spremenile. Pojavil se je paradoks, da dokler so udeleženci plačevali svoje izobraževanje iz svojega žepa, so prihajali sami, brez večje promocije programov. Ko je bilo usposabljanje financirano iz evropskih virov, torej za udeležence brezplačno, pa je bila potrebna dodatna promocija in več truda za to, da smo pritegnili posameznike in skupine, ki smo jih težje zbrali. Postavlja se logično vprašanje, kaj se je pravzaprav zgodilo, kaj je bilo vzrok za to? Mogoče ne bi smeli primerjati programov, ki se zaključijo z javno listino oziroma spričevalom, s programi, ki tega ne ponujajo? Ali se je zataknilo že na začetku, da nismo dobro analizirali potreb, identificirali področij, ki ljudi zares zanimajo? Zadnjemu bi deloma lahko pritrdili, saj smo bili v prvi evropski perspektivi 2007–2013 priča javnim razpisom, ki nam niso dali dovolj časa za strokovno in široko ugotavljanje izobraževalnih potreb. Zanesti smo se morali na svoje poznavanje okolja, izkušnje in sposobnosti predvidevanja družbenih tokov. Na podlagi te prigode smo dodobra izdelali načine, kako identificirati želje posameznikov, skupin in širšega okolja v naslednjih obdobjih financiranja in črpanja evropskih virov od leta 2014.

Vsekakor pa ne gre spregledati, da je bil to tudi čas, ko se je uveljavljal pojem kompetenc, ki je razburkal naše razumevanje pomena stopnje izobrazbe, spričevala ali diplome. Delodajalci v gospodarstvu so nam povedali, da njih zanima predvsem, kaj človek zna, njegove sposobnosti in motivacija, torej njegove kompetence na posameznem področju dela. Na podlagi nove paradigme se je spremenil koncept ugotavljanja potreb; ta je opolnomočil ljudi, da so ozaveščali svoje potenciale, ki so večinoma sodili v njihovo sfero prostega časa. Takšno izhodišče je povečalo zanimanje za programe, ki so dopolnjevali njihovo znanje, izkušnje in interese, to pa je rodilo načrtovanje novih programov, ki so se nemalokrat usmerili v priprave na pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij.

Najbolj zrel in strokovno domišljen način ugotavljanja izobraževalnih potreb pa je bil uresničen pri pripravi razvojnega načrta Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj za obdobje 2021–2027, saj so pri njegovem nastajanju dejavno sodelovali s svojimi predlogi vsi zaposleni, člani sveta zavoda, andragoškega zbora in strokovnih aktivov, komisija za kakovost in lokalni odločevalci, deležniki iz okolja (podjetja, javni zavodi, društva) pa tudi udeleženci izobraževanja odraslih in predstavniki kulturne javnosti. Kolikor

vemo, ni takšnega pristopa izpeljala nobena izmed sorodnih organizacij v Sloveniji, zato zagotovo predstavlja primer dobre prakse.

»*Prihodnost zavoda za izobraževanje in kulturo bo podvržena nenehnemu ugotavljanju in zadovoljevanju izobraževalnih potreb v okolju, prilagajanju družbenim spremembam in ohranjanju vsega tistega, kar daje organizaciji ugled v okolju*.« S temi besedami sem končala uvodnik v zbornik ob petdeseti obletnici organiziranega izobraževanja odraslih v Beli krajini leta 2010. V tem duhu parafraziram verz belokranjskega rojaka Otona Župančiča »*Veš, andragog, svoj dolg?*«, saj nam ta narekuje tenkočutno občutenje posameznikov in skupnosti, ki nas obdaja. Spoštljiv in vključujoč odnos do potreb drugih utrjuje naše strokovne usmeritve in krepi odgovornost izvajalcev do nadaljnjega razvoja izobraževanja odraslih.

Igra kot motivacija za učenje

Alenka Kučan

Vzela sem gradivo in dokumentacijo, ki jo morajo izpolniti udeleženci, in se odpravila v učilnico na prvo srečanje v novi skupini programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost – most do izobrazbe. Udeležence so napotili z zavoda za zaposlovanje, zato sem že iz izkušenj pričakovala njihovo odklonilno vedenje do tega »vsiljenega izobraževanja«.

Srečanje sem načrtovala po vzorcu uvodnih srečanj v prejšnjih skupinah. Poskrbela sem tudi za lepo urejeno učilnico in pripravila mize tako, da smo vsi sedeli v krogu. Seveda so bili, ko sem vstopila, vsi nameščeni v zadnjem delu učilnice, čim dlje drug od drugega in od katedra, ki jih je verjetno spominjal na slabe nekdanje izkušnje iz izobraževanja. Medel pozdrav, nič pogovora med udeleženci, napetost pred nevihto. In res je začel najpogumnejši z vprašanji: »*Kako dolgo bomo danes tukaj? To bomo sedaj imeli vsak dan? Jaz jutri itak ne morem.*« Klasično. Pogledam po obrazih, vsi so stari nekje od osemnajst do petindvajset let, razen enega so vsi fantje Romi in tri neromska dekleta. Raznolika skupina. V mislih preigravam metode, s katerimi bi lahko izboljšala ozračje. Najprej se na kratko predstavim, da bodo vsaj vedeli, kdo je vstopil v razred – pri tem uporabim nekaj humorja.

Ker vidim, da jih muči urnik, pogledamo ovire glede njihovih obiskov. Dve dekleti sta mamici, zanima ju, ali lahko začenjamo nekoliko pozneje, da zjutraj najprej odpeljeta otroke v vrtec. Vse se da urediti in hitro poiščemo rešitve. Čeprav čutijo mojo naklonjenost in prilagodljivost, fantje spet začnejo s pripombami. Modrujejo o tem, da je to usposabljanje za življenjsko uspešnost brez zveze, kaj bomo tu sploh počeli in podobno. Takoj vidim, da imam v skupini kljub nizki izobrazbi zelo bistre udeležence. Nekaj moram narediti, da bi pridobila njihovo naklonjenost in zbudila radovednost. Želim, da bi se predstavili skupini, a vem, da ne bo šlo, dokler jim ne bom osmislila tega njihovega izobraževanja in jih pripravila k sodelovanju. A kako to doseči?

Čutim, da ne bo šlo na klasični način, niti v dvojicah, niti z najljubšo hrano in podobnimi stvarmi. Zato brez besede stopim do table in narišem devet pik. Ko se ozrem v učilnico, vidim da me udeleženci radovedno opazujejo. Izzovem jih z nalogo, kako povezati vse pike z eno samo črto. Pravim jim, naj razmišljajo zunaj okvirov, drugače, kreativno. Povem še, da prvi, ki bo rešil nalogo, dobi nagrado, in zavzeto se lotijo dela. Dam jim pet minut. Nikomur ne uspe. Zato predlagam, naj odložijo nalogo in da nadaljujemo z drugimi stvarmi, ob koncu srečanja pa jim bom pokazala rešitev.

Pa ne gre. Ugotovim, da ne sprejmejo porazov. Aha, torej jim ustrezajo izzivi in tekmovanja. Reševanje naloge povežem s cilji našega programa. Naučiti se, da ne delamo stvari vedno na isti način in pričakujemo drugačne rezultate, naučiti se izzivov, učenja in načrtovanja kariere lotiti se drugače, naučiti se biti ustvarjalni. Dam jim namig in kmalu dobimo zmagovalca. Ta dobi nagrado – majhno čokolado, na katero je izredno ponosen, in priložnost, da se prvi predstavi skupini. Izzovem ga, naj se predstavi tako, da pove o sebi tri resnice in eno laž, mi pa bomo poskušali uganiti, kaj v njegovi pripovedi ne more biti res. Za zgled se tako predstavim prva in spet izberem vsebine, ki ob tem, da povedo nekaj o meni, spravijo udeležence v smeh. Zmagovalec nalogo takoj povsem razume in jo izpelje. V skupini se ustvari sproščeno razpoloženje. Vsak ima za zmagovalca še kakšno podvprašanje, ta pa zna odlično obračati besede. Enako se predstavijo tudi drugi in do odmora je dinamika skupine ustvarjena. V drugem delu lahko nadaljujemo s projektom Jaz.

Na vseh nadaljnjih srečanjih sem jim ob drugih vsebinah pripravila kakšno logično nalogo, sudoku, kviz in oni so mi z užitkom dokazovali, da lahko strejo vsak moj oreh. Zelo bistri so bili. Ker niso bili uspešni v rednem izobraževanju, so potrebovali izzive, s katerimi so lahko dokazali svoje sposobnosti. Odkrito in pristno sem se veselila njihovih uspehov in to jim je veliko pomenilo. Učenje je odlično steklo, v vseh projektih in vsebinah smo poiskali smisel in uporabnost, kar jim je zelo ustrezalo. Odločilno za ta uspeh pa je bilo prvo srečanje in ugotovitev, da se za odklonilnim vedenjem skrivajo zelo prijetni udeleženci, ki pa vedno znova potrebujejo male zmage in dokazovanje, da potem lahko bolj samozavestno in motivirano sledijo svojim izobraževalnim ciljem.

Včasih je treba za posameznika narediti kaj več, da mu odpremo pot do priznanja izobrazbe

Mojca Rozman

S kadrovico podjetja smo se pogovarjali o potrebah zaposlenih po različnih vrstah izobraževanja. Poudarek je bil na enem zaposlenem, ki je imel strokovno znanje in bogate izkušnje, končano pa le osnovno šolo. Kadrovica je iskala način, da bi mu za njegovo strokovno delo lahko zvišali plačilo.

Med individualnim svetovanjem mi je razkril, da ga je strah nadaljnjega izobraževanja zaradi slabih izkušenj iz otroštva, posebno pa ga je skrbelo pisanje in znanje slovenščine, saj je tujec, ki že več kot desetletje živi in dela v Sloveniji.

Namesto da bi se vključil v tradicionalne izobraževalne poti, smo skupaj s kadrovico raziskali alternativne možnosti. Odkrili smo, da na njegovem področju obstaja nacionalna poklicna kvalifikacija, ki bi omogočila pridobitev certifikata in potrditev njegovega strokovnega znanja. Ugotovili smo, da je bil pred kratkim zares pripravljen nov program nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK), vendar se še iščejo izvajalci in komisija za izpeljavo programa. V sodelovanju s kadrovico in podjetjem, ki nam je omogočilo materialne možnosti za izvedbo preverjanja, smo se prijavili na razpis za izvajalca.

Takoj ko smo bili izbrani za izvajalca, smo razpisali termin preverjanja, iz Državnega izpitnega centra pa so nam sporočili, da ne morejo sestaviti komisije, ker za določeno področje še nimajo dovolj članov komisije. Ko sem to predstavila kadrovici podjetja, sem jo spodbudila, naj zaposlene pozove, da postanejo člani komisije. Zbrala je strokovnjake s tega področja, jaz pa sem jim predstavila delo komisije in usposabljanje za člane komisije. Zaposleni so se odzvali in hkrati povabili k sodelovanju še znance iz drugih sorodnih podjetij v Sloveniji.

Po enem letu so bili izpolnjeni vsi pogoji za razpis preverjanja. Zaposlenega sem medtem povabila na individualno svetovanje, na katerem sem mu predstavila postopek pridobitve nacionalne poklicne kvalifikacije, mu pomagala poiskati primerna dokazila za osebno zbirno mapo in pripraviti življenjepis Europass. Med svetovanjem sem začutila, da ima tremo pred preverjanjem. Skrbelo ga njegovo znanje slovenščine – bal se je, da lahko pred komisijo ostane brez besed. Zagotovila sem mu, da želi komisija ugotoviti njegovo strokovno znanje, ne pa popolnega znanja slovenščine. Razložila sem mu, da poteka preverjanje v delavnici, kjer vsak dan dela, in se bo tako lažje znašel. Predlagala sem mu, naj pozabi na prisotnost komisije in naloge opravi tako, kot jih opravlja na svoj navadni delovni dan. Ko je prišel dan preverjanja, se je pred delavnico zbralo kar nekaj sodelavcev, ki so stiskali pesti, da bi kandidatu uspelo. Seveda je kandidat opravil preverjanje in kot prvi v Sloveniji pridobil certifikat s tega področja. Njegovo veselje in hvaležnost sta bila neprecenljiva, zame pa tudi trenutek, ko se je čez nekaj dni oglasil pri meni, da bi se rad udeležil tečaja slovenščine in se naposled pripravil na izpit iz znanja slovenščine; za to je zbiral pogum že več let.

Z ustrezno podporo lahko spodbudimo posameznikovo vključevanje v svetovalno dejavnost in izobraževanje, razvoj njegovih kompetenc in napredovanje na poklicni poti.

Kako prepoznati in nasloviti prave potrebe udeležencev: moje izkušnje iz prakse izobraževanja odraslih

Jasmina Poličnik

Ko sem začela voditi delavnice za pripravo projektov Erasmus+ in Horizon, sem hitro ugotovila, da je najpomembnejše razumeti, kaj udeleženci zares potrebujejo. Ti programi so lahko na prvi pogled strašljivi – polno je pravil, birokracije in zahtev, ki se jih je treba držati. Na začetku sem načrtovala, da je najboljše, če se osredotočim na tehnične stvari, kot so obrazci, proračuni in roki. Ampak že po prvih delavnicah sem ugotovila, da to ne bo dovolj. Ljudje so si želeli konkretnosti – resničnih primerov, jasnih navodil in razlage, kako se lotiti priprave projekta od začetka do konca.

Česa sem se naučila v praksi

Ena izmed prvih delavnic, ki sem jih vodila, je bila za manjšo nevladno organizacijo, ki je želela pripraviti projekt za mobilnost mladih. Po uvodni predstavitvi mi je ena izmed udeleženk rekla: »*To je vse lepo in prav, ampak jaz sploh ne vem, kako naj povežem našo idejo s temi evropskimi cilji.*« Takrat sem ugotovila, da jim ne pomaga samo razlaga pravil. Potrebovali so zglede. Tako sem jim pokazala nekaj uspešnih projektov, razložila, kako so zamisli povezane s cilji programa, in jim dala temelje, na katerih so lahko razvijali svoje zamisli.

Kaj storiti, ko aktivnosti ne ustrezajo potrebam

Ob drugi priložnosti sem vodila delavnico za Horizon Europe, skupino raziskovalcev, ki je že imela izkušnje s pisanjem projektov, a so se spoprijemali s težavami pri strukturiranju svojih zamisli glede na specifične cilje razpisa. Med razpravo sem opazila, da so kljub dobro razviti vsebinski zamisli manjkali konkretni koraki za povezovanje njihovih raziskav s politikami Evropske unije. Namesto da bi nadaljevala standardni program, sem v delavnici dodala vajo, v kateri smo skupaj strukturirali projektno

prijavo. Korak za korakom smo analizirali razpisne kriterije in prilagajali njihove zamisli. Udeleženci so delavnico zapustili s konkretnim orodjem, ki jim je omogočilo samostojno delo.

Ko je že pridobljeno znanje udeležencev premalo

Na eni izmed delavnic sem se srečala s skupino, ki je bila povsem nova v prijavljanju projektov. Sprva sem predvidela, da bodo poznali osnove razpisov, a že ob prvem vprašanju se je pokazalo, da se ne znajdejo niti pri temeljnih pojmih, kot so »impact«, »outputs« ali »dissemination«. Namesto da bi nadaljevala po programu, sem se vrnila na začetek in jim preprosto pojasnila temeljne pojme, nato pa smo skupaj naredili primer preproste projektne prijave. To je bilo veliko bolj smiselno in udeleženci so bili na koncu zadovoljni, ker so imeli občutek, da zdaj zares razumejo.

Refleksija

Izkušnje so me naučile, da je priprava na delavnice za projekte Erasmus+ in Horizon veliko več kot zgolj podajanje informacij. Ni dovolj, da imam dobro pripravljen program – pomembno je, da znam vsebino v trenutku prilagoditi njihovim vprašanjem, potrebam in že pridobljenemu znanju. Pokazalo se je tudi, da so praktični zgledi in jasna, preprosta razlaga najpomembnejši za uspeh. Poleg tega je pomembno, da so delavnice strukturirane tako, da to udeležencem omogoča povezovanje lastnih zamisli z zahtevami razpisov.

PRIPRAVA IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA

Priprava izobraževalnega programa

Sonja Klemenčič

CILJI POGLAVJA:

- seznaniti se z načrtovalskimi strategijami pri oblikovanju izobraževalnih programov;
- spoznati priporočene sestavine izobraževalnega programa za odrasle;
- znati oblikovati izobraževalne programe v izobraževanju odraslih ter razumeti povezanost posameznih faz pri tem.

Poglavje Ugotavljanje izobraževalnih potreb smo sklenili z ugotovitvijo, da so izid tega procesa jasna izhodišča, kakšne cilje naj bi dosegali z (novim) izobraževalnim programom in katere kompetence naj bi razvili, ni pa to dovolj, da bi lahko začeli izvajati izobraževanje. Izpeljati moramo še oblikovanje izobraževalnega programa. Izid ugotavljanja izobraževalnih potreb namreč niso zapisi, informacije, podatki, zapisani v obliki, ki bi omogočali izpeljavo izobraževanja, so le usmeritev, bolj ali manj podrobne informacije o tem, kakšno znanje potrebujejo posamezniki, podjetja, lokalne skupnosti ali/in drugi deležniki.

Premisleki pred začetkom priprave izobraževalnega programa

Preden se lotimo priprave zapisa izobraževalnega programa, je potrebno opraviti kar nekaj zahtevnih strokovnih premislekov in sprejeti pomembne odločitve, ki določajo zapis izobraževalnega programa. To so:

- analiza ugotovljenih izobraževalnih potreb,
- odločitev za pripravo zapisa izobraževalnega programa,
- izbira ustrezne načrtovalske strategije (učnosnovna, učnociljna ali procesnorazvojna strategija),
- odločitev o direktivnem ali sodelovalnem pristopu pri oblikovanju

izobraževalnega programa,
- določitev sestavin/strukture izobraževalnega programa, ki ga bomo pripravljali.

Tisti, ki bo pripravljal izobraževalni(e) program(e), mora najprej **opraviti neke vrste analizo ugotovljenih izobraževalnih potreb**. Pri tem ne mislimo, da bi bile to neke formalne analize, potreben pa je tehtni strokovni premislek vsaj o tem, ali so ugotovljene izobraževalne potrebe:

- take, da jih je mogoče uresničiti;
- po obsegu in vsebini take, da je mogoče oblikovati en izobraževalni program, ali pa so tako raznolike in obsežne, da zahtevajo pripravo več izobraževalnih programov;
- take, da narekujejo pripravo izobraževalnega/-ih programa/-ov na nižji, srednji ali višji zahtevnostni ravni;
- take, da zahtevajo pripravo bolj strukturiranih, daljših, bolj ali manj formalnih izobraževalnih programov, ali pa bi bili primerni krajši, neformalni izobraževalni programi;
- take, da za njihovo uresničevanje že obstajajo izobraževalni programi in zato ni treba pripravljati novih.

Ob tej analizi je dobro presoditi tudi to, **koliko časa je minilo od ugotavljanja izobraževalnih potreb** in ali so okoliščine še take, kot so bile takrat, ko je potekalo ugotavljanje teh potreb. Seveda se taki dilemi izognemo, če pripravljamo izobraževalne programe takoj po ugotavljanju izobraževalnih potreb, in to je tudi najbolj priporočljivo. Ni pa vedno tako.

Primer:

> *Če bi na primer danes uporabili neko analizo ugotavljanja izobraževalnih potreb v avtomobilski industriji, ki je bila pripravljena pred leti, bi se prav gotovo znašli v zagati. Ta industrija se je drastično soočila z okoljskimi omejitvami, obsežneje se uveljavljajo električni avtomobili, zmanjšuje se povpraševanje, posledično se zmanjšuje proizvodnja bencinskih avtomobilov ipd. Prav gotovo analiza izpred let ni zaznala vseh teh problemov in je verjetno za današnji čas v marsičem nerelevantna.*

Drugo vprašanje, ki si ga moramo postaviti, je, **ali bomo izobraževalni program sploh pripravili** ali pa bomo vsebino izobraževanja prepustili izvajalcu programa. Seveda o tem, da je treba pripraviti izobraževalni program, ni dvoma, ko gre za formalno izobraževanje za pridobitev izobrazbe, saj zahtevo po pripravi takih programov določa zakonodaja.

Na področju izobraževanja odraslih to velja za javnoveljavni izobraževalni program osnovne šole za odrasle in javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle, po katerih se ne pridobi javnoveljavna izobrazba. V teh primerih ni dvoma, da je treba take izobraževalne programe pripraviti in jih tudi potrditi po postopkih, ki jih določa zakonodaja.

Drugače pa je, kar zadeva neformalne izobraževalne programe za odrasle: odločitev za pripravo takega izobraževalnega programa je prepuščena izvajalcem oziroma organizatorjem tega izobraževanja. Povedati je treba, da je bilo v še ne tako davni preteklosti kar pogosto, da izobraževalne organizacije za izobraževanje odraslih niso vedno pripravljale neformalnih izobraževalnih programov, zapisale so na primer le njihova poimenovanja, nekaj vsebinskih iztočnic in trajanje. To se je spremenilo, veliko tudi zato, ker so bila omogočena sofinanciranja neformalnega izobraževanja iz državnih in/ali mednarodnih sredstev; za njihovo pridobitev pa so izobraževalne organizacije morale pokazati, kaj nameravajo izvajati. Ne glede na sofinanciranje izvedbe izobraževalnih programov **priporočamo, da izobraževalne organizacije pripravljajo tudi zapise neformalnih izobraževalnih programov** vsaj zaradi tehle razlogov:

- da ob pripravi izobraževalnega programa premislimo o ciljih izobraževanja, vsebinah in metodah;
- da zagotovimo medsebojno povezanost posameznih delov izobraževalnega programa;
- da določimo standarde izvedbe izobraževalnega programa;
- da je izvedba izobraževalnega programa usklajena z namenom, cilji izobraževanja;
- da premislimo o možnih oblikah izvedbe izobraževanja;
- da omogočimo in spodbudimo povezovanje in dogovarjanje izvajalcev programa, če jih je več;
- da zagotovimo približno enake standarde izvedbe programa, četudi so pri različnih izvedbah različni izvajalci;
- da omogočimo sprotno spremljanje in evalvacijo izobraževanja (potek izobraževanja, izvajalci, učni izidi ipd.).

Seveda pa je razumljivo, da **za nekajurna predavanja, delavnice ipd., skratka za zelo kratka izobraževanja ni smiselno pripravljati izobraževalnih programov**. Kje je ločnica po trajanju takih programov, ko sklenemo, da izobraževalnega programa ne bomo pripravljali, ni mogoče reči vnaprej in za vse primere, morebiti je to osemurno izobraževanje ali krajše. To je

predvsem strokovna odločitev izobraževalne organizacije. Vsekakor pa je v takih primerih priporočljivo, da izobraževalna organizacija ne prepusti izvajalcu izobraževanja odločitve o tem, kaj bo izvedel in kako bo izvedel izobraževanje, pa če je še tako velik strokovnjak s področja in ima izkušnje z izobraževanjem. **Z izvajalcem naj opravi poglobljen strokovni pogovor**, v njem naj bo dogovorjeno vsaj tole:

- kaj so temeljni izobraževalni cilji in kako jih je mogoče doseči;
- katere vsebine so predvsem pomembne;
- katere vsebine obravnavajo drugi izvajalci programa, v kolikor je program sestavljen iz več vsebin in z več izvajalci, da preprečimo podvajanje vsebin in zagotovimo povezanost različnih vsebin v celoto;
- kdo so predvideni udeleženci izobraževanja, kakšna je njihova že pridobljena izobrazba, pričakovane izkušnje, razlogi za izobraževanje in kako naj izvajalec izobraževanja to upošteva;
- kakšne metode namerava uporabiti izvajalec in kaj potrebuje za njihovo izvedbo;
- kaj bo z učnim gradivom;
- ali bo potekalo kakšno preverjanje znanja;
- kako bo z evalvacijo izvedbe izobraževanja.

Če se takemu pogovoru izognemo, izvedbo v celoti prepustimo izvajalcu programa, ki se pač odloča po svoji presoji. Če imamo »srečo«, bo izvedba kakovostna, skladna z našimi pričakovanji in pričakovanji udeležencev, lahko pa je povsem neprimerna, neusklajena z namenom, s katerim smo organizirali tako izobraževanje.

V nadaljevanju izhajamo iz odločitve, da bomo pripravili nov neformalni izobraževalni program. Pred začetkom njegove priprave se moramo odločiti, **kako ga bomo pripravili, kakšno strategijo bomo pri tem uporabili.** Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z načrtovalskimi strategijami v izobraževanju, te v grobem delijo na tri skupine:

- učnosnovna strategija,
- učnociljna strategija,
- procesnorazvojna strategija (Kroflič, 1992, 2002; Kelly, 2009; Svetina, 1998; Klemenčič idr., 2012).

Na tem mestu se ne bomo podrobneje ukvarjali s teoretskimi premisami o posameznih načrtovalskih strategijah, ker obstajajo za poglabljanje znanja obsežne strokovne razprave. Opisali jih bomo le okvirno, toliko da opišemo

njihove temeljne značilnosti in sestavljavce izobraževalnih programov spodbudimo k temeljitejšemu premisleku ob njihovem pripravljanju.

Učnosnovna strategija je strategija, ko iščemo, izbiramo različne vsebine, za katere menimo, da bodo pripeljale do znanja, ki naj bi ga pridobili udeleženci izobraževanja. Možina v delu Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževanja odraslih piše, »da pri tovrstnem načrtovanju izhajamo predvsem iz izobraževanja, tega, kaj želimo učiti. Vse nadaljnje oblikovanje izobraževanja temelji na izbiri vsebin.« (Klemenčič idr., 2012, str. 48). In prav to je past, ki povzroča težave pri takšni strategiji načrtovanja izobraževanja: da namreč kopičimo različne vsebine, ne da bi imeli neka merila, ki nam bi narekovala, kaj je za neki izobraževalni program zares pomembno in kaj manj, kaj pa ni potrebno. Žal se take strategije še vedno pogosto uporabljajo na primer v prenovah šolskih izobraževalnih programov, ko se lepo zapisani cilji prenove na koncu osredotočijo na primer na »bitko« med matematiko in slovenščino (komu bo pripadalo več ur) in ko nekateri strokovnjaki »pozabijo«, da ne pišejo na primer univerzitetnih programov, in hočejo v programe nižje zahtevnosti strpati tudi vsebine, ki sodijo na zahtevnejše ravni.

Učnociljna strategija »je linearni in hierarhični model načrtovanja učnih ciljev. Izhaja iz spoznanja, da so najsplošnejši vzgojno-izobraževalni smotri presplošni, da bi lahko na podlagi teh precizirali podrobnejše dele kurikula, zato je treba najprej določiti učne cilje.« (Prav tam, str. 49). Posamezni učni cilji na ravni najmanjših enot se nato povezujejo in hierarhično nadgrajujejo do najsplošnejših izobraževalnih ciljev izobraževalnega programa. Mnogi avtorji (npr. Kelly, 2009; Kroflič, 1992, 2002; Svetina, 1998; Možina v Klemenčič idr., 2012) ocenjujejo, da je ta strategija boljša kot učnosnovna, ker temelji na vsaj petih utemeljitvah.

- Prva je **logična utemeljitev** – logično je, da najprej opredelimo namen izobraževanja, temu pa sledi izobraževanje.
- Utemeljuje ga tudi **znanstvenotehnološki razlog**, češ da je lažje evalvirati učinke izobraževanja, če to temelji na natančno določenih ciljih.
- **Politično-ekonomska utemeljitev** tega pristopa izhaja iz premisleka, da ima pač izobraževanje nekega financerja ali odločevalca o politično-ekonomskih okoliščinah, v katerih se izpeljuje izobraževanje, in nosilci tega imajo zato pravico do vpogleda v potek in izide izobraževanja – to pa omogočajo le jasno postavljeni cilji.

- Na podobnem opisu temelji tudi **vzgojno-izobraževalni razlog**, saj navaja, da je evalvacija izobraževanja mogoča le, če so cilji izobraževanja pregledno opredeljeni.
- Avtorji pa navajajo tudi **humanistični razlog**, ki izhaja iz stališča, da je izobraževanje po svojem bistvu tudi neke vrste poseg v posameznika, zato ima ta pravico do vpogleda, kakšni cilji so postavljeni pri nekem izobraževanju.

Lahko bi tudi rekli, da ta strategija povečuje učiteljevo strokovno avtonomnost, saj ima jasno postavljene učne cilje, poti do njih pa lahko vsaj deloma izbira sam. Ima pa ta strategija tudi nekatere slabosti. Avtorji (Kroflič, 1992, 2002; Kelly, 2009; Svetina, 1998; Štefanc, 2009; Klemenčič idr., 2012) predvsem opozarjajo, da ni mogoče prav vsega, kar naj bi se dogajalo v izobraževalnem procesu, zajeti v učne cilje. Kot zgled poleg drugega navajajo na primer razvoj vrednot, etičnih in estetskih občutkov ipd. Če jih že lahko nekako zapišemo v učne cilje, kar je sicer težko, pa jih ni mogoče meriti oziroma ugotavljati, kateri taki cilji so doseženi in koliko je doseženih.

Opisane zadrege naj bi odpravljala **procesnorazvojna strategija**. Ta izhaja iz pojmovanja, da je izobraževanje proces, v katerem prihaja do interakcije različnih subjektov, zato ni mogoče in ni smiselno izobraževalnega programa vnaprej natančno določiti. Ta strategija predvideva enakost med različnimi deli izobraževalnega procesa – niti vsebine, niti cilji, niti proces niso pomembnejši eden od drugega. Svetina piše, da je »to model, ki predvideva nenehno spodbujanje samoiniciativnosti udeleženca, kritičnosti, lastne dejavnosti v izobraževalnem procesu, ki hkrati temelji na stališču, da je veliko poti, po katerih lahko uspešno poteka rast vsakega posameznika, vse pa so odvisne od individualnih okoliščin« (Svetina, 1998, str. 108). Ta strategija tudi »priznava« središčno vlogo učitelju. Zunanje ustanove lahko postavijo le smernice in parametre, sicer pa morajo biti učitelji svobodni pri sprejemanju odločitev za delovanje in sprejemanje strokovnih sodb.« (Prav tam). Če strnemo, temeljna načela, ki jih zahteva in omogoča ta strategija, so:

- individualizacija in diferenciacija programa;
- načrtovana izbirnost učnih vsebin, razvijanje kompleksnih kognitivnih stilov ter kritičnosti, samostojnosti in aktivnega ter ustvarjalnega odnosa do stroke in življenja;
- nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kakovosti izobraževalnega procesa (prav tam, str. 111).

Pa še ena odločitev nas čaka: odločiti se moramo, ali bomo k pripravi izobraževalnega programa pritegnili še kakšne zunanje sodelavce ali pa ga bomo pripravili kar sami. Tako Caffarella in Ratcliff Daffron povzemata Rothwella in Cooksona (v Caffarella idr., 2013, str. 162), da lahko govorimo o vsaj dveh pristopih nastajanja izobraževalnih programov: **direktivnem ali sodelovalnem.**

V prvem primeru, **direktivnem**, pripravljavci programa k njegovemu nastajanju ne pritegnejo uporabnikov (delodajalcev, lokalne skupnosti, strokovnih združenj itn.), pač pa ga pripravljajo sami. To je mogoče primerno tedaj, ko smo pravkar končali z ugotavljanjem izobraževalnih potreb in to naredili tako, da imamo dovolj informacij o izobraževalnih vsebinah, ki so zaželene, in če imamo v izobraževalni organizaciji strokovnjake, primerno usposobljene v stroki, ki bo predmet priprave novega izobraževalnega programa. Res je, da je tak način časovno in denarno racionalnejši, a se nam lahko pri izpeljavi izobraževanja izkaže kot neprimeren, saj izobraževanje ne bo ustrezno glede na pričakovanja uporabnikov. Zato je prav, da se za tak način priprave izobraževalnega programa odločimo zares samo tedaj, ko smo prepričani, da imamo strokovnjake, ki odlično obvladajo tematiko, ki naj bi jo vseboval novi izobraževalni program.

Najpogostejši primer nastajanja novega izobraževalnega programa je **sodelovalni,** ko izobraževalna organizacija k pripravi novega izobraževalnega programa pritegne enega ali več strokovnjakov s področja, ki bo predmet/vsebina tega programa. To je tudi razumljivo – še tako velika in kakovostna izobraževalna organizacija ne more imeti strokovnjakov za vsa področja, za katera ponuja izobraževanje. Zato se pri pripravi izobraževalnega programa opre na strokovno znanje zunanjih izvedencev, sama pa prispeva strokovnjake, ki znajo strokovne vsebine »prevesti« v izobraževalno metodologijo in jih primerno umestiti v vsebino izobraževalnega programa; ti ob sodelovanju s strokovnjaki znajo poiskati tudi primerne metode podajanja znanja, razmišljati o primernih učnih virih in načinih preverjanja znanja, če je to predvideno. Včasih je delež dela enih in drugih približno enak, včasih pa je večji strokovni vložek zunanjih izvedencev (prepustimo jim dokaj samostojno pripravo večjega dela izobraževalnega programa) in nasprotno (včasih potrebujemo zunanje izvedence samo za del izobraževalnega programa, drugo pripravimo sami). Ta način priprave izobraževalnih programov je primeren tudi za strokovne (neizobraževalne) institucije, ki bi rade same izpeljevale kakšno izobraževanje. Imajo izvedensko znanje, k sodelovanju pa lahko pritegnejo izobraževalce, ki

poznajo metodologijo nastajanja in oblikovanja izobraževalnega programa.

S tem pa še ni konec vseh odločitev, ki jih moramo sprejeti pred začetkom izdelave novega izobraževalnega programa. Odločiti se moramo, **kako bo izobraževalni program sestavljen, katere sestavine (poglavja) bo vseboval, kaj bo vsebina posamezne sestavine in kako bodo te med seboj povezane.** Povedali smo že, da o tem ni dvoma, ko gre za **javnoveljavni izobraževalni program osnovne šole za odrasle in javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle, po katerih se ne pridobi javnoveljavna izobrazba**. Zanje so sprejeti posebni zakonski predpisi, ki določajo, kako in po kakšni metodologiji morajo biti oblikovani taki izobraževalni programi. Le tako oblikovani tovrstni izobraževalni programi lahko gredo v nadaljnje postopke potrjevanja. Tako sedaj veljavni Zakon o izobraževanju odraslih (Zakon o izobraževanju odraslih – ZIO-1) določa, da morajo imeti javnoveljavni izobraževalni programi tele sestavine:

- ime programa,
- namen programa,
- ciljna skupina,
- cilji programa,
- katalog znanja oziroma vsebina programa,
- trajanje izobraževanja,
- izpitni katalog oziroma drugi načini preverjanja znanja,
- pogoji za udeležbo,
- pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja,
- organizacija izobraževanja (oblike, metode, minimalni obseg individualnega in skupinskega dela idr.),
- znanje in usposobljenost strokovnih delavcev,
- potrdilo o usposabljanju, ki je javna listina, s prilogo, ki vsebuje popis znanja in spretnosti, pridobljenih v programu.

Ob tem pa zakon določa tudi to, da **izhodišča** (lahko rečemo tudi metodologijo) **za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle** pripravi Andragoški center Republike Slovenije, sprejme pa jih strokovni svet.

Drugače je, ko pripravljamo **neformalne izobraževalne programe za odrasle.** Takrat se sami odločamo, kakšno metodologijo bomo uporabili, pa še pri tem nismo vedno povsem prepuščeni svojim odločitvam, saj včasih

zakonodaja poseže tudi na to področje[30].

Če povzamemo: od vrste in zahtevnosti programa, ki ga nameravamo pripraviti, je odvisno, ali moramo uporabiti natančno določeno metodologijo ali ne. Zapisali pa smo že, da je naše priporočilo, da tudi neformalne izobraževalne programe zapišemo. To priporočilo zdaj še širimo: **tudi pri pripravi neformalnih izobraževalnih programov svetujemo uporabo metodologije, ki jo določa veljavna zakonodaja za javnoveljavne programe za odrasle**, pri tem pa **sami strokovno presodite, ali jih boste pripravili z vsemi sestavinami**, ki jih zakon predvideva za javnoveljavne programe izobraževanja odraslih, **ali pa boste zapisali tiste sestavine, ki so za vaš izobraževalni program smiselne in primerne.** Vsekakor pa se izogibajte temu, to znova poudarjamo, da izobraževalnega programa ne bi zapisali ali bi ga zapisali tako ohlapno, da bi dopuščal dvom o tem, kaj so njegovi temeljni cilji in katere so tiste determinante, ki tak vaš izobraževalni program določajo.

Priprava izobraževalnega programa

Po vseh naštetih premislekih ter sprejetih odločitvah v zvezi z njimi lahko **začnemo pripravljati izobraževalni program**. V nadaljevanju prikazujemo **enega izmed možnih pristopov k strukturiranju/oblikovanju izobraževalnega programa** in **temeljna pojasnila, kaj naj bi posamezna sestavina izobraževalnega programa vsebovala**. Pri tem smo uporabili kar seznam sestavin, kakor jih opredeljuje sedaj veljavna zakonodaja na področju izobraževanja odraslih, sledili pa smo tudi nasvetom izhodišč za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle, ki jih je pripravil Andragoški center Slovenije (Izhodišča 2020) in prav zato zakonskemu seznamu sestavin dodali še eno, in sicer strukturo in vsebinsko zasnovo programa.

1. Ime programa

Razumljivo je, da izobraževalni program poimenujemo, pri čemer naj bo ime kratko, motivacijsko in naj ne bo enako, kot so morebiti poimenovani že drugi izobraževalni programi. Če je le mogoče, se v imenu izognimo navajanju pomanjkljivosti, slabosti potencialnih udeležencev izobraževanja.

[30] Tako na primer leta 2025 veljavni Zakon o izobraževanju odraslih tudi zanje določa, da »kadar se neformalni izobraževalni program za odrasle financira iz javnih sredstev na podlagi javnega razpisa oziroma poziva, se v javnem razpisu oziroma pozivu določijo sestavine tega programa.«

Primer:

> *Kot zgled dobrega poimenovanja navajamo program Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Izzivi podeželja. Čeprav iz vsebine programa izvemo, da je namenjen manj izobraženim prebivalcem podeželja, to v njegovem naslovu ni poudarjeno, s tem pa je preprečeno, da bi kdo slabšalno govoril o tem programu ali njegovih udeležencih.*

2. Namen programa

Ta sestavina na splošno opisuje, kakšen namen imamo s pripravo in pozneje z izvajanjem tega programa, katere izobraževalne potrebe narekujejo njegovo pripravo. Tu lahko povzamemo nekaj ugotovitev iz procesa ugotavljanja izobraževalnih potreb, družbenih okoliščin, ki narekujejo izobraževanje ipd. Zapišemo, kaj naj bi dosegli z izvajanjem takega programa. Z drugimi besedami bi lahko rekli, da ta sestavina opredeljuje poslanstvo izobraževalnega programa.

Ta sestavina nam pomaga pri predstavitvi izobraževalnega programa predvidenim udeležencem izobraževanja, morebitnim financerjem programa, drugim deležnikom, predavateljem, ki jih vabimo za sodelovanje pri njegovem izvajanju, uporabljamo jo tudi v promocijske namene.

3. Ciljna skupina

V tej sestavini opišemo, komu je izobraževalni program predvsem namenjen. Ciljno skupino opišemo z lastnostmi, kot so spol, starost, že pridobljena izobrazba, delovne izkušnje, delovni status, sposobnosti itn. Ni nujno, da zapišemo prav vse našteto, opisano naj bo tisto, kar je pomembno glede na namen nekega izobraževalnega programa. Ta zapis sicer ne pomeni, da ne moremo v tak izobraževalni program sprejeti nekoga, ki ga ne opredeljujejo opisane značilnosti. To lahko storimo kljub temu, če je taka naša strokovna presoja.

To sestavino uporabljamo, ko predstavljamo izobraževalni program financerjem in drugim zainteresiranim deležnikom. Pomembna je pri pogovorih z izvajalci programa – da vnaprej vedo, s kakšnimi udeleženci se bodo srečali in lahko že vnaprej, preden spoznajo resnične udeležence, pripravljajo izvedbo svoje teme tako, da bo to najbolj ustrezalo taki ciljni skupini. Zapise v tej sestavini pa lahko uporabljamo tudi kot izhodišče pri morebitnem opredeljevanju vpisnih pogojev ali prednostnih pogojev za vpis.

4. Cilji programa

V tej sestavini zapišemo temeljne/splošne cilje izobraževalnega programa. Ne gre še za natančno naštevanje znanja, spretnosti in usmerjenosti, ki jih bo udeleženec izobraževanja pridobil pri posameznih delih/vsebinah izobraževalnega programa, pač pa gre za opis temeljnih ciljev in nekakšen povzetek vseh natančneje zapisanih ciljev v katalogu znanja. Caffarella in Ratcliff Daffron navajata nekaj avtorjev, ki opišejo cilje programa kot odgovore na vprašanja:

- Zakaj to delamo? (Milano in Ullius, 1998);
- Kaj pričakujemo, da se bo spremenilo v prihodnosti? (Gboku in Lekoko, 2007);
- Zakaj je vredno, da se program izvaja? (Rothwell in Cookson, 1997 v Caffarella idr., 2013, str. 161).

Te cilje programa so dobro opisali sestavljavci Izhodišč za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle, in sicer so zapisali takole:

»*Pri opredeljevanju splošnih ciljev programa opredelimo pričakovane spremembe v:*

- *znanju (npr. pozna, zna, razume idr.),*
- *spretnostih (npr. uporabi, naredi, izpelje, prebere, izračuna, napiše idr.),*
- *usmerjenosti, odnosu do nečesa, dojemanju sebe in drugih (npr. razvija odnos do ..., razvija zavedanje, krepi motivacijo idr.).*«

Pomembno je, da načrtovalec to sestavino opredeli na splošni ravni in ne zaide v preveč podrobno opredeljevanje ciljev programa. »Prvo in drugo vrsto ciljev (znanje in spretnosti) bo natančneje razčlenil v katalogih znanj, tretjo vrsto ciljev (naravnanost, odnos) pa bo izvajalec pri izpeljavi izobraževanja upošteval kot procesna načela, ki jih smiselno razvija v izobraževalnem procesu.« (Izhodišča 2020, str. 28–29).

V Izhodiščih beremo še navodilo, da takrat, ko je to smiselno in je izobraževalni program take narave, opredelimo tudi temeljne zmožnosti, ki jih bodo pridobili udeleženci izobraževanja. To so temeljne zmožnosti:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,

- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in izražanje (povzeto po Javrh, 2013).

Četudi ne gre za pripravo izobraževalnega programa, ki je namenjen predvsem razvijanju katere izmed temeljnih zmožnosti, priporočamo, da ob njegovi pripravi premislite, kakšne temeljne zmožnosti na poglobljeni ali samo osnovni ravni pa bo (tudi) podpiral vaš izobraževalni program, in to v tej sestavini tudi zapišite.

5. Struktura in vsebinska zasnova programa

V tej sestavini opredelimo tisto, kar poznamo iz šolskih izobraževalnih programov kot predmetnik. V izobraževanju odraslih, kadar gre za javnoveljavno izobraževanje za odrasle ali neformalno izobraževanje, se izobraževalne vsebine praviloma ne delijo na učne predmete. Raje govorimo o členjenju izobraževalnih programov na **vsebinske sklope** ali **module**.

Vsebinski sklop je neka zaokrožena učna enota, za katero je mogoče opredeliti sklop **sorodnih učnih vsebin**, ki jih povezujejo **skupni učni cilji, izraženi z znanjem in spretnostmi**, ki jih bodo pridobili udeleženci izobraževanja. Vsebinski sklop ni samostojna učna enota, pač pa del nekega izobraževalnega programa. V Izhodiščih za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle je navedeno, da »gre za del večje celote in zaokroženo didaktično enoto, ki omogoča sprotno spremljanje in preverjanje učnih dosežkov ter ocenjevanje učnih izidov. Vsebinski sklopi se lahko nadgrajujejo ali pa le navezujejo drug na drugega.« (Izhodišča 2020, str. 10).

Zlasti daljše izobraževalne programe pa lahko **členimo na module**. Modul je vsebinsko zaokrožena programska enota, ki jo lahko izvajamo tudi samostojno, ne zgolj v sočasno potekajočem izobraževalnem programu. To na eni strani izvajalcu izobraževalnega programa omogoča, da izvaja module v različni časovni dinamiki in zaporedju, udeležencem pa, da se postopoma udeležujejo posameznih modulov po zaporedju, ki si ga določijo sami, in ne zgolj strnjeno in po vnaprej določenem vrstnem redu. V marsikaterem modulu je omogočeno tudi preverjanje učnih izidov in s tem

pridobitev potrdila/certifikata o obvladovanju vsebin, ki jih zajema modul. Če je izobraževalni program členjen na vsebinske sklope, govorimo o **enovitem izobraževalnem programu**, če pa je členjen na module, pravimo, da je to **modularno zasnovani izobraževalni program.**

Predstavimo torej, kakšna je vsebinska zasnova celotnega izobraževalnega programa. Pri tem pa se še ne spuščamo v vsebino posameznega vsebinskega sklopa ali modula, temveč predstavimo samo **poimensko vse vsebinske sklope ali imena vseh modulov**, če je program zasnovan modularno, pri vsakem od njih pa tudi **obseg trajanja, izražen v številu pedagoških ur.**

Pri tej sestavini je treba premisliti še o nečem in glede na odločitev zapisati primerno besedilo. Prva odločitev se nanaša na to, ali bomo morebiti oblikovali izobraževalni program za odrasle, ki bi ga radi vložili v postopek za potrditev njegove javne veljavnosti. V tem primeru traja izobraževalni program vsaj sto ur, moramo pa določiti:

- **obvezni del programa**, to je tisti del izobraževalnega programa, ki ga je izvajalec dolžan izvesti, udeleženci pa ga morajo obvladati (gre za najmanj 60 odstotkov trajanja programa do največ 80 odstotkov);
- **izbirni del programa**, to so deli izobraževalnega programa z različnimi vsebinskimi sklopi, moduli, ki jih izvajalec zagotavlja, udeleženci pa izbirajo med njimi (ta del v izobraževanju odraslih sicer ni obvezen, traja lahko do 20 odstotkov trajanja programa);
- **odprti del programa**, ki ni vnaprej določen, pač pa omogoča, da izvajalec programa na podlagi izobraževalnih potreb naročnikov ali udeležencev programa ponuja njim prilagojene učne vsebine (20 odstotkov trajanja programa).

Podrobneje se lahko s tako strukturo izobraževalnega programa seznanite v Izhodiščih za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle (Izhodišča 2020, str. 29–32).

Predlagamo pa vam, da tudi tedaj, ko ne boste pripravljali javnoveljavnega izobraževalnega programa za odrasle, **premislite o tem, da bi na primer del izobraževalnega programa opredelili kot odprti del programa**. Vi kot izvajalec izobraževanja bi tako lahko ob vsakokratni izvedbi programa glede na naročnika oziroma značilnosti udeležencev prilagodili del vsebine prav njihovim posebnim potrebam. Morebiti tega ni treba zapisati, toda odprti del programa naj ne bo »izgovor« za skrajševanje organiziranega

izobraževalnega dela.

Drugo, kar je treba vedeti že, ko pripravljamo te sestavine izobraževalnega programa, pa je odločitev, **kako bomo izvajali ta program**. V mislih imamo to, ali ga bomo izpeljevali kot **skupinsko obliko izobraževanja v prostorih** izobraževalne ali katere druge organizacije, ali pa bomo ob tem omogočili tudi **izvedbo v kombinirani obliki**, da bo torej ob skupinskem izobraževanju (ali brez njega) potekalo tudi **usposabljanje v spletnem učnem okolju** in/ali tudi v obliki **samostojnega dela udeležencev**. Izobraževanje lahko izpeljemo tudi v **hibridni obliki**. Zapišemo tudi, ali je mogoče program izpeljati v celoti na daljavo (kot spletno izobraževanje) ali v celoti kot kombinirano ali hibridno izobraževanje.

Iz dela Izobraževanje odraslih na daljavo, kombinirano in hibridno izobraževanje najprej povzemamo razlago opisanih pojmov.

- **Kombinirano izobraževanje** je oblika, v kateri se prepletata dva pristopa: izobraževanje v prostorih izobraževalne organizacije in dejavnosti, ki potekajo v spletnih učnih okoljih, kjer so učitelj in udeleženci ločeni prostorsko, včasih pa tudi časovno. (Možina idr., 2022, str. 18).
- **Spletno izobraževanje** je izobraževanje na daljavo, podprto s svetovnim spletom in spletnimi informacijsko-komunikacijskimi orodji. Pri tej obliki izobraževanja ne gre zgolj za to, da se v tradicionalno izobraževanje doda tehnologija, pač pa za konceptualne premike v razumevanju učenja in poučevanja. (Možina idr., 2022, str. 16).
- Za **hibridno izobraževanje** je značilno, da se nekateri udeleženci izobraževanja udeležijo fizično, v prostorih izobraževalne organizacije, drugi pa izobraževanje ob uporabi videokonferenčnih sistemov sočasno spremljajo po spletu in lahko pri tem dejavno sodelujejo. Izobraževalna organizacija, ki se odloči za hibridno izobraževanje, udeležencem omogoči, da izberejo eno ali drugo možnost. (Možina idr., 2022, str. 19).

Kot zgled, kako bi lahko zapisali način izvedbe izobraževalnega programa, navajamo ti dve preglednici:

Preglednica 7: Zgled zapisa časovne strukture vsebinskega sklopa v primeru kombiniranega izobraževanja

VSEBINSKI SKLOP	Št. ur			Skupaj ur za vsebinski sklop
	V prostorih organizacije	Spletni seminar (npr. Zoom, Microsoft Teams)	Samostojno delo v spletni učilnici	
Ime vsebinskega sklopa				

Preglednica 8: Zgled zapisa časovne strukture modula v primeru kombiniranega izobraževanja

MODUL	Št. ur			Skupaj ur za modul
	V prostorih organizacije	Spletni seminar (npr. Zoom, Microsoft Teams)	Samostojno delo v spletni učilnici	
Ime modula				

Preden pa lahko zapišemo tako strukturirano izvedbo izobraževalnega programa, je treba opraviti zahteven strokovni premislek, ki zadeva odločitev, ali bomo poleg skupinskega izobraževanja v prostorih izobraževalne organizacije izpeljevali program tudi v kombinirani obliki, hibridni obliki ali celo samo spletni obliki. Poudarili bi tele temeljne komponente te odločitve:

- **Primernost izobraževalnih ciljev in vsebin.** Zamišljene vsebine izobraževanja je treba presoditi glede na to, ali so primerne tudi za izvajanje na daljavo, kombinirano in/ali hibridno izobraževanje. Premislimo, ali je nekatere vsebine sploh mogoče izvajati drugače kot s tradicionalnim izobraževanjem (npr. praktično usposabljanje). Predvsem pa je treba premisliti tudi o ciljih in izobraževalnih vsebinah, ki zahtevajo razvoj različnih socialnointerakcijskih spretnosti, imajo zahtevne psihosocialne cilje ipd.

- **Značilnosti in potrebe predvidenih ciljnih skupin**, ki se bodo udeleževale izobraževanja. Nestrokovno bi bilo kar na splošno oceniti, da za neko skupino neka oblika izobraževanja ni primerna, vsekakor pa je pred odločitvijo o obliki izpeljevanja treba premisliti o izobrazbeni

strukturi, starosti predvidenih udeležencev, od kod bodo (bližina izobraževalne organizacije ali ne), kakšen je njihov delovni status in kakšne so s tem povezane morebitne ovire za izobraževanje.

- **Usposobljenost osebja.** Presodimo, ali imamo usposobljeno osebje, tisto, ki sodeluje pri načrtovanju in organizaciji takega izobraževanja, in tisto, ki izvaja izobraževanje in daje svetovalno pomoč učečim se posameznikom. Osebje mora poznati zakonitosti spletnega izobraževanja, biti mora usposobljeno za strukturiranje izobraževalnih vsebin na spletu, spletno preverjanje znanja in pripravo primernih spletnih učnih virov.

- **Učni viri.** Presoditi je treba, ali bomo lahko zagotovili različne učne vire, saj je delež samostojnega učenja pri spletnih oblikah izobraževanja in samostojnem učenju večji kot sicer.

- **Prostori, informacijsko-komunikacijska tehnologija in druga izobraževalna tehnologija.** Premisliti moramo, ali imamo oziroma bomo lahko zagotovili zahtevano »tehnično« opremo za izvedbo kombiniranega, hibridnega ali zgolj spletnega izobraževanja. Zagotovljeni morajo biti učilnica, prilagojena za izobraževanje odraslih, računalnik in dostop do interneta za predavatelje ter dostop do interneta za udeležence. V predavalnici mora biti dostopen tudi LCD-prikazovalnik (pametni zaslon, interaktivna tabla). Če program prilagodimo za izpeljavo v obliki hibridnega izobraževanja, je treba v učilnici zagotoviti tudi kamere, ki bodo dobro zajemale predavatelje in celotni prostor v učilnici, ter ozvočenje za predavatelja. Premislimo o strojni (računalniki, mikrofoni, kamere) in programski opremi (operacijski sistem, računalniške aplikacije) za izobraževanje na daljavo in tisto, ki jo potrebujemo pri hibridnem izobraževanju, saj se obe vrsti opreme vsaj deloma pomembno razlikujeta. Pri hibridnem izobraževanju moramo zagotoviti informacijsko-komunikacijsko tehnologijo v prostoru, kjer poteka izobraževanje; ta omogoča simultani prenos izobraževanja v živo na splet (povzeto po Možina idr., 2022, str. 82–84).

Šele ko opravimo presojo vseh teh dejavnikov, lahko sprejmemo odločitev in jo opišemo v tej sestavini. Ob tem je treba povedati, da je mogoč tudi drug pristop, ko ob pripravi izobraževalnega programa še ne opredelimo oblike izpeljave, pač pa zapišemo zgolj priporočila o možnih organizacijskih

oblikah izpeljave, te pa izbere izvajalec izobraževalnega programa ob pripravi izvedbenega načrta za izobraževalni program.

6. Katalog znanja oziroma vsebina programa

V tej sestavini izobraževalnega programa natančneje zapišemo vse informacije, ki pomembno oblikujejo podobo/vsebino izobraževalnega programa. Metodološki napotki, kako naj bi bil ta del izobraževalnega programa videti, se med različnimi strokovnjaki in strokovnimi organizacijami sicer deloma razlikujejo, mi pa bomo kot izhodišče vzeli nekoliko prirejeno členjenje te sestavine, kot ga navajajo Izhodišča za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle (Izhodišča 2020, str. 32–33):

- ime modula ali vsebinskega sklopa,
- trajanje modula ali vsebinskega sklopa,
- temeljne zmožnosti, ki jih bodo razvijali udeleženci,
- priporočeni vsebinski sklopi in vsebine ali teme,
- znanje, ki ga bodo pridobili udeleženci.

Pri imenu **modula ali vsebinskega sklopa** se verjetno ni treba ustavljati dalj časa. Navedemo ime, ki najbolje predstavi neko učno enoto izobraževalnega programa.

Trajanje modula ali vsebinskega sklopa izrazimo v številu pedagoških ur, pri tem upoštevamo vse organizirano izobraževalno delo, ki ga zahteva izpeljava izobraževanja. Poleg predavanj, delavnic so to tudi praktično usposabljanje, vaje, delo na terenu, druge oblike podajanja znanja, organizirane priprave na preverjanje znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja itn., skratka vse, kar naj bi izvajalec izobraževanja odraslih organiziral in izpeljal. Kot smo že navedli, štejemo v trajanje tudi delo na spletu, bodisi da so to kontaktne ure med izvajalcem programa in njegovimi udeleženci bodisi njihovo samostojno delo v spletni učilnici. Pozorni moramo biti na to, da se trajanje izobraževalnega programa v sestavini »struktura in vsebinska zasnova programa« ujema s seštevkom ur vseh zapisanih modulov oziroma vsebinskih sklopov.

V posebnem podpoglavju zapišemo tudi **temeljne zmožnosti**, ki jih bodo razvijali udeleženci, če je seveda modul ali vsebinski sklop tak, da bo omogočal razvijanje nekih zmožnosti. Pri tem ne naštevamo vseh možnih zmožnosti, pač pa le tiste, ki jih izrecno razvijamo v tem delu izobraževalnega programa.

Pri **priporočenih vsebinskih sklopih in vsebinah oziroma temah in znanju, ki ga bodo pridobili udeleženci**, bi radi najprej spomnili, o čem smo razpravljali pri učnosnovni in učnociljni strategiji načrtovanja izobraževalnega programa. Opisali smo pomanjkljivosti učnosnovnega načrtovanja, zato priporočamo, da uporabite učnociljno strategijo. Ta pa zahteva, da se osredotočimo predvsem na cilje izobraževanja, vsebin pa ne zapišemo natančno, temveč na primer le kot priporočilo. Tako je izvajalcem programa omogočena strokovna avtonomija, da na podlagi opredeljenih ciljev sami izbirajo in določajo učne vsebine – glede na svoje strokovne premisleke, značilnosti in motiviranost udeležencev izobraževanja, pričakovanja naročnikov izobraževalnega programa. Vsebine pa vseeno zapišemo, da bodo organizatorju in izvajalcu izobraževalnega programa v pomoč pri premisleku, kako doseči opredeljene cilje modula ali vsebinskega sklopa.

Da bi upoštevali učnociljno strategijo načrtovanja, pri vsakem modulu ali vsebinskem sklopu najprej opredelimo **cilje, izražene v obliki znanja in spretnosti**, ki jih bo pridobil udeleženec. Pri tem je znanje pojmovano kot kognitivna dimenzija, spretnosti pa kot uporabna oziroma akcijska dimenzija.

Preglednica 9: Zgled strukturiranja zapisa izobraževalnih ciljev vsebinskega sklopa

VSEBINSKI SKLOP	ZNANJE	SPRETNOSTI
Ime vsebinskega sklopa		

Vir: Izhodišča 2020, str. 35.

Preglednica 10: Zgled strukturiranja zapisa izobraževalnih ciljev modula

MODUL	ZNANJE	SPRETNOSTI
Ime modula		

Vir: Izhodišča 2020, str. 35.

Pri oblikovanju znanja in spretnosti priporočamo upoštevanje več dimenzij. Na prvo opozarja Svetina, ki povzema Sork in Caffarelo. Pravi, da morajo učni cilji:

- jasno izražati zamisli, potrebe in probleme, ki so bili opredeljeni kot prednostna področja programa;
- biti dosegljivi in jih je mogoče doseči v predvidenem času;
- biti uresničljivi za večino udeležencev programa;
- jasno zrcaliti pričakovane učinke;

- biti razumljivi za vse, ki sodelujejo pri izpeljavi izobraževalnega programa (učitelje, udeležence, uporabnike);
- omogočiti merjenje, če je to predvideno. (Svetina, 1998, str. 54).

Drugo, zelo pomembno, je oblikovanje zapisov znanja in spretnosti tako, da ne predvidevajo/zahtevajo samo reproduktivnega znanja, pač pa je poudarek na razvijanju sposobnosti kritičnega vrednotenja, uporabe in nadgradnje naučenega. S tem vprašanjem so se ukvarjali mnogi teoretiki učenja, ki so obravnavali kakovost znanja. Da bi pripravljavce izobraževalnih programov usmerili v razmišljanje, kako pripraviti primerne izobraževalne cilje, ki bi spodbujali učiteljeve premisleke, kako izbirati in podajati učno snov, so razvili različne t. i. **taksonomije učnih ciljev** (razvrščanje), ki hierarhično razvrščajo cilje od najmanj zahtevnih (reprodukcija) do najzahtevnejših (razumevanje, uporaba, kritično vrednotenje) (npr. Bloom, Gagne, Marzano). Na podlagi teh taksonomij so bili razviti »seznami« uporabnih glagolov, s katerimi si lahko pomagamo pri oblikovanju ciljev na različnih ravneh zahtevnosti. Nekoliko spremenjene navajamo tiste, ki so navedeni v Izhodiščih za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle (Izhodišča 2020, str. 36):

Primeri ciljev, pojmovanih kot »znanje«, ki ga bo udeleženec pridobil v programu:

- Pozna razliko med ...
- Razlikuje ...
- Opredeli razliko ...
- Razume načela delovanja ...
- Ovrednoti pojav ...
- Razloži prednosti ...
- Razloži grafično prikazane ...
- Pojasni, kako poskrbi za ...
- Razčleni ...

Primeri ciljev, pojmovanih kot »spretnosti«, ki jih bo udeleženec pridobil v programu:

- Izvede ...
- Ustvari ...
- Uporabi ...
- Uveljavi ...
- Napiše ...

- Izdela …
- Razvija pogovor o …
- Iz besedila izpiše … in razloži … ter preveri …

Ko zapisujemo cilje pri temeljnih spretnostih, si poleg zapisov iz navedenih Izhodišč lahko zelo dobro pomagamo z opisniki za temeljne spretnosti, ki jih je pripravil Andragoški center Slovenije in jih navajamo v seznamu literature.

Pa še o nečem je treba premisliti: cilje, znanje in spretnosti lahko zapišemo **opisno, splošno**, lahko pa tako, da jih je mogoče **objektivno meriti**, na primer:

Preglednica 11: Primer zapisov kvantitativnih izobraževalnih ciljev

IZOBRAŽEVALNI CILJI	PRIMERI ZAPISOV KVANTITATIVNIH CILJEV
Udeleženec pozna temeljne faze andragoškega cikla.	70 odstotkov vseh udeležencev zna našteti poglavitne faze andragoškega cikla.
	Udeleženec zna našteti vsaj tri faze andragoškega cikla.
	Udeleženec zna za vsaj dve fazi andragoškega procesa opisati, kaj se v teh fazah dogaja v izobraževalni organizaciji.

Ko tako premislimo in določimo znanje in spretnosti, ki jih bomo razvijali v izobraževalnem programu, pri vsakem od njih pretehtamo, **katere učne vsebine lahko priporočamo**, da bi udeleženci pridobili načrtovano znanje in razvili načrtovane spretnosti. Že prikazano preglednico lahko razširimo tako, kot je prikazano v nadaljevanju, seveda pa ni nujno, da uporabite preglednice. Znanje, spretnosti in priporočene vsebine lahko zapišete tudi drugače, pomembno je le, da ohranite povezavo med vsebino.

Preglednica 12: Prikaz možnega zapisa priporočenih učnih vsebin pri posameznih učnih ciljih

VSEBINSKI SKLOP	ZNANJE	SPRETNOSTI	PRIPOROČENE VSEBINE
Ime vsebinskega sklopa	• znanje	• spretnost	• priporočena učna vsebina
	• znanje	• spretnost	• priporočena učna vsebina
	• znanje	• spretnost	• priporočena učna vsebina
	• znanje	• spretnost	• priporočena učna vsebina
	• znanje	• spretnost	• priporočena učna vsebina • priporočena učna vsebina • priporočena učna vsebina

7. Trajanje izobraževanja

V tej sestavini zapišemo celotno trajanje izobraževalnega programa, izraženega v številu pedagoških ur organiziranega izobraževanja. Rekli bi lahko, da je to seštevek vseh ur, ki jih navedemo v katalogu znanj pri posameznih modulih ali posameznih vsebinskih sklopih.

Če izpeljujemo program v kombinirani obliki ali samo po spletu, priporočamo, da posebej prikažete obseg organiziranega izobraževalnega dela za vsak način izvedbe programa, na primer:

- … ur usposabljanja v prostorih izobraževalne organizacije,
- … ur usposabljanja na daljavo po spletu,
- … organiziranega samostojnega učenja in dela v spletni učilnici.

8. Izpitni katalog oziroma drugi načini preverjanja znanja

V tej sestavini naprej zapišemo, ali program predvideva preverjanje znanja ali ne.

V številnih **neformalnih izobraževalnih programih** preverjanje znanja namreč ni predvideno. Je pa včasih v teh programih predvideno, da mora

biti udeleženec izobraževanja navzoč vsaj določeni delež ur organiziranega izobraževanja, da mora morebiti samostojno pripraviti kakšno aktivnost, da mora morebiti izdelati neki pisni ali drugi izdelek ipd. V tem primeru, če je kakršno koli tovrstno preverjanje predvideno, **v izpitnem katalogu to tudi zapišemo.**

Primer:

Za uspešno dokončanje izobraževalnega programa mora udeleženec:

- *biti navzoč pri vsaj 80 odstotkih ur organiziranega izobraževalnega dela;*
- *izdelati pisni prispevek in ga ustno predstaviti v učni skupini;*
- *pripraviti svojo mapo zbirnih dosežkov.*
- *enkrat voditi delovno skupino pri opravljanju neke naloge.*

Prav je, da je zapis tak, da se iz njega natančno vidi, **kaj se preverja**, da vsebuje **merilo za presojanje**, ne pa da napišemo samo na splošno, da se znanje preverja, ne pa tudi, kako se preverja.

Seveda pa je vse drugače v izobraževalnih programih, kjer je predvideno natančnejše in bolj poglobljeno preverjanje znanja. V tem primeru je treba navesti vsaj:

- kaj se preverja,
- na kakšen način,
- kako pogosto.

Včasih vsebino in način preverjanja zapišemo **enovito, za celoten izobraževalni program** skupaj.

Še pogosteje pa se je vsaj pri izobraževalnih programih, ki so sestavljeni modularno ali pa imajo veliko vsebinskih sklopov, uveljavila praksa, da to, kaj se preverja in kako se preverja, **zapišemo pri posameznem modulu ali vsebinskem sklopu**. Gre torej za nekakšen analitični pristop. Zapišemo, **kaj se preverja, in to se mora povezovati z znanjem, spretnostmi, usmerjenostjo in temeljnimi zmožnostmi,** zapisanimi pri posameznem modulu ali vsebinskem sklopu.

Pri posameznemu preverjanju znanja zapišemo tudi **načine preverjanja znanja**. Pri tem je primerno, da zapišemo **obvezne načine preverjanja znanja,** če so ti smiselni, in **priporočene načine**. Če iz katerih pomembnih razlogov namreč ni nujno, da je način preverjanja znanja natančno predpisan, je prav, da način preverjanja znanja prepustimo strokovni avtonomiji nosilca modula ali vsebinskega sklopa. Zagotoviti moramo le

enakovredno preverjanje znanja pri vseh udeležencih in pri vseh izvedbah izobraževalnega programa.

O načinih in metodah preverjanja znanja in spretnosti podrobneje pišemo v posebnem poglavju.

V izpitnem katalogu zapišemo tudi to, **kako pogosto oziroma kdaj preverjamo znanje** po programu – ali to poteka sproti, ob koncu programa ali kombinirano.

9. Pogoji za vpis v izobraževalni program

V tej sestavini izobraževalnega programa zapišemo, kakšne pogoje morajo izpolnjevati tisti, ki bi se ga želeli udeležiti.

Kar precej neformalnih izobraževalnih programov v izobraževanju odraslih nima nobenih pogojev za udeležbo; udeležijo se jih pač tisti, ki jih načrtovane vsebine izobraževanja zanimajo. To, da izobraževalni program ne predpisuje pogojev za udeležbo, v program tudi zapišemo.

Kadar pa je iz kakršnih koli razlogov pomembno, da se programa udeležijo odrasli z nekimi značilnostmi, ki so pomembne za izobraževanje oziroma doseganje izobraževalnih standardov, to zapišemo. Najpogostejši možni pogoji za vpis v izobraževalni program so:

- **Izobrazba, stopnja in vrsta.** Včasih so izobraževalni programi zasnovani tako, da izhajajo iz neke določene že pridobljene formalne izobrazbe. Tako bi na primer pri nekem izobraževalnem programu pričakovali, da se ga udeležijo zgolj tisti, ki imajo univerzitetno izobrazbo, ker je pač program take zahtevnosti, da je taka izobrazba pogoj za nemoteno sodelovanje v izobraževalnem programu. Včasih pa ta pogoj določimo še natančneje, na primer *univerzitetna izobrazba družboslovne smeri ali srednješolska izobrazba ekonomski tehnik*. Tak primer je tudi *pedagoško-andragoška izobrazba*, ki se kot pogoj zelo pogosto pojavlja v izobraževalnih programih, namenjenih tistim, ki delajo v izobraževanju odraslih.

- **Znanje/usposobljenost.** Če je izobraževalni program zasnovan tako, da izhaja iz nekega že pridobljenega znanja, ki ni nujno formalne narave, bi udeleženci, ki tega znanja nimajo, težko sledili izobraževanju in dosegali predvidene standarde znanja. Tak primer bi bil lahko *neki tečaj tujega jezika na najzahtevnejši ravni. Razumljivo je, da tisti, ki še*

ne obvlada jezika na določeni ravni ali sploh nima znanja tega tujega jezika, ne more sodelovati v takem izobraževalnem programu.

- **Posebni pogoji v zvezi z opravljanjem dela.** Nekateri poklici, med njimi tudi andragoški, imajo v zakonodaji opredeljeno, da je za njihovo opravljanje treba opraviti poseben strokovni izpit; taki primeri so na primer *strokovni izpit za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, strokovni izpit iz upravnega postopka, strokovni izpit za poklic zdravnik, strokovni izpit iz varnosti in zdravja pri delu, strokovni izpit za vodjo del v gradbeništvu* itn. S tem opravljenim izpitom posameznik dokaže, da je sposoben samostojno in kakovostno delovati v svojem poklicu oziroma na nekem delovnem področju in včasih so izobraževalni programi zasnovani tako, da temeljijo na ravni zahtevnosti znanja, ki jih izkazujejo ti izpiti.

- **Delovni status.** Nekateri programi so pripravljeni tako, da se osredotočajo na značilnosti in potrebe ciljnih skupin z določenim delovnim statusom: *zaposleni v neki panogi, mlajši zaposleni, zaposleni pred upokojitvijo, brezposelni, upokojenci* ipd. Vsebine, ki so zanimive in tudi zahtevane za neko ciljno skupino z določenim delovnim statusom, za druge ciljne skupine niso zanimive, razumljive in/ali potrebne.

- **Poklic in/ali vrsta zaposlitve.** Nekateri izobraževalni programi so namenjeni ljudem, ki opravljajo določeni poklic (npr. *organizator izobraževanja odraslih, delavec na CNC-stroju*) ali pa v neki dejavnosti opravljajo natanko določeno vlogo (npr. *direktor ljudske univerze, vodja splošnoizobraževalne knjižnice*). Vsebine izobraževalnega programa so usmerjene prav na vprašanja, ki zadevajo delo teh posebnih ciljnih skupin.

- **Delovne ali druge izkušnje**, izražene v času ali vrsti delovnih izkušenj. Nekateri izobraževalni programi so zasnovani tako, da izhajajo iz predpostavke, da bodo udeleženci izobraževanja že obvladovali nekatere tehnike ali postopke, da bodo imeli nekaj praktičnih izkušenj z delom v določeni stroki ipd. V tem primeru včasih zapišemo število let delovnih izkušenj, ki naj bi jih imel posameznik v določenem poklicu, na določenem delovnem položaju, včasih pa natančneje napišemo, katere izkušnje natanko naj bi imel ta posameznik. (Zapišemo na primer: *Tisti, ki se želi udeležiti programa, mora imeti vsaj tri leta delovnih izkušenj*

v izobraževanju odraslih. Ali: Tisti, ki se želi udeležiti programa, mora izkazati, da je preteklih pet let vsaj enkrat sodeloval pri delu komisije za kakovost izobraževanja odraslih.).

- **Pripadnost posebnim ciljnim skupinam.** Za nekatere posebne ciljne skupine so pripravljeni izobraževalni programi, ki so namenjeni prav njim – take so vsebine izobraževanja, lahko so prav njim namenjeni način izobraževanja, uporabljene metode, včasih tudi drugačen jezik. Prav je, da to zapišemo med pogoje za udeležbo v izobraževalnem programu, saj druge ciljne skupine pri takem izobraževanju ne bi mogle sodelovati, ne bi bile motivirane. Take posebne ciljne skupine so lahko *odrasle osebe s posebnimi potrebami (gluhi, slepi, gibalno ovirani ipd.), pripadniki manjšin, migranti, obsojenci, zasvojenci* itn.

Priporočamo, da pri pripravi izobraževalnega programa pretehtate, kdaj je opredeljevanje vstopnih pogojev zares nujno, kdaj posameznik brez nekaterih značilnosti v resnici ne bi mogel sodelovati v izobraževalnem programu. Sicer pa se izognite prevelikemu zapiranju izobraževalnih programov pred vsemi, ki jih neka tema zanima, pa četudi nimajo prav vseh lastnosti, ki smo jih imeli v mislih pri sestavljanju izobraževalnega programa.

Rešitev je tudi ta, da včasih **vpisne pogoje zapišemo kot priporočljive:** povemo, da bi bilo najprimerneje, da imajo tisti, ki se želijo vpisati v izobraževalni program, take in take lastnosti, da pa se ga lahko udeleži tudi kdo drug, ki teh lastnosti nima, če sam presodi, da bi bila udeležba zanj koristna – vendar izpeljemo izobraževanje v predvideni zahtevnosti in ne spreminjamo standardov.

10. Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja

Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja so v izobraževanju odraslih določeni predvsem v formalnih izobraževalnih programih, v katere se vpisujejo odrasli, in v nekaterih javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle. V izobraževanju odraslih pa je tudi zelo veliko neformalnih izobraževalnih programov, ki nimajo nobenih pogojev za dokončanje izobraževanja, še manj pa za napredovanje po programu, ali pa so pogoji splošni, kot smo prikazali v poglavju o izpitnem katalogu (npr. obvezna udeležba v določenem deležu ur).

V tej sestavini torej povzamemo tisto, kar je že zapisano v izpitnem katalogu. Če je v njem zapisano, da preverjanja znanja ni, tudi tu **zapišemo, da program**

ne predvideva pogojev za napredovanje in dokončanje. Če pa so v izpitnem katalogu predvidena kakšna preverjanja znanja, pa v tej sestavini zapišemo, **ali je obvezno uspešno obvladovanje vseh predvidenih vsebin preverjanja znanja ali le nekaterih**, in tudi zapišemo katerih.

Če je tako predvideno, zapišemo tudi to, v kakšni obliki se bo znanje preverjalo, in s tem povzamemo vse preverjanje znanja, ki je predvideno z izpitnim katalogom, na primer:

- končni jezikovni test znanja,
- nastop v učni skupini o …,
- izdelava seminarske ali projektne naloge o …,
- priprava javnega nastopa o …,
- izdelava izdelka, in sicer … ipd.

11. Organizacija izobraževanja

V tej sestavini opredelimo vse tisto, kar opredeljuje možne načine organizacije izpeljave izobraževanja, a le toliko, kolikor je o načinu organizacije izobraževanja mogoče govoriti, še preden vemo za konkretne naročnike tega programa oziroma za konkretne udeležence izobraževanja. Takrat namreč šele lahko določamo natančno organizacijo izobraževanja, o čemer bo več zapisano v poglavju o načrtovanju in organizaciji izobraževanja.

- Zapišemo priporočilo, **kako velika naj bo učna skupina**. To določilo izhaja iz zahtevnosti programa, načina/metode izvedbe in organizacijske oblike. Če je to na primer študijski krožek, skupina praviloma ne bo večja kot dvanajst udeležencev, pri tečajni obliki pa jih je mogoče lahko več. Gre za strokovno presojo, v kako veliki skupini bo izobraževanje glede na zapisane standarde znanja še učinkovito.

- V izobraževanju odraslih sta uveljavljena t. i. **skupinsko učno delo in organizirano individualno učno delo**. O skupinskem učnem delu govorimo takrat, ko učenje poteka v različnih skupinskih oblikah izobraževanja, o organiziranem individualnem učnem delu pa, ko se posameznik sam uči neko učno snov, izobraževalna organizacija pa mu pri tem pomaga s pripravo osebnega izobraževalnega načrta, kakovostnimi učnimi viri, organizacijo konzultacij, učne pomoči ipd. V tej sestavini opredelimo, **ali sta oba načina izobraževanja pri tem programu možna**, kakšen je **minimalni obseg organiziranega individualnega učnega dela**, kakšno naj bo **razmerje med njima,**

katerih delov izobraževalnega programa **ni mogoče izvajati drugače kot v skupini** (npr. vaje, praktično usposabljanje).

- Na ravni izobraževalnega programa določimo, ali še bolje, predlagamo **organizacijske oblike izobraževanja**, primerne za izpeljavo tega programa. Ob tem je pomembno, da znamo ločiti organizacijske oblike od metod izobraževanja. **Oblika izobraževanja** določa organizacijski okvir izobraževanja: kako je izobraževalni proces **strukturiran** in kako so udeleženci organizirani. **Z metodami dela** pa opredeljujemo nabor pristopov in tehnik, ki jih uporabljamo za učinkovito poučevanje in učenje.

Organizacijske **oblike** pa lahko delimo po **organizacijski strukturi in številu udeležencev** (individualne oblike, skupinske oblike), **namenu izobraževanja** (formalne, neformalne, priložnostne), **načinu izvedbe** (v živo, na daljavo, kombinirano, hibridno), **strukturiranosti** izobraževalnega procesa (seminar, tečaj, študijske skupine, ekskurzija, praktično usposabljanje ipd.).

Pri programu s krajšim trajanjem lahko predvidimo **delavnico, seminarsko obliko izobraževanja**; če poteka dalj časa, lahko izpeljujemo program kot tečaj; zapišemo, da izobraževanje poteka v obliki **študijskega krožka** itn. Skratka, na ravni izobraževalnega programa zapišemo priporočljive oblike izvedbe izobraževalnega programa. Pri tem so, pogojno rečeno, lahko primerne vse oblike izobraževanja, ki so se razvile v andragogiki: **delavnica, tečaj, seminar, študijski krožek, inštruktaža, konzultacije, mentorstvo, konferenca, študijski sestanki, posveti** itn. Značilnost izobraževanja odraslih je namreč, da se tako hitro kot potrebe po različnih vsebinah izobraževanja razvijajo tudi nove oblike izobraževanja (Ličen, 2008). Lahko se izobraževanje prepleta z drugimi dejavnostmi: na primer neki posvet, ki je namenjen razpravi o nekem problemu, ima tudi izobraževalno komponento, seznanjanje udeležencev z nekim problemom. To je torej neka mejna oblika neformalnega izobraževanja.

Zapišemo, če izobraževalni program to omogoča, da se program lahko izvaja kot **izobraževanje v učni skupini v učnih prostorih**, kot **spletno izobraževanje** oziroma **izobraževanje na daljavo** ali kot **kombinirano izobraževanje.** Če sodimo, da je to mogoče, in ob zapisu, kakšne pogoje je treba zagotoviti za to, opredelimo tudi možnost **hibridnega izobraževanja.**

To, da opredelimo obliko izobraževanja, je smiselno zato, ker prav sestavljavci izobraževalnega programa najbolje vedo, katera izvedbena

oblika je po vsebini in zahtevnosti najprimernejša za izvedbo, četudi je, kot bomo videli v nadaljevanju, sama oblika izvedbe programa odvisna še od drugih dejavnikov.

- Že na ravni izobraževalnega programa lahko opredelimo **možne metode** izobraževanja, čeprav so te, poleg vsebine izobraževalnega programa, zelo odvisne od strokovne presoje posameznega izvajalca izobraževanja in učne skupine. Lahko pa tak zapis na ravni izobraževalnega programa daje neke smernice glede priporočenih metod. O metodah podrobneje pišemo v enem izmed naslednjih poglavij.

- Pomemben pogoj za kakovostno organizacijo izobraževanja so tudi **učni prostori** in **učna oprema** za izpeljavo izobraževanja. Število in velikost učnih prostorov sta odvisna od predvidene oblike in metod izobraževanja, obsega skupinskega oziroma individualnega učnega dela, velikosti učne skupine. Skratka, za celoten program oziroma za vse njegove dele moramo premisliti, kakšni učni prostori so primerni oziroma nujni, in to zapišemo. Podobno je z učno opremo. Za vsak vsebinski del izobraževalnega programa analiziramo, kakšna učna oprema je potrebna, da bo učenje sploh lahko potekalo; učna oprema pa je odvisna od predvidene oblike izobraževanja (npr. oprema za hibridno izobraževanje, oprema za spletno izobraževanje, oprema za praktično delo).

12. Znanje in usposobljenost strokovnih delavcev

V tej sestavini zapišemo, kakšno znanje in usposobljenost naj bi imeli izvajalci izobraževanja. Po navadi to opredelimo kot zahtevano:

- formalno izobrazbo (raven in/ali vrsta),
- izkazano posebno znanje (npr. strokovni izpit, neki tečaj),
- znanje in spretnosti, delovne izkušnje v stroki,
- delovne izkušnje s poučevanjem ipd.

Če so pogoji za vse izvajalce programa enaki, potem to zapišemo kot enotne zahteve za celoten izobraževalni program, če pa se zahteve glede izvajalcev posameznega dela izobraževalnega programa razlikujejo, je najbolje, da zahteve opredelimo po posameznih modulih ali vsebinskih sklopih, ki sestavljajo program:

Preglednica 13: Shematski prikaz možnega zapisa o zahtevani izobrazbi in drugih zahtevah za izvajanje modula oziroma vsebinskega sklopa

MODUL / VSEBINSKI SKLOP	NOSILEC MODULA / VSEBINSKEGA SKLOPA	FORMALNA IZOBRAZBA	USPOSOBLJENOST IN DRUGE ZAHTEVE
Ime modula / vsebinskega sklopa	Tu ni mišljeno poimensko navajanje izvajalcev, pač pa njihova vloga, na primer predavatelj, učitelj, mentor, inštruktor ipd.		

Pri opredeljevanju zahtevanega znanja v programih s področja izobraževanja odraslih moramo biti pozorni na **zakonske pogoje, ki jih določa veljavna zakonodaja za opravljanje dela (tudi) v izobraževanju odraslih**. Ti pogoji morajo biti zapisani v izobraževalnih programih, ki jih obravnava tudi zakonodaja.

13. Potrdilo o usposabljanju

Pri tej sestavini moramo upoštevati, ali je to javnoveljavni izobraževalni program za odrasle ali pa kateri od drugih izobraževalnih programov za odrasle. Pri **javnoveljavnem izobraževalnem programu za odrasle** udeleženec pridobi **javno listino**, če je seveda izobraževalni program sprejet po postopku, ki ga predvideva zakonodaja. Taki javni listini je dodana tudi priloga, ki vsebuje popis znanja in spretnosti, pridobljenih v programu.

Pri drugih izobraževalnih programih za odrasle pa pripravljavec izobraževalnega programa sam opredeli, **ali bo in kakšno listino bo dobil udeleženec.** Ta listina ni javna listina, je pa lahko:

- potrdilo o udeležbi pri usposabljanju in/ali spopolnjevanju,
- potrdilo o uspešno dokončanem usposabljanju oziroma spopolnjevanju.

Kot zgled, kako bi bil ta zapis lahko videti v nekem nejavnoveljavnem izobraževalnem programu za odrasle, povzemamo zapis iz enega izmed neformalnih programov Andragoškega centra Slovenije[31]:

[31] Program usposabljanja in spopolnjevanja: Andragogika v praksi: sodobni pristopi izobraževanja in učenja odraslih. Program temeljnega usposabljanja (2024). Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

V potrdilu Andragoškega centra Slovenije o uspešno dokončanem usposabljanju oziroma spopolnjevanju so navedeni:

- *naziv potrdila;*
- *podatki o prejemniku potrdila (ime in priimek, datum in kraj rojstva);*
- *ime programa;*
- *trajanje programa;*
- *število pridobljenih točk (če je predvideno v programu);*
- *vsebina programa;*
- *podatek, da je udeleženec izpolnil pogoje za dokončanje programa;*
- *pridobljeni naziv in kompetence;*
- *ime in priimek ter podpis vodje programa usposabljanja ali spopolnjevanja;*
- *ime in priimek ter podpis direktorja/-ice Andragoškega centra Slovenije, kraj in datum izdaje potrdila;*
- *številka potrdila;*
- *logotipi morebitnih projektov in Andragoškega centra Slovenije;*
- *žig Andragoškega centra Slovenije.*

Na potrdilu je tudi navedeno, da je udeleženec programa usposabljanja pripravil končni izdelek s primerom za uporabo v lastni praksi. Navede se, kakšen izdelek je to.

Ko tako premislimo in zapišemo vse (ali nekatere) sestavine, imamo pripravljen (nov) izobraževalni program. Če je program take narave, da naj bi bil javnoveljavno priznan, ga po postopku, ki ga določa zakonodaja, pošljemo v obravnavo ustreznim organom. Če pa ni take narave, svetujemo, da poskrbite za:

- strokovno presojo izobraževalnega programa,
- promocijo novega izobraževalnega programa,
- animacijo predvidenih udeležencev izobraževanja.

Četudi je program tak, da zanj zakonodaja ne predvideva nobenih postopkov presoje, vam predlagamo, da, potem ko je sestavljen, **izpeljete vsaj kakšno strokovno presojo na novo nastalega programa**. Če ga je namreč pripravljal en sestavljavec, je morda spregledal katerega od vidikov, če ga je sestavljalo več sestavljavcev, lahko nehote nastanejo neskladja med posameznimi sestavinami. Tako lahko na primer opravite presojo na strokovnem aktivu, organizirate fokusno skupino ali povabite na pogovor katerega od zunanjih strokovnjakov ipd. K strokovni presoji bi sodila na

primer tudi prva, eksperimentalna izvedba tega programa, ki bi ga izvajali z manjšo učno skupino, že vnaprej pa bi pripravili instrumente, s katerimi bi presojali kakovost programa (npr. izpeljali bi kolegialno presojo, hospitacije, po izvedbi bi anketirali ali intervjuvali izvajalce programa in udeležence programa). Temu bi, glede na ugotovitve, sledile morebitne dopolnitve izobraževalnega programa, ki bi ga nato uvrstili v svojo izobraževalno ponudbo.

Ko tako pripravimo **nov izobraževalni program, je prav, da ga predstavimo vsem, ki bi jih tak program utegnil zanimati**. V mislih imamo različne deležnike, kot so podjetja, zavodi za zaposlovanje, razvojne agencije, lokalne skupnosti, skratka tiste, ki bi bili morebitni naročniki in/ali financerji takega izobraževanja. Druga taka skupina so seveda odrasli, ki so potencialni udeleženci izobraževanja. Tretja skupina pa je strokovna javnost: sorodne izobraževalne organizacije, izvedenci ipd. Načinov promocije izobraževalnega programa je veliko, omenjamo jih samo nekaj: brošura s programom v celoti ali le njegovim povzetkom in opisom temeljnih značilnosti, objava na spletu, predstavitev na zaposlovalskih in izobraževalnih sejmih, različnih strokovnih srečanjih ipd. Dobro je, da vnaprej premislimo, katerim ciljnim skupinam bomo predstavljali program, in pripravimo več različic predstavitve: za splošno javnost splošnejše informacije, za strokovno javnost strokovne informacije, za tiste, ki bodo morebiti usmerjali udeležence izobraževanja v ta program, kaj bi s tem pridobili itn. Povedano povsem preprosto: če različni deležniki ne bodo poznali novega izobraževalnega programa, tudi ne bodo povpraševali po njem.

Nekakšno sklepno dejanje priprave novega izobraževalnega program pa je **animacija možnih udeležencev izobraževanja** po tem programu. »Z animacijo odraslih v izobraževanju odraslih imamo v mislih dejavnosti, ki jih organizacija, ki izobražuje odrasle, izpeljuje za to, da bi se odrasli udeležili prav njenih programov.« (Možina idr., 2013, str. 151). Z njo se nagovarjata dve ciljni skupini. To so najprej potencialni udeleženci izobraževanja, potem pa vsi tisti deležniki, ki bi lahko odrasle napotili v ta izobraževalni program (delodajalci, zaposlovalci, različni financerji ipd.). Seveda jim moramo najprej primerno predstaviti vsebino izobraževanja, in kot smo zapisali že pri promociji, mora biti ta vsebina prilagojena ciljni skupini. Udeležencem izobraževanja bomo predstavili, česa se bodo naučili in kaj bodo lahko s tem znanjem naredili, kako bo potekalo izobraževanje, kako jim bomo pri tem pomagali ipd. Drugim skupinam bomo predstavili poglavitne razloge, zakaj

je dobro, da bi odrasle usmerili v ta program, kaj bodo s tem pridobili (bolje usposobljene zaposlene, manj brezposelnih, razrešitev nekega problema ipd.).

»Pravi način animacije je drugi element kakovosti: razmisliti je treba, koga nagovarjamo, kje se ta človek največ giblje, kaj bere in posluša itn. Manj izobraženi animacijske informacije ne bodo prebrali v časniku, ki ga ta populacija povečini ne bere, gluhih in naglušnih ne bomo nagovarjali po radiu, neizobraženi ne bodo videli letaka v knjižnici, ker je povečini ne obiskujejo ipd. Ker v začetni fazi animacije še ne vemo, koga vse bomo nagovarjali, je dobro, da je animacija zelo raznovrstna, da tako zajamemo čim več tistih, ki bi jih želeli privabiti.« (Prav tam, str. 152).

Tako je nekako sklenjena pot od zamisli, zakaj in kako pripraviti izobraževalni program, do tega, da je izobraževalni program izdelan in pripravljen za izpeljavo.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kaj je najpomembnejše pri izdelavi izobraževalnega programa?
2. Kako bi opredelili strategije načrtovanja izobraževalnega programa in jih ovrednotili?
3. Katere so sestavine izobraževalnih programov za odrasle?
4. Če bi vi sestavljali krajši, na primer štiriindvajseturni izobraževalni program, ali bi se odločili, da bi katero izmed predvidenih sestavin črtali s seznama, in kako bi to utemeljili?

VIRI:

Boone, E. J., Safrit, R. D. in Johnes, J. (2002). Developing Programs in Adult Education. A Conceptual Programming Model. The Ohio State University.

Brezovar, D., Magajne, A., Šarc, S., Javrh, P., Kuran, M., Lenič, Š. in Možina, E. (2016). Matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Caffarela, R. S. in Ratcliff Daffron, S. (2013). Planning Programms for Adult Learners. A practical Guide (3rd ed.). Jossey-Bass.

Gagné, R. M., Briggs, L. J. in Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design (4th ed.). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Izhodišča za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle (2020). Možina, E., Možina T. in Žalec, N. (ur.). Andragoški center Slovenije.

Jakara, V. in Jelenc, N. E. (2002). Kako vrednotimo znanje odraslih. Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (2013). Opisniki temeljnih zmožnosti – Priročna knjižica z navodili. Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., Možina, E., Bider, K., Kragelj, K., Volčjak, D., Sepaher, G., Gjerek, L., Matavž, H., Rejec, P., Babič Ivaniš, N. in Brecelj, V. (2018). Digitalna pismenost. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., Možina, E., Bider, K., Kragelj, K., Volčjak, D., Sepaher, G., Gjerek, L., Matavž, H., Rejec, P., Babič Ivaniš, N. in Brecelj, V. (2018). Sporazumevanje v tujih jezikih in jezikovne zmožnosti. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., Možina, E., Verdenik, A., Bertoncelj, K., Glažar, D., Jerič, K., Novak Lešnik, U., Oder, K., Oražem, M. in Tamše, E. (2020). Socialne in državljanske kompetence. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., Možina, E., Verdenik, A., Bertoncelj, K., Glažar, D., Jerič, K., Novak Lešnik, U., Oder, K., Oražem, M. in Tamše, E. (2020). Kulturna zavest in izražanje. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Kelly, A. V. (2009). The Curriculum. Theory and Practice. Šesta izdaja. Goldsmiths College, University of UK.

Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Kroflič, R. (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju kurikuluma. Center za razvoj univerze.

Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kušar, D., Princes, T., Javrh, P., Kuran, M., Lenič, Š. in Možina, E. (2016). Učenje učenja. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Filozofska fakulteta.

Marzano, J. R., Kendall, R. S. (2007). The New Taksonomy of Educational Objectives. Sage Publications Ltd.

Možina, T., Klemenčič, S. in Radovan, M. (2022). Izobraževanje odraslih na daljavo, kombinirano in hibridno izobraževanje. Kazalniki, standardi in merila kakovosti. Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Program usposabljanja in spopolnjevanja: Andragogika v praksi: sodobni pristopi izobraževanja in učenja odraslih. Program temeljnega usposabljanja (2024). Andragoški center Slovenije.

Svetina, M. (1998). Izobraževalni programi za odrasle: od načrta do izpeljave. Andragoški center Slovenije.

Štefanc, D. (2009). Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals (1956). Bloom, B. S. (ur.). David Mckey Company.

Veldin Bednjanič, O., Brezovar, D., Chvatal, M., Fišer, L., Kušar, D., Magajne, A., Olenik, D., Šarc, S., Šubic, J., Javrh, P., Kuran, M., Lenič, Š. in Možina, E. (2013). Samoiniciativnost in podjetnost. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Veldin Bednjanič, O., Brezovar, D., Chvatal, M., Fišer, L., Kušar, D., Magajne, A., Olenik, D., Šarc, S., Šubic, J., Javrh, P., Kuran, M., Lenič, Š. in Možina, E. (2016). Sporazumevanje v maternem jeziku. Opisniki temeljne zmožnosti. Andragoški center Slovenije.

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). Uradni list RS, št. 6/18 z dopolnitvami.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI, Uradni list RS, št. 16/07 z dopolnitvami.

Od ranljivosti do moči: razvoj programa za ranljive v času negotovosti

Alenka Kučan

V navdih mi je to, da kot organizatorica izobraževanja odraslih v tem kaotičnem svetu, ki pogosto obrne hrbet najbolj ranljivim, s svojim delom lahko prispevam, podprem, svetujem, izboljšam ali pa vsaj pokažem posamezniku in družbi, da razumem in da mi je mar.

To je bil en od razlogov, zakaj sem se povabilu Andragoškega centra Slovenije k sodelovanju pri projektu *Razvoj kakovosti izobraževalne ponudbe za brezposelne v izbranih regijah* odzvala takoj in z vso odgovornostjo. Projekt se je začel januarja 2010. Torej v času, ko je zaradi gospodarske krize naraščala brezposelnost, pojavljale so se eksistencialne krize in slabšalo se je duševno zdravje ljudi, ki so ostali brez dela, dohodkov in niso več čutili zaupanja v družbo.

Sodelavke Andragoškega centra Slovenije, ki so delovale na področju kakovosti, so prepoznale vlogo izobraževalcev odraslih in povabile predstavnike treh regij k razvoju novih izobraževalnih programov. Ti naj bi ustrezali potrebam časa, sledili razvojnim strategijam regije in omogočili izobraževanje najbolj ranljivim skupinam, za katere takrat ni bilo ustrezne oziroma dovolj raznolike ponudbe.

Delovno skupino smo tako poleg strokovnjakinj iz Andragoškega centra Slovenije sestavljali še predstavniki z Ljudske univerze Ajdovščina za severnoprimorsko regijo, Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj za Belo krajino in jaz ter kolega Danijel z Ljudske univerze Murska Sobota za pomursko regijo. Na začetku našega skupnega strokovnega popotovanja niti slutiti nismo mogli, kako nas bo prevzelo in kam nas bo popeljalo.

Pa smo začeli. Kot vedno so nas na vsej naši poti dobro podpirale in strokovno vodile sodelavke Andragoškega centra Slovenije. To, da bomo najprej naredili analizo potreb po razvoju novih izobraževalnih programov

za brezposelne v posamezni regiji in da bomo program razvili z vsemi prvinami javnoveljavnega programa, se na začetku niti ni zdel tako velik zalogaj. Kmalu se je izkazalo, da ni tako. Delo je zahtevalo kar nekaj dodatne angažiranosti, usposabljanja, proučevanja dokumentacije in statistik, povezovanja z okoljem, zapisovanja, sledenja metodologijam in iskanja kreativnih rešitev.

Zavzeto, z občutkom, da delam dobro in koristno stvar za brezposelne sosede, znance, meščane svojega mesta, Pomurce, sem se ukvarjala z demografskimi podatki o brezposelnih in delovno aktivnih ter z njihovimi značilnostmi. Brskala sem za informacijami o deficitarnih in sufičitarnih poklicih, zapisovala izobraževalne programe, ki jih ponujamo v regiji, pregledovala ukrepe aktivne politike zaposlovanja in študirala strateške dokumente za razvoj regije. In ko je bila dokumentacija pregledana in opravljena analiza podatkov, smo na Ljudski univerzi Murska Sobota, da bi ugotavljali potrebe v pogovorih s partnerji v regiji, izpeljali še fokusno skupino. To je bil zahteven korak. K sodelovanju smo povabili predstavnike organizacij, ki pomembno vplivajo na oblikovanje in uresničevanje strateških ciljev regije, in tako dobili uvid v njihovo dojemanje in čutenje brezposelnosti ter z njo povezanega stanja v regiji. Pridobili in analizirali smo tudi njihova mnenja o izobraževalni ponudbi v regiji in z njimi razpravljali o tem, ali je izobraževanje lahko ena od možnosti reševanja nastalih problemov.

Izoblikoval se je obširen dokument z naslovom *Analiza potreb po razvoju novih izobraževalnih programov za brezposelne v pomurski regiji*, ki je bil dobra podlaga za premislek in odločitev, kako naprej, mojim sodelavcem pa se je po obsegu in vloženem delu zdel primerljiv s kakšno diplomsko nalogo.

In začela se je naslednja faza našega dela: priprava izobraževalnega programa. Glede na stanje v naši regiji se je med brezposelnimi kot najbolj ranljiva skupina, ki potrebuje nove spodbude in znanje, izluščila skupina starejših žensk, ki znajo šivati in imajo občutek za estetsko oblikovanje. To so bile ženske, ki so bile več desetletij zveste delavke v tovarni Mura, po stečaju tovarne pa jih je večina oznanila, da nikoli več ne želijo šivati. Naš izziv je bil torej tudi to, kako te ranjene delavke prepričati, da je bilo njihovo delo vredno, da so njihove spretnosti dragocene in izkušnje neprecenljive.

V razvoj programa smo se tako podali z željo, da bi udeleženkam ponudili pogled zunaj okvira ter jim omogočili pridobivanje in razvoj novih zmožnosti na področju oblikovanja tekstilnih izdelkov. Ker je pomurska regija v svojih strateških načrtih predvidevala razvoj turizma z upoštevanjem sonaravnega

bivanja in ohranjanja kulturne in naravne dediščine, smo tudi naš program povezali z načrtovanimi področji. Tako naj bi bile naše udeleženke po usposabljanju zmožne izdelovati sodobne tekstilne izdelke, ki bi vsebovali prvine tekstilne dediščine, ob tem pa naj bi si pridobile tudi podjetniško znanje, ki bi jim te izdelke omogočilo prodati. Kot končni cilj smo si želeli opolnomočiti udeleženke toliko, da bi ustanovile samostojno podjetje ali se povezale v socialno podjetje.

V tej fazi smo imeli močno strokovno metodološko podporo Andragoškega centra Slovenije, potrebovali pa smo tudi strokovnjake s posameznega področja oziroma za posamezne module, ki smo jih oblikovali v programu. Strokovnjakinje, ki so se nam tako pridružile, so prihajale s področja etnologije in kulturne dediščine, podjetništva in dizajniranja ter oblikovanja tekstilnih izdelkov. Pozneje so v programu sodelovale kot predavateljice. Pri načrtovanju in oblikovanju programa so s svojim znanjem odlično prepoznavale in dopolnjevale izhodišča za zapis zmožnosti. Te smo razumeli kot potencial za razvoj udeleženk in poskušali izbirati tiste temeljne, poklicne in generične zmožnosti, ki so udeleženkam omogočile uporabo v širokem spektru delovnih in drugih življenjskih okoliščin. Načrtovane zmožnosti smo povezali v zaokrožene programske enote ali module in pri tem upoštevali različne vrste ciljev, ki smo jih želeli doseči.

Na vprašanje »*Koga bomo usposabljali in kaj bo ta oseba ob koncu usposabljanja sposobna opraviti, izdelati, storiti*?« smo s tako zapisanim programom dobili kar najdoločnejše odgovore, ki smo jih po prvi izpeljavi programa tudi praktično preizkusili.

V tretjem delu razvoja programa smo morali namreč tega umestiti v prostor. To nam je uspelo leta 2012, ko smo naš program Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine izvedli v sklopu javnega razpisa za programe splošnega neformalnega izobraževanja odraslih od 2012 do 2014.

In izid? Nepozabna skupina udeleženk, ki so se med seboj podpirale, skupaj premagovale pasti brezposelnosti in duševnih stisk, ob tem pa izdelale čudovite unikatne izdelke. Znale so se smejati, se poslušati, prinašale so pecivo in uživale v skupnih kavah, naredile so svojo blagovno znamko O ti erbija, pripravile kar nekaj razstav, sodelovale na dogodkih Tednov vseživljenjskega učenja, ob nacionalnem odprtju in prvi paradi v Murski Soboti ter na koncu zasluženo prejele nagrado Andragoškega centra Slovenije za promocijo učenja in znanja odraslih za leto 2012.

Dragocene strokovne izkušnje oblikovanja izobraževalnega programa so tako dopolnile še dragocene izkušnje njegovega umeščanja in izvedbe. Še vedno se srečujem z njimi, občasno jih povabim k promociji vseživljenjskega učenja ali drugim aktivnostim in vedno se zavedam – izobraževanje odraslih in dobri programi, razviti iz potreb skupin in okolja, dajejo odraslim nove priložnosti in jim izboljšujejo življenje.

Izobraževalci odraslih pa bi se morali zavedati, da je naša naloga prepoznati potrebe po novih izobraževalnih programih, ki ranljivim ciljnim skupinam lahko pomenijo reševanje iz stisk, kakršnih je ob hitrih spremembah in turbulencah v našem svetu vedno več in so vedno bolj kompleksne.

NAČRTOVANJE IZPELJAVE IN ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

Načrtovanje izpeljave in organizacija izobraževanja

Sonja Klemenčič

CILJI POGLAVJA:

- razumeti pomen večfaznega načrtovanja izvedbe izobraževalnega programa – od izobraževalnega programa, izvedbenega načrta za izobraževalni program do izvedbenega načrta za učno skupino ali izvedbenega načrta za posameznika – osebnega izobraževalnega načrta;
- znati izpeljati vse faze načrtovanja izvedbe in organizacije izobraževanja.

V tem poglavju bomo opredelili, kaj obsegata načrtovanje izpeljave in organizacija izobraževanja in kako izpeljemo posamezne postopke. Izhajamo iz tega, da imamo pripravljen nov izobraževalni program, ki ga želimo izpeljati, ali pa neki pri drugih izvajalcih že uveljavljen izobraževalni program, ki pa ga mi doslej še nismo izvajali in bomo to storili prvič. Izhodišče pa nam je lahko tudi že večkrat izpeljani izobraževalni program, pri katerem smo nekatere faze načrtovanja izvedbe in organizacije že opravili, vendar jih ne smemo kar preprosto »ponoviti«, saj se bo izobraževalni program izvajal v novi učni skupini, z novimi odraslimi, morebiti tudi z novimi učitelji in v drugačnih okoliščinah kot pri preteklih izvedbah.

Zelo na grobo bi lahko načrtovanje izvedbe in organizacijo izobraževanja razdelili na dve stopnji:

- **Prva stopnja načrtovanja izvedbe in organizacije izobraževanja** pomeni fazo, ko smo odločeni, da bomo izobraževalni program izvajali, ne vemo pa še, kdo se ga bo udeležil, čeprav morda vsaj na splošno vemo, katero ciljno skupino bomo nagovarjali.
- **Druga stopnja načrtovanja izvedbe in organizacije izobraževanja** pa pomeni fazo, ko smo opravili že vse, kar je bilo mogoče v prvi fazi, in ko

že imamo vpisane udeležence izobraževanja.

Prva stopnja načrtovanja izpeljave in organizacije izobraževanja – izvedbeni načrt za izobraževalni program

Ta stopnja obsega vse priprave, ki jih moramo opraviti, da bi pripravili vse za kakovostno izvajanje izobraževalnega programa, in vse tisto, kar lahko opravimo brez znanih udeležencev izobraževanja. V stroki pravimo, da pripravimo **izvedbeni načrt za izobraževalni program**. Poglavitna opravila so zapisana v nadaljevanju, vendar ta pregled ne pomeni zaporedja opravil, saj se ta med seboj prepletajo in jih opravljamo v skladu z razmerami v svojem delovnem okolju:

- **Odločimo se za obliko izobraževanja.** To, ali kot obliko izvedbe izobraževalnega programa izberemo seminar, tečaj, daljši enovit izobraževalni program, modularno zasnovan izobraževalni program ali kaj podobnega, je po navadi priporočeno že v izobraževalnem programu in verjetno sami organizacijske oblike ne bomo spreminjali, razen če imamo tehtne razloge za to.

  Pred začetkom izvajanja pa se moramo odločiti, ali bomo program izvajali **kot skupinsko učno delo**, kot **organizirano individualno učno delo** ali pa bomo **ta dva načina kombinirali** in kakšno bo razmerje med njima.

  Druga odločitev zadeva vprašanje, ali bomo organizirano izobraževalno delo izvajali samo **v učni skupini v prostorih izobraževalne ali katere druge organizacije** ali pa bomo v izvedbo dodali tudi **spletno izobraževanje,** v celoti ali deloma, torej ali bomo izvajali izobraževanje v **kombinirani obliki.** Odločiti se moramo tudi, ali bomo omogočili **hibridno izobraževanje.**

  Pri teh odločitvah seveda izhajamo iz opredelitev v izobraževalnem programu, saj je vsaj v novejših izobraževalnih programih zapisano, ali je na primer mogoče nekatere teme izvajati tudi po spletu in katerih morebiti ne. Če takih priporočil ni, moramo sami premisliti, katere učne teme so take, da omogočajo spletno izobraževanje, katere pa morebiti ne. »Zamišljene vsebine izobraževanja je treba presoditi z vidika tega, ali so primerne tudi za izvajanje na daljavo, kombinirano in/ali hibridno. Premislimo, ali je nekatere vsebine sploh mogoče izvajati drugače kot s tradicionalnim izobraževanjem. Predvsem je

treba premisliti o izobraževalnih vsebinah, ki zahtevajo razvoj različnih socialnointerakcijskih spretnosti, imajo zahtevne psihosocialne cilje ipd. Tudi pri praktičnem usposabljanju je treba presoditi, ali je mogoče izobraževanje na daljavo organizirati tako, da bo omogočeno doseganje praktičnih spretnosti in usposobljenosti. Lahko se odločimo, da se bo del izobraževanja izvajal na daljavo, del pa tradicionalno, v prostorih izobraževalne organizacije.« (Možina idr., 2022, str. 82)

Avtorji tudi opozarjajo, da moramo pri odločitvi za tako ali drugačno organizacijsko izvedbo upoštevati **predvideno ciljno skupino**, njene **predvidene značilnosti, motivacijo za izobraževanje** ipd. (Prav tam, str. 83–84). Prav tako je pomemben razmislek **o tehničnih zmožnostih in usposobljenosti** predvidene ciljne skupine. Spomnimo se na čas pandemije covida-19; takrat je bilo kar veliko težav, ker nekateri udeleženci izobraževanja doma niso imeli primerne tehnične opreme in dostopa do interneta, drugi pa te opreme niso znali uporabljati.

Te odločitve pa temeljijo tudi na vedenju, ali bo za eno ali drugo organizacijsko obliko nam samim uspelo zagotoviti **primerno usposobljeno osebje, učne vire** in **ustrezno izobraževalno tehnologijo.**

- **Poiščemo primerne izvajalce posameznih tem,** ki jih vsebuje izobraževalni program. Pri tem izhajamo iz tistega, kar je v zvezi z izvajalci izobraževanja zapisano v izobraževalnem programu, upoštevamo zakonske določbe, ki zadevajo izvajanje tovrstnih programov (če obstajajo), ob tem pa premislimo še o morebitnih drugih merilih, ki bodo prispevala h kakovosti izpeljave (morebitne dobre izkušnje z nekim predavateljem v preteklosti, zelo dober strokovnjak v stroki, izkušen poznavalec učenja na daljavo ipd.). Pomembno merilo za izbiro osebja je tudi nameravana oblika izobraževanja. Tako je na primer pri učiteljih, ki bodo sodelovali v skupinskih organizacijskih oblikah, pomembno, da dobro poznajo metode in način dela z odraslimi v učnih skupinah, pri individualnih izvedbah pa je pomembno znanje za pripravo in izbiro učnih virov za samostojno učenje, znanje o motivaciji odraslih za učenje, o načrtovanju in izvedbi konzultacij, učne pomoči ipd. Tudi spletno in hibridno izobraževanje zahtevata posebno usposobljenost ipd. Izvajalce posameznih tem seznanimo s celotnim programom, se dogovorimo za način sodelovanja in jih prosimo za sodelovanje pri nekaterih opravilih, ki jih je treba opraviti v tej fazi.

- Skupaj z izbranimi izvajalci izobraževalnega programa naredimo naslednji korak pri **določanju organizacijske in vsebinske izvedbe** izobraževalnega programa. Ta je odvisen od izbrane organizacijske oblike.

  Če bomo izobraževalni program izvajali v **skupinski organizacijski obliki** v prostorih izobraževalne ali druge organizacije, določimo **obseg tega izobraževanja, zaporedje izvajanja posameznih tem, začetek in konec izvajanja.** Pri zaporedju izvajanja posameznih tem naj spomnimo na posebnost, če nameravamo izpeljevati formalni izobraževalni program, ki je pripravljen tudi za izobraževanje mladine. Ti programi so praviloma pripravljeni tako, da poteka izobraževanje po letnikih, v vsakem letniku pa poteka sočasno več učnih tem (predmetov) hkrati. V izobraževanju odraslih se je uveljavil drugačen način: učne teme (predmeti, moduli) so lahko razporejene po letih drugače, sočasno poteka le nekaj učnih tem, pogosto pa se izvajajo različne tem v zaporedju: ena učna tema, preverjanje znanja iz te teme, sledi naslednja učna tema. Pozorni moramo biti na to, koliko možnosti nam pri odločitvah v zvezi s takim razporejanjem učnih tem dopušča vsakokratna zakonodaja. Izid vseh teh premislekov v zvezi z organizacijo skupinske organizacijske oblike je **urnik skupinskega učnega dela**. Izid odločitev v zvezi z **vsebino in razporejanjem učnih vsebin pa je izvedbeni načrt izobraževalnega programa.**

  Kadar izobraževalni program v večjem ali manjšem obsegu izpeljujemo kot **organizirano individualno učno delo**, je treba najprej določiti, **katere učne teme in v kakšnem zaporedju bodo potekale v tej obliki učnega dela**. Določiti moramo to, kdaj bomo organizirali uvodno srečanje z udeleženci, da jim bomo dali vse potrebne informacije o načinu njihovega učenja, učno gradivo ipd., kdaj bo potekalo skupinsko organizacijsko učno delo in o urniku zanj, katere učne teme bodo obdelali udeleženci sami, koliko časa bodo imeli na voljo za to, kdaj bo potekalo preverjanje znanja za te teme ter koliko in kdaj bomo omogočili konzultacije, učno pomoč ter druge načine podpore udeležencem izobraževanja. Skratka, tudi tu lahko govorimo o **izvedbenem načrtu za izobraževalni program in o urniku izobraževalnega dela**, le da sta tokrat nekoliko drugačna, prilagojena organiziranemu individualnemu učnemu delu oziroma kombinaciji individualnega in skupinskega učnega dela.

Nekaj podobnega velja pri **spletnem izobraževanju**, bodisi da bomo izobraževalni program v celoti izvajali po spletu ali pa samo deloma. Opredeliti je treba **obseg ur organiziranega izobraževalnega dela** – pri tem imamo v mislih izobraževalno delo, ki morebiti poteka **s srečanjem učne skupine v nekem prostoru,** pa tudi **delo, ki poteka po spletu** (npr. interaktivni spletni seminarji, predvajanje videoposnetkov, spletne konzultacije, aktivno timsko delo, prezentacije, spletni forumi, blogi). Določiti je treba vsebine, ki bodo organizirane tako ali drugače, njihovo zaporedje, trajanje, razmerja med temi deli. Tudi v tem primeru je torej to **izvedbeni načrt za izobraževalni program** in nekakšen **urnik ali bolje – načrt organizacijskega poteka take oblike izobraževanja.**

Pa še en vidik je pomemben: tako kot načrtujemo obseg in sosledje učnih ciljev in vsebin pri posamezni izbrani obliki izobraževanja, načrtujemo tudi **oblike/načine preverjanja znanja**, če so ti v programu previdenі. Načrtovati je treba, **kako** bo to preverjanje potekalo, **kdaj in kako pogosto.**

- Ko določimo organizacijski in vsebinski načrt izvedbe izobraževalnega programa, sledi **priprava in izbira učnih virov**. Tega seveda ne moremo opraviti brez izbranih nosilcev posameznih tem v izobraževalnem programu. Ti bodo najbolje vedeli, **kateri učni viri so za posamezno temo že na voljo**, in bodo predlagali primeren izbor, povedali pa bodo tudi, česa ni na voljo in **kaj je treba pripraviti v tej fazi**. Verjetno bo tako nastala nekakšna zbirka/pregled »klasičnih« učnih virov, kot so učbeniki, različno strokovno gradivo, morebiti skice, načrti, drsnice, fotografije ipd. Ne glede na to, ali načrtujemo zgolj izobraževanje v učni skupini v nekem učnem prostoru, torej tradicionalno obliko izobraževanja, pa se je treba zavedati, da splet vse bolj prodira v izobraževanje. Zato bomo verjetno tudi v tem primeru predvideli uporabo različnih spletnih vsebin, videoposnetkov ipd., še bolj pa seveda pri spletnem izobraževanju; v njem bo večina učnih virov pripravljena za podajanje in uporabo po spletu.

  Na tej stopnji priprav še ni smiselno pričakovati, da bodo vsi izvajalci posameznih tem že pripravili povsem dodelane učne vire ali njihov dokončni seznam. To navadno pripravijo neposredno pred izvajanjem izobraževanja. Je pa pomembno, da že ob pripravi izvedbenega načrta za izobraževalni program oblikujemo **vsaj temeljni pregled učnih virov**. To nam omogoča, da preverimo, kaj že imamo na voljo, kaj pa

moramo morebiti kupiti, kaj je treba pripraviti in kdo bo to pripravil. Če bi to prepustili času, ki je na voljo po vpisu udeležencev v izobraževalni program in pred začetkom izvajanja izobraževanja, se nam lahko zgodi, da se bomo znašli v časovni stiski.

- Izbrana organizacijska oblika in priprava pregleda potrebnih učnih virov nam narekujeta tudi pregled in pripravo primernih **učnih prostorov** in **učne tehnologije.**

  Glede **učnih prostorov** je mogoče na splošno povedati to, da morajo biti prilagojeni izobraževanju odraslih, biti morajo dovolj veliki glede na predvideno velikost učne skupine, imeti vse standardne lastnosti za bivanje (svetloba, elektrika, ogrevanje, sanitarije ipd.), imeti morajo možnost namestitve vse predvidene učne tehnologije in Wi-Fi-povezavo. Posebno pa moramo biti pozorni, ko bo **izobraževanje potekalo hibridno**: tedaj se del udeležencev izobražuje v učnih prostorih, del udeležencev pa spremlja izobraževanje po spletu. Takrat moramo v prostorih zagotoviti primerno število kamer, ki omogočajo spremljanje predavatelja, četudi se giblje po prostoru, in njegovo ozvočenje. Pri spletnih oblikah izobraževanja pa **ne smemo pozabiti tudi na primerne prostore,** ki naj bodo brez motenj **na voljo nosilcem tem,** da lahko predavajo po spletu (t. i. spletni seminarji – webinarji), sodelujejo pri drugih oblikah spletnega dela, izvajajo individualno delo s posameznimi udeleženci ipd.

  Ko govorimo o **učni tehnologiji**, si danes skoraj ne moremo več zamisliti izobraževanja brez osebnih računalnikov, ki so na voljo udeležencem izobraževanja. Predavatelji potrebujejo bolj kot klasične table interaktivne zaslone. Pri spletnem izobraževanju pa morajo biti na voljo zmogljivi računalniki s kamerami, slušalkami in zvočniki, kakovosten dostop do spleta, različne snemalne naprave za snemanje avdioposnetkov in videoposnetkov, interaktivni zasloni ipd. (Možina idr., 2022, str. 112).

Izid vseh opisanih postopkov je načrt izvedbe izobraževalnega programa, kolikor ga je mogoče izdelati v fazi, ko še ne poznamo udeležencev izobraževanja. Strokovno imenujemo to **izvedbeni načrt za izobraževalni program.**

Primer tega postopka v daljših izobraževalnih programih si lahko ogledate na primer v delu Andragoško vodenje (Velikonja idr., 2012, str. 121–184).

Tako podrobno, kot je opisano v tem primeru, pripravimo izvedbeni načrt predvsem pri daljših izobraževalnih programih. Tedaj so ti zapisi pomembni zaradi obsežnosti izobraževalnega programa in s tem posledično večjega števila njegovih izvajalcev, da zagotovimo njegovo celostnost, skladnost, primerno sosledje in s tem kakovost izvedbe.

Pri krajših izobraževalnih programih prav vse opisane faze in vsi predlagani zapisi niso vedno potrebni, vsekakor pa je **temeljna prej opisana opravila treba strokovno premisliti, uskladiti ter jih tudi primerno zapisati.**

Če izpeljujemo neki izobraževalni program večkrat, **nam izvedbenega načrta za izobraževalni program ni treba pripravljati vedno znova v celoti** – pri ponovitvah izhajamo iz že pripravljenega izvedbenega načrta, le da ga pred ponovitvijo izobraževanja vzamemo v roke, presodimo, kaj je še primernega, kaj pa je treba spremeniti, dopolniti, in to tudi zapišemo.

Druga stopnja načrtovanja in organizacije izobraževanja – izvedbeni načrt za učno skupino in osebni izobraževalni načrt

Druga stopnja načrtovanja in organizacije izobraževanja se začne, ko smo opravili že vse, kar je bilo mogoče opraviti v prvi fazi, in ko že imamo znane, vpisane udeležence izobraževanja. Pri tej fazi je najpomembnejše, da **izvedbeni načrt za izobraževalni program,** kakor smo ga pripravili, ko še nismo vedeli, kdo se bo udeležil izobraževanja, zdaj **premislimo in prilagodimo izvedbi v neki konkretni učni skupini ali posameznim udeležencem izobraževanja.** To seveda ne pomeni, da bi kakor koli spreminjali/zniževali načrtovane standarde znanja, zahtevnost izobraževanja, pomeni pa, da natančneje spoznamo razloge, zakaj so se posamezniki odločili za izobraževanje, kakšne cilje v zvezi z izobraževanjem imajo, kakšno izobraževalno pot so že prehodili, kje so morebiti imeli še posebne težave, kakšne delovne in življenjske izkušnje v zvezi z vsebino nameravanega izobraževanja imajo ipd., in to upoštevamo pri načrtovanju izobraževanja zanje. Kako se lotimo tega dela?

1. Spoznavanje posameznih udeležencev izobraževanja ob začetku izobraževanja

Temeljni pristop je **spoznavanje posameznih udeležencev izobraževanja**. Ta poteka tako, da:

- opravimo **osebni uvodni pogovor** z udeležencem;
- izpeljemo **postopek priznavanja že pridobljenega znanja;**

- za vse različne oblike skupinskega izobraževanja pripravimo **analizo učne skupine.**

Osebni uvodni pogovor z udeležencem je namenjen čim natančnejšemu spoznavanju udeleženca, da bi ugotovili, kakšni so njegovi izobraževalni cilji, kaj je zanj značilno, katere so izhodiščne točke, na katere lahko opremo delo z njim ipd. V pogovoru pridobivamo (vsaj) tele informacije:

- Kateri so **razlogi, da se je posameznik udeležil izobraževanja**: ali se je zanj odločil sam, ali ga je napotil kdo drug, kakšni so njegovi cilji v zvezi z izobraževanjem, koliko je motiviran za to, da bi jih dosegel ipd.
- Kakšna je dosežena **formalna izobrazba** udeleženca, kakšno **neformalno znanje** morebiti že ima v zvezi z nameravanim izobraževanjem.
- Ali ima posameznik **kakšne praktične izkušnje v stroki oziroma na področju**, na katerem se bo izobraževal: morebiti že dela na nekem področju, pa nima izobrazbe, morebiti ima kakšen konjiček, ki je soroden nameravanemu izobraževanju ipd.
- Kakšen je **delovni status posameznika**: je zaposlen v stroki, za katero se bo izobraževal, želi zamenjati zaposlitev, nima zaposlitve, ni zaposlen in se ne namerava zaposliti, je upokojenec ipd.
- Kakšne so **dosedanje izkušnje posameznika z izobraževanjem**: ima pozitiven odnos do njega, se ga boji ali pa ima odpor do njega, kako je bil uspešen pri izobraževanju doslej, v čem je bil posebno dober, kje pa je imel težave ipd.
- Ali predvideva, da ima **v zvezi z izobraževanjem kakšne težave, ovire:** na primer slaba samopodoba o zmožnostih za učenje, družinske in delovne razmere, ki bi utegnile ovirati njegovo udeležbo pri izobraževanju in skrajševale čas, ki bi ga imel na voljo za učenje, nepoznavanje možnosti za denarno podporo pri izobraževanju ipd.

Izid osebnega pogovora z udeležencem izobraževanja, za katerega priporočamo, da imate **vnaprej pripravljeno vodilo za vodenje pogovora**, je čim boljše spoznavanje vseh lastnosti posameznika in okoliščin, v katerih bo potekalo njegovo izobraževanje in ki utegnejo pomembno vplivati na možnosti za njegovo uspešno izobraževanje.

Tudi **priznavanje že pridobljenega znanja** je eden od načinov spoznavanja posameznika, saj je to postopek, v katerem primerjamo vsebine in standarde znanja v izobraževalnem programu z dokazljivim neformalnim teoretičnim

ali praktičnim znanjem, ki si ga je posameznik pridobil v kateri od oblik organiziranega izobraževanja, s samoizobraževanjem ali praktičnim delom. Bistvo postopka je v tem, da posamezniku, ki že obvlada neki del nameravanega izobraževanja v izbranem izobraževalnem programu, tega znanja ni treba znova dokazovati, pač pa mu ga priznamo.

Oba doslej opisana postopka sta strokovno in s tem tudi časovno zahtevna, saj vplivata na vsebino in način izobraževanja posameznika oziroma učne skupine. Pri **daljših oblikah izobraževanja** (formalno izobraževanje odraslih, daljše izobraževanje po javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle ipd.) **ni dvoma, da je treba opraviti oba postopka**, da zares spoznamo posameznika z vsemi okoliščinami, ki lahko vplivajo na njegovo uspešnost pri izobraževanju. Drugače pa je (lahko) pri **krajših oblikah izobraževanja,** kot je na primer eno- ali dvodnevni seminar. Takrat izpeljava vseh teh postopkov ni smiselna, saj bi nam verjetno vzela več časa kot sama izvedba izobraževanja. V tem primeru oba opisana postopka nadomestimo s tem, da ob začetku izvajanja krajših oblik izobraževanja **nekaj časa namenimo spoznavanju udeležencev** – povprašamo jih o njihovih izkušnjah, delu, pričakovanjih v zvezi z izobraževanjem ipd. Na vprašanje, kje je mejnik med trajanjem krajšega in daljšega izobraževanja, torej mejnik, kdaj poglobljeno spoznavamo posameznike, kdaj pa ne, ni mogoče odgovoriti. Odločitev je prepuščena strokovni presoji tistih, ki so odgovorni za izpeljavo nekega izobraževalnega programa in ki sodelujejo pri izpeljavi.

Kaj dosežemo s temi postopki? Izvemo, ali so posamezniki motivirani za izobraževanje, in če niso, premislimo, kako zvečati njihovo motivacijo. Spoznamo, kakšne strahove imajo posamezniki pred izobraževanjem, ter načrtujemo metode in pristope, ki jim pomagajo odvrniti te strahove. Ugotovimo, da imajo posamezniki nekatere primanjkljaje iz preteklega izobraževanja in da bo treba to nekako vplesti v naše izvajanje izobraževanja, sicer bodo težko obvladovali novo učno snov. Izvemo, da posamezniki zato, ker so zaposleni v stroki, že dobro obvladajo neke delovne procese, zato jim bomo pri izvajanju namenili manj časa, pridobljeni čas pa namenili neki drugi učni vsebini. Ker bomo na primer izvedeli, da ima posameznik izmensko delo, bomo premislili o organizaciji izobraževanja, da bi se lahko vseeno udeležil večine organiziranega izobraževanja ipd. Skratka, vse to so izhodišča, na podlagi katerih se lotimo **zadnje faze organizacije in načrtovanja izvajanja izobraževalnega programa**, opisane v nadaljevanju.

Doslej smo govorili o spoznavanju posameznikov, ki se bodo udeležili izobraževalnega programa. Zelo pogosto se ti posamezniki ne izobražujejo po individualni organizacijski shemi, pač pa v **različnih skupinskih oblikah izobraževanja**. Ko smo opravili individualno spoznavanje udeležencev, priporočamo, da pripravite **povzetek vseh ugotovitev – analizo učne skupine**, tako da združite pomembne informacije o posameznikih, ki sestavljajo učno skupino. S tem si pripravimo podlago, da prilagodimo izvedbo izobraževalnega programa prav določeni učni skupini. Pomembni podatki za spoznavanje učne skupine, pridobljeni na podlagi spoznavanja posameznikov v njej, so na primer:

- starostna sestava učne skupine;
- spolna sestava učne skupine;
- sestava skupine po delovnem statusu;
- formalno in neformalno znanje, ki ga imajo posamezniki (zlasti kar se razlikuje od pričakovanj);
- kdo in kaj ima priznano že pridobljeno znanje in je zato oproščen dela obveznosti;
- delovne izkušnje, ki jih imajo posamezniki – kaj od tega kaže upoštevati pri izobraževanju;
- večinski razlogi za udeležbo v izobraževanju;
- motivacija za učenje v učni skupini, opaženi problemi;
- ovire za učenje pri posameznikih, ki jih kaže upoštevati in reševati ipd.

Analiza učne skupine je dober pripomoček za vse tiste, ki bodo izvajali izobraževalni program. Večina učiteljev – izvajalcev izobraževalnega programa po navadi ne sodeluje pri uvodnih pogovorih z udeleženci, zato so jim dobrodošle vse informacije, s pomočjo katerih si lahko vnaprej ustvarijo podobo, s kom se bodo srečali v učni skupini. Tem informacijam lahko vnaprej prilagodijo svoj načrt izvedbe učne teme. Dober učitelj bo kasneje sicer poskrbel, da bo osebno dobro spoznal vse udeležence izobraževanja, njihove cilje, motivacijo, morebitne težave, a analiza učne skupine bo za začetek izvajanje izobraževanja vsekakor dober pripomoček.

2. Priprava osebnega izobraževalnega načrta in izvedbenega načrta za učno skupino

Opisani postopki spoznavanja posameznikov so namenjeni temu, da preverimo že pripravljeni izvedbeni načrt za izobraževalni program in ga prilagodimo, če je treba. Pregledamo vse njegove sestavine in premislimo,

katere značilnosti posameznikov in/ali učne skupine so take, da zahtevajo njegove spremembe oziroma dopolnitve, ter pripravimo rešitve. Izid spoznavanja posameznikov, ki so se udeležili izobraževanja, in analize učnih skupin je, da se torej lahko **lotimo zadnje faze načrtovanja izvedbe izobraževanja**, to je priprave

- osebnega izobraževalnega načrta in
- izvedbenega načrta za učno skupino.

Osebni izobraževalni načrt je postopek, s katerim na podlagi pridobljenih podatkov iz dokumentacije in osebnega pogovora z udeležencem oblikujemo dokument, ki je nekakšno vodilo njegovega izobraževanja. To je načrt predvidenega izobraževanja: pregled, katere obveznosti bo imel udeleženec v zvezi z izobraževanjem, kdaj bi jih lahko dosegel, kakšni so morebiti posamezni koraki do teh ciljev, kakšno pomoč bi morda potreboval ipd. Lahko rečemo, da je **osebni izobraževalni načrt do podrobnosti in ravni posameznika izdelan izvedbeni načrt za izobraževalni program.** Podrobneje o namenu in postopku oblikovanja izobraževalnega načrta pišemo v posebnem poglavju te knjige.

Zelo podoben postopek pripravimo tudi za posamezne učne skupine. Na podlagi:

- osebnih pogovorov s posamezniki, ki so v učni skupini,
- njihovih osebnih izobraževalnih načrtov, če so ti pripravljeni,
- analize učne skupine,
- uvodnih pogovorov v učni skupini

pregledamo izdelani izvedbeni načrt za izobraževalni program in ga po potrebi prilagodimo. Tako na primer lahko povečamo ali zmanjšamo število ur za izbrano učno temo, če bi udeleženci prav v tej učni skupini potrebovali nekaj več znanja o nekem pojavu ali pa večina že ima to znanje in bo potrebno nekaj dela le s posamezniki. Če je mogoče, prilagodimo urnik organiziranega skupinskega učnega dela. Če ugotovimo, da ima več posameznikov v učni skupini slabo računalniško znanje in bodo predvidoma imeli težave pri učenju po spletu, dodamo nekaj ur poučevanja o informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Ker večina udeležencev v učni skupini še nima nobenih praktičnih izkušenj v stroki, za katero se bodo izobraževali, nekoliko povečamo obseg praktičnega usposabljanja. Izid teh premislekov in pogovorov v učni skupini je do ravni učne skupine prilagojeni načrt izvedbe izobraževanja, torej **izvedbeni načrt za učno skupino.**

S tem je zaokrožena pot od ugotovitve neke izobraževalne potrebe, preko priprave ustreznega izobraževalnega programa do priprave vsega tistega kar je potrebno pripraviti do začetka izobraževanja v neki konkretni učni skupini ali do izpeljave individualnega izobraževanja.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kaj je izvedbeni načrt za izobraževalni program in zakaj ga je treba pripraviti?
2. Katere posameznikove lastnosti in okoliščine je pomembno spoznati ob začetku izobraževanja?
3. Ali je prilagajanje izobraževanja posameznikom zares potrebno in kaj je pri tem pomembno?
4. Katera merila bi vi uporabili pri razlikovanju daljših in krajših izobraževalnih programov v zvezi s pripravo bolj ali manj strukturiranih izvedbenih načrtov?

VIRI:

Boone, E. J., Safrit, R. D. in Johnes, J. (2002). Developing Programs in Adult Education. A Conceptual Programming Model. The Ohio State University.

Caffarela, R. S. in Ratcliff Daffron, S. (2013). Planning Programms for Adult Learners. A practical Guide (3rd ed.). Jossey-Bass.

Gagné, R. M., Briggs, L. J. in Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design (4th ed.). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Jakara, V. in Jelenc, N. E. (2002). Kako vrednotimo znanje odraslih. Andragoški center Slovenije.

Kelly A. V. (1989). The Curriculum. Theory and practice. Paul Chapman Publishing.

Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Možina, T., Klemenčič, S. in Radovan, M. (2022). Izobraževanje odraslih na daljavo, kombinirano in hibridno izobraževanje. Kazalniki, standardi in merila kakovosti. Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh in A., Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Svetina, M. (1998). Izobraževalni programi za odrasle: od načrta do izpeljave. Andragoški center Slovenije.

Velikonja, M., Svetina, M. in Možina, T. (2012). Andragoško vodenje za vodje izobraževanja odraslih in učitelje. Andragoški center Slovenije.

Žalec, N., Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Jelenc, N. E., Benčina Crnić, S. in Dobrovoljc, A. (2004). Osebni izobraževalni načrt. Andragoški center Slovenije.

O bistvu in uporabi

Marija Velikonja

Pred leti sem kot zunanja sodelavka Andragoškega centra Slovenije predavala številnim učiteljem, ki so v srednjih šolah poučevali odrasle. Na seminarjih smo se spraševali, zakaj odrasli potrebujemo drugačne poti do znanja in kako izpeljati učna srečanja. V pogovorih z učitelji sem spoznavala njihove stiske in zadrege: učni načrt je preobsežen, nekatere teme so prezahtevne, pri pouku je treba pogosto utrjevati teme, ki bi jih morali udeleženci že poznati, itn. Vsak izziv je treba reševati drugače, najpomembnejše pa je, da najprej **spoznamo skupino odraslih**, ki jo poučujemo.

Poiščimo bistvo

Kako zmanjšati obseg učne snovi pri posameznem predmetu, da bo »volk sit in koza cela«? Pred leti sem slišala tole modro misel, namenjeno učiteljem: *Premislite, kaj in katero znanje ali spretnost bo učenec, študent pozneje v življenju in pri svojem poklicnem delu najbolj potreboval. To utrdite.*

Učitelj zagotovo ne more povsem po svoje izbirati vsebine, lahko pa presodi, kako pomembna je neka tema za udeležence, in te vsebine poglobi, z manj pomembnimi pa jih le seznani.

Na seminarjih smo iskali poti, kako pri posameznem učnem predmetu ugotoviti, kaj je pomembno, bistveno in koristno za odrasle, največkrat že zaposlene udeležence izobraževanja.

Pri **procesu razvrščanja vsebin** smo sledili že znanim merilom, kaj je:

- temeljno, zelo pomembno (podlaga za nadaljnje učenje in življenje);
- pomaga, je koristno (dopolnjujemo temeljno vsebino);
- obrobno, dobro je vedeti (ali smo kaj pomembnega opustili);
- nepomembno (podatke lahko hitro poiščemo na spletu ali drugod).

Podobno delujeta tudi znana postopka »lupljenje čebule« ali »filtriranje vsebin«. Tu gre za pot od nepomembne vsebine k pomembni. Pri izobraževanju odraslih bomo usmerjeni predvsem v dve merili: temeljno in koristno.

Ko smo premišljali **o iskanju bistva v snovi**, smo se spraševali še, kako pomembni so drobni podatki: letnice, imena oseb in krajev, sestavnih delov orodja itn. Premisliti moramo, kaj od tega je na tej stopnji učenja res nujno poznati. Včasih nas k bistvu usmerjajo tudi odrasli, ko nam sporočajo, kaj je zanje pomembno in uporabno. Ob učenju novih vsebin naj bomo hkrati pozorni tudi na razvoj drugih spretnosti, ki jih zahteva tema, kot so natančnost, pozornost, kritična presoja itn.

Vemo, da imajo odrasli v »šolskih klopeh« pogosto že vrsto življenjskih izkušenj in znanja z različnih področij. Odkrijmo to njihovo védenje, prisluhnimo jim in učne ure bodo lahko vsebinsko zgoščene in zanimivejše. Pomislimo, učimo se vse življenje.

O uporabi znanja

Pri svojem poklicnem delu sem se dolga leta srečevala tudi z izobraževanjem odraslih v osnovnih šolah. Program osnovne šole za odrasle se je zlasti na višji stopnji prav malo razlikoval od programa za mladino, pri predlaganih spremembah programa in učnih načrtov pa nismo bili uspešni. Zato je bilo treba tem bolj premišljeno delati v šolski praksi. Udeleženci programa so bili mladi, ki v rednem programu niso bili uspešni, pa tudi starejši, ki jim je na primer končana osnovna šola pomagala do zaposlitve.

Na seminarju za učitelje, ki so poučevali v osnovni šoli za odrasle, smo se pogovarjali o uporabi znanja. Učitelj matematike nam je zatem opisal tale dogodek. Z udeleženci so se pogovarjali o površini in izračunu ploščine kvadrata. Na to temo so udeleženci reševali tudi besedilne naloge in nato poročali o svojih postopkih in izidih. Ena od »starejših« udeleženk se ni oglašala, zdelo se je, kot da še ni razumela razlage. Nenadoma pa je navdušeno vzkliknila: »*O, zdaj vem, po tem postopku lahko sama izračunam, koliko keramičnih ploščic bom potrebovala za obnovo v kuhinji!*«

Mlajši o praktični uporabi izračuna takrat še niso razmišljali, zagotovo pa so kdaj pozneje.

Računalniške delavnice za upokojence – andragoški izziv (-i)

Stanislav Žlof

Pred osmimi leti sem prevzel računalniške delavnice za upokojence na Ljudski univerzi Celje. Zaradi dveh razlogov mi je tovrstno delo pomenilo velik izziv: po eni strani zaradi vsebine, spremljanja razvoja sodobne tehnologije in njene praktične uporabnosti v vsakdanjem življenju, po drugi strani pa zaradi andragoškega vidika, kako to vsebino podajati starejšim, jih navdušiti za uporabo sodobne tehnologije in jih usposobiti, da jo bodo lahko samostojno uporabljali.

V začetku izpeljevanja delavnic, ki potekajo od oktobra do maja, sem se odločil, da bomo na njih obravnavali vsebine, ki bodo udeležence zanimale, pa čeprav niso povsem v skladu z načrtom, ki ga pripravim za dva meseca vnaprej. Prednost imajo vsebine, s katerimi imajo udeleženci težave, ali pa so praktične in uporabne, pa bi se jih radi naučili, ker jih ne znajo uporabljati. Vedno sem se trudil, da bi bila naša tedenska srečanja sproščena, da se imamo dobro in se ob tem še kaj koristnega naučimo. V ta namen smo srečanja vedno začenjali s konkretnimi vprašanji in zagatami, ki so jih imeli upokojenci pri uporabi računalnika ali telefona. Ko smo reševali tovrstna vprašanja, sem videl, da se ob tem, ko posameznikom odgovarjam na vprašanja, tudi drugi veliko naučijo. Sčasoma, ko ob uvodu ni bilo konkretnih vprašanj, pa sem sam pripravil kakšno informacijo kot uvod v našo računalniško delavnico (ali sem prebral zanimiv članek, pa sem jim ga povzel, ali sem slišal za kakšne ugodnosti pri zamenjavi paketa mobilnih storitev, kupovanje poceni novih računalnikov ipd.). To »rubriko« smo ohranili do danes, vsebinsko pa se je razširila na aktualno dogajanje, kot je na primer obrezovanje drevja, pridelava medu, delo lovca v nekem obdobju. Veliko tega je povezano z izkušnjami in delom, ki ga udeleženci opravljajo v vsakdanjem življenju.

V začetku so bile vsebine, ki smo jih obravnavali, preprostejše (elektronska pošta, Googlov račun, digitalne fotografije, prenos na računalnik in obdelava, družbena omrežja ipd.) in od mene niso zahtevale toliko priprave glede vsebine. Glede podajanja znanja pa so se izoblikovale neke metode ali pravila, po katerih sem se ravnal. Ko razlagam in kažem, kako se kakšna stvar naredi, udeleženci poslušajo in gledajo, nato pa oni delajo, jaz pa hodim okoli in pomagam. Kar težko je doseči to disciplino in še danes večkrat povzdignem glas in »zahtevam«, da ko govorim, oni poslušajo. Pogosto se namreč zgodi, da jih tisti trenutek, ko rečem: »*Najprej klikneš na meni in poiščeš …*«, pet kot revolveraši že drži miško in klika. In od teh petih ne bo nihče vedel, kakšen je naslednji korak, jaz pa bom ponavljal in ponavljal in ponavljal … iste stvari!?

Pri delu z upokojenci je ponavljanje nujno potrebno in pogosto, da obvladajo neki postopek. Sami se tega zavedajo in želijo, da bi še ponovili, da bi obravnavali nekatere vsebine, čeprav smo jih že. To zavedanje me je spodbujalo, da sem pri pripravi posamezne delavnice vedno izbiral vsebine, ki so jih predlagali, čeprav smo jih že obravnavali, in jih nadgradil še s kakšno novo vsebino, da sem pri isti vsebini zvišal raven zahtevnosti. Ponovitev ni izgubljen čas, temveč utrjevanje že pridobljenega znanja.

Spomnim se, ko smo že tretje leto zapored s programom Windows Movie Maker obdelovali videoposnetke. Razlagal sem jim, kako prerežeš posnetek enkrat in še enkrat, da lahko potem odstraniš srednji del posnetka. To smo že delali dvakrat. Pa slišim iz učilnice glas: »*Pa kako se to odreže?*« Stopim do udeleženca in ga vprašam, v čem je težava. Postopek sem mu znova razložil na njegovem računalniku, in ko sem drsnik nastavil na mesto, kjer naj bi bil posnetek prerezan, in nato kliknil ikono »Split«, sem iz njegovih ust zaslišal tisti odrešujoči: »*Ahaaaa!*« Tisti trenutek mi je postalo jasno, da ne smem povsem verjeti upokojencem, ko mi na vprašanje: »*Ali gre?*«, »*Bo šlo?*«, odobravajoče prikimavajo, ali tiho pritrdijo z: »*Ja.*« Od takrat vsaj pri zahtevnejših vsebinah preverim na kraju samem z besedami: »*No, da vidim, kako vam gre …*«

Sčasoma je postajala skupina vedno večja in razlika v znanju udeležencev tudi. Tako sem jih razdelil v dve skupini in sam nadaljeval delo z nadaljevalno skupino. Metodološko gledano smo naredili velik preskok med epidemijo, ko smo se preselili na izobraževanje na daljavo. Nekaj začetnih težav je bilo. Ko pa smo si uredili povezave, se privadili delu na daljavo, smo imeli več kot leto dni vsak teden delavnice na daljavo. Kar zadeva delo, je bilo za udeležence

super, ker so na zaslonu videli moj zaslon ali zaslon mojega telefona, če pa so imeli težavo, sem jih spodbudil, naj delijo svoj zaslon, in tako so vsi videli, kako se rešuje težava. Čeprav smo po tem dolgem obdobju dela na daljavo vsi z veseljem znova imeli skupne ure, pa same izpeljave delavnic ta epidemija ni ovirala. Še nečesa novega smo se naučili vsi skupaj: delo na daljavo uporabljamo še danes, saj potekajo delavnice v hibridni obliki. Izkušnja iz preteklosti je omogočila, da se delavnice udeležujejo tudi tisti, ki so bolni ali pa iz bolj oddaljenih krajev, pa bi radi obiskali delavnico. Tako prihaja od deset do trinajst udeležencev na Ljudsko univerzo Celje, okoli deset pa se nam jih pridruži na daljavo. Je pa na primer ob slabem vremenu še kakšen več dejaven od doma …

Upokojenci so zakladnica raznolikega znanja. In to poskušam vnesti tudi v izpeljavo delavnic. Udeležence sem večkrat spodbujal, da bi potem, ko smo neko vsebino predelali, vsak doma predelal korak naprej in nam ga vsem naslednjič predstavil, tako da bi vsakdo prispeval nekaj malega in naučil druge. Pri tem nisem imel veliko uspeha, skoraj nobenega, kljub več poskusom. Smo pa na eni izmed delavnic obravnavali e-storitve – pri tem smo se dotaknili delovanja zemljiške knjige – in e-prostor. Eden izmed udeležencev je cenilec nepremičnin in pozna te stvari iz svojega poklicnega dela. Povabil sem ga, naj nam jih predstavi. To je tudi storil in zares strokovno predstavil stvari. Vprašanj je bilo ogromno in zadovoljstvo ob koncu delavnice tudi. Menim, da se je po delavnici tudi obisk e-zemljiške knjige zvečal za kakšen odstotek.

Potem ko so me udeleženci dolga leta nagovarjali, sem lani organiziral tudi končno ekskurzijo. Leta so me nagovarjali k temu, lani pa sem rekel, da če se bodo udeležili, organiziram. In smo šli, v Maribor. Na *Inštitutu informacijskih znanosti* smo si ogledali superračunalnik Vego. Imeli smo srečo, saj je bil ravno »dan odprtih vrat«. Ko so nam začeli predstavljati delovanje računalnika, je predavatelj spodbujal upokojence, naj vprašajo, če jim kaj ni jasno, če jih kaj zanima … Hotel sem ga že opomniti, naj jih ne spodbuja preveč, ker … No ja, ko smo končali z ogledom in predstavitvijo računalnika in smo stali v polkrogu pred inštitutom, pa je predavatelj moral priznati: »*Take skupine, ki bi toliko spraševala, pa še nisem imel!*« Ja, taki so naši upokojenci, radovedni in znanja željni!

Iz udeležencev računalniške delavnice se je v teh letih izoblikovala neka skupnost. Če pogledam vsebinsko, so že zdavnaj presegli raven znanja, ki ga na Ljudski univerzi Celje zagotavljamo v nadaljevalni skupini. Pred mano je

vprašanje, kaj narediti. Ali naj rečem, to je to, kar sem vam lahko dal, pojdite? Ali naj peljem stvari naprej? Kako? Do kam? Kam? Naša življenja so se začela prepletati. Tudi življenjske (pre)izkušnje. Nekdo je hudo zbolel, nekomu je umrla žena, kakšen udeleženec omaga, ne zmore več … Hote ali nehote postanejo (pre)izkušnje posameznikov (pre)izkušnje drugih udeležencev računalniških delavnic. O tem se pogovarjamo, izrekamo besede tolažbe, iščemo rešitve … Z besedami Malega princa bi lahko rekel, da smo se »udomačili« in postajamo odgovorni drug za drugega.

In kako naprej? Poskušam ostati čuječ in pri izbiri vsebin iščem »mejo zahtevnosti«, da so za udeležence ure sprejemljive, zanimive, da jih vsebina pritegne in je zanje koristna. Včasih uspe, velikokrat ne. Metodološko pa, ne vem. Pri kar nekaj udeležencih opažam v zadnjem času upad psihofizičnih sposobnosti. Bolj pozabljajo, težje si zapomnijo, več morajo ponavljati, tudi stvari, ki bi jih po moje morali znati, sprašujejo … Izzivi ostajajo. Pri udeležencih poskušam ohranjati željo po pridobivanju znanja, ustvarjanju, po tem, da si s tehnologijo olajšajo življenje, kjer je to mogoče. Kar nam ob tem v delavnice »natrese« vsakdanje življenje, pa je dodana vrednost. Zdi se, da je kombinacija obojega tisti magnet, ki nas vsak torek ob pol devetih pripelje na Ljudsko univerzo Celje v računalniško učilnico oziroma posadi pred zaslone, da se srečamo in česa novega naučimo.

Moje priprave na izvedbo usposabljanja

Sonja Klemenčič

Ta zapis ni zgodba o enem dogodku, pač pa neke vrste skupek opisov pomembne faze dela iz moje andragoške prakse. V devetdesetih letih se je zgodilo, da sem bila ob svojem siceršnjem delu vse pogosteje tudi izvajalka usposabljanja v skupinah, ki so jih večinoma sestavljali direktorji/direktorice ljudskih univerz, organizatorji izobraževanja odraslih v teh ustanovah, pa tudi organizatorji izobraževanja iz srednjih šol, sem ter tja tudi kakšen ravnatelj in še kdo bi se našel. Skratka, pedagoško in andragoško podkovani strokovnjaki, teoretično in praktično, številni z enako ali celo več leti praktičnih izkušenj pri delu z odraslimi udeleženci izobraževanja kot jaz. Vedela sem, da bodo z zanimanjem, a tudi kritično spremljali moje izvedbe usposabljanja, da jih ne bo mogoče kar tako za kaj navdušiti, jih o čem prepričati in motivirati za drugačno ravnanje.

Zato sem vedela, da se moram na izpeljave usposabljanja temeljito pripraviti. Seveda je bila na prvem mestu vsebina usposabljanja. A v tem prispevku o tem ne bom obširneje pisala. Na tem mestu želim nekoliko podrobneje opisati, kako sem se pripravljala na izpeljavo izbrane teme, izbranih vsebin. Seveda je to samo prikaz mojega prijema, ne pa »recept« za vsakega izvajalca usposabljanja, saj smo med seboj različni in prav je, da vsakdo poišče način, ki mu najbolj ustreza. Morebiti pa komu le pride prav tudi kakšna moja izkušnja.

Skoraj brez izjeme sem začela svoje priprave s pripravo vodila za usposabljanje, to bi lahko imenovali tudi izvedbeni načrt usposabljanja. Po navadi sem uporabila preglednico s štirimi stolpci. V prvi stolpec sem zapisala obseg pedagoških ur, ki sem jih imela na voljo za neko temo, v drugega sem vpisala predvideno uro poteka teh pedagoških ur, v tretjega pa podrobnejši časovni potek teme. V četrti stolpec sem zapisala razčlenjeno vsebino usposabljanja, ki sem jo pripravila tako, da sem (na urniku določeno)

temo usposabljanja razdelila na manjše, vsebinsko zaokrožene sekvence.

Preglednica 14: Vodilo za izpeljavo usposabljanja

OBSEG V PEDAGOŠKIH URAH	SKUPNI ČAS POTEKA	PODROBEN ČAS POTEKA	RAZČLENITEV POTEKA USPOSABLJANA
2 pedagoški uri	10.45-12.15	10.45-11.00	1. Uvod • kaj bomo obravnavali in zakaj; • kako bomo delali, kaj je namen.
		11.00-11.45	2. Kaj so rezultati izobraževanja in izobraževalnih dejavnosti. 3. Predstavitev kazalnikov kakovosti in standardov za REZULTATE izobraževanja in izobraževalnih dejavnosti.
		11.45-12.15	4. Skupna razprava • o tem, kaj v sodelujočih izobraževalnih organizacijah uporabljajo kot kazalnike kakovosti za rezultate izobraževanja oziroma izobraževalnih dejavnostih; • o morebitnih zapisanih standardih kakovosti v zvezi z rezultati izobraževanja oziroma izobraževalnih dejavnosti.

Če je bila razprava organizirana po skupinah, sem v vodilo zapisala tudi to, koliko skupin bo delovalo, kaj bodo njihove naloge, kdaj bo potekalo delo v skupinah ali dvojicah, koliko časa je na voljo za to. Sama pa sem ob tem razmislila, kakšne skupine bomo oblikovali, koliko jih bo, kako jih bomo določili. Včasih sem izbor načrtovala tako, da so bili v skupini skupaj udeleženci z več izkušnjami in začetniki, včasih sem izbrala kakšno metodo za naključni izbor članov skupine, včasih, če so bili na primer predvideni udeleženci z ljudskih univerz in srednjih šol, pa sem, odvisno od vsebine, poskrbela, da so v skupini sodelovali eni in drugi ali pa ne, če so na primer morali iskati kakšno rešitev za svoj tip izobraževalne organizacije. V vodilu sem predvidela tudi čas za poročanje skupin, ker sem zagovornica tega, da je treba po razpravi v skupini razpravo strniti v bistvene poudarke in jih javno (v učni skupini) predstaviti. To je tudi neke vrste učni proces in hkrati odlična priložnost, da poslušamo drug drugega in se drug od drugega tudi učimo.

Taka razčlenitev poteka usposabljanja mi je pomagala, da sem razmislila o tem, kaj je za neko temo pomembno, kaj kaže predstaviti, kako bo naše skupno učenje potekalo, da se bodo primerno prepletali moji prispevki in aktivno delo oziroma razmisleki udeležencev, navsezadnje pa tudi to, da sem začrtala časovne okvire.

Sledila je priprava prosojnic z uporabo računalnika (e-prosojnic). Začrtano vsebino sem razdelila po posameznih prosojnicah, pri tem sem vedno imela v mislih, da teh za dve pedagoški uri ne sme biti več kot trideset, raje manj. Na posamezni prosojnici sem zapisala najpomembnejše poudarke iz obravnavane vsebine, po navadi v alinejah ali zelo kratkih stavkih. Besedila v obliki daljših stavkov sem se ogibala, saj vem, da namen usposabljanja ni, da bi udeleženci dalj časa prebirali prikazane vsebine, še manj pa to, da bi izvajalec usposabljanja bral vsebino s prosojnic. Zapisano besedilo na prosojnici je bilo zgolj neki »zemljevid«, o čem bo tekla beseda v tem delu usposabljanja. Izbirala sem besede, ki so označevale bistvo vsebine, in hkrati besede, ki bodo udeležencu usposabljanja pomagale pri razumevanju vsebine in njenem pomnjenju.

Brez zadržkov povem, da je bila taka prosojnica tudi moj pripomoček, saj mi je bila kažipot, kaj še moram povedati, razložiti. Res je, da na prosojnici niso nikoli bili zapisi, da bi jih prebirala, bile pa so neke vrste »oporne« točke za mojo izpeljavo. Zapisi na prosojnici so mi bili vodilo za izpeljavo usposabljanja. To se je izkazalo zelo dobro tudi, kadar sem pri svojem usposabljanju »zašla« v kakšno bolj obrobno temo in mi je prav prosojnica pomagala, da sem se vrnila h glavnemu začrtanemu poteku usposabljanja. Podobno so se ti zapisi dobro izkazali tudi takrat, ko smo v skupini razpravljali o kakšni obravnavani temi in kot veste iz izkušenj, razprava pogosto rada zaide še v druge teme, se zelo razširi ali pa osredotoči samo na neke nadrobnosti. Tudi tedaj je bil meni kot izvajalki usposabljanja in udeležencem zapis na prosojnici v pomoč, da smo se »vrnili« k nadaljevanju obravnave načrtovane vsebine.

Zelo pomembna se mi je zdela tudi oblika, videz prosojnice. Vedno sem izbirala črke čistih oblik, preprosto berljive in v velikosti ne manj kot dvajset pik/točk, besedilo pa je imelo zadostne vrstične presledke. Če pa je bilo le mogoče, sem prosojnici dodala tudi sliko ali fotografijo, ki je bila povezana z vsebino. Včasih sem izbrala tudi kakšno humorno fotografijo; zdelo se mi je, da pogled na tako fotografijo spodbudi dobro ozračje v učni skupini, hkrati pa pripomore k pomnjenju vsebine.

S tem pa se priprave še niso končale. Ko so bile prosojnice pripravljene, sem, in to kar veliko let, prav vedno pa ob vsaki novi temi usposabljanja to usposabljanje izpeljala sama, doma. Namen tega je bil, da sem se pripravila na trenutno predstavitev, na poslušanje same sebe in presojanje, ali sem si potek zamislila primerno, ali pa moram še kje kaj spremeniti ali dodati.

Zelo pomemben zorni kot take samopredstavitve pa je bila tudi presoja časovnega poteka. Ocenjevala sem, ali bom lahko vso predvideno vsebino izpeljala v predvidenem času, ali bo mogoče izpeljati delo v skupinah, koliko časa je na voljo za pogovore. V vodilu sem si večkrat zapisala, koliko časa je na voljo za neko prosojnico ali aktivnost – ne zgolj, koliko minut naj bi nekaj trajalo, pač pa koliko bo takrat ura. Povedati moram, da mi je prav zapis ure velikokrat pomagal – ko sem pri izpeljavi neke teme ali aktivnosti ugotovila, da je ura že precej več, kot bi bila lahko, sem pohitela z drugo razlago ali zmanjšala število delovnih skupin (in s tem skrajšala čas za poročanje) ali izpustila kakšno bolj obrobno temo ali ukrepala še kako drugače, da sem odpravila zaostanek.

Tej fazi, torej izpeljavi namišljenega usposabljanja, so vedno sledili še večji ali manjši popravki začrtanega scenarija. Jasneje sem zapisala kakšen del prosojnic, dodala kakšno misel ali kaj opustila, spremenila navodila za delo v skupinah, izpustila kakšno vsebino, za katero sem presodila, da ni tako potrebna, da lahko usmerim udeležence na ustrezno literaturo in to sami preštudirajo ipd.

Opisani potek priprav na usposabljanje mi je vzel razmeroma veliko časa, a še vedno se mi zdi, da je bil ves trud zelo pomemben za kakovost izpeljave priprave. Ob pisanju vodila in oblikovanju prosojnic je namreč v ozadju potekal poglobljen razmislek, kaj vem o neki temi, kaj od tega bom predstavila drugim, kaj je pomembno bolj in manj, kateri so najpomembnejši cilji usposabljanja in kako jih bom dosegla, kako nekaj predstaviti drugim, da bo razumljivo, kakšna raven zahtevnosti je primerna za predvideno ciljno skupino ipd. Z vodilom in prosojnicami sem si izdelala natančen scenarij svojega usposabljanja.

Da, tudi za na videz kratkim in preprostim usposabljanjem je veliko študijskih, metodoloških in didaktičnih priprav. Ampak jaz si brez tega ne bi upala pred ugledno strokovno občinstvo. Take priprave so mi dale potrebno samozavest, da sem lahko usposabljanje izpeljala sproščeno, s primerno strokovno avtoriteto in hkrati z odprtostjo za to, kaj mi bodo o obravnavani temi povedali moji sogovorniki v učni skupini.

OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT V ANDRAGOŠKI OBRAVNAVI

Osebni izobraževalni načrt v andragoški obravnavi

Natalija Žalec

CILJI POGLAVJA:

- spoznati, kako se je v Sloveniji razvijal in uveljavil osebni izobraževalni načrt v izobraževanju odraslih;
- razmišljati o teoretskih in izvedbenih vidikih načrtovanja in uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta;
- kritično premisliti o tem, ali formalni okvir zadovoljivo opredeljuje vsebino in pogoje za pripravo, uresničevanje in spremljanje osebnega izobraževalnega načrta.

Uvod

Ko razpravljamo o andragoški obravnavi v najširšem pomenu, imamo v mislih odnos, ki ga razvijemo z udeleženci v izobraževanju odraslih. To pomeni, da obravnavamo človeka spoštljivo in celostno – v njegovi bivanjskosti skozi perspektivo izobraževanja, ki se ga udeležuje. Na uspeh v izobraževanju vplivajo različni dejavniki, nekateri od njih delujejo spodbudno (varovalno), drugi pa ogrožajoče (dejavniki tveganja). Različni avtorji na splošno opredeljujejo različne dejavnike, ki lahko spodbujajo ali pomenijo tveganje za uspeh v izobraževanju. Nekateri (Whyte v Poštrak, 2023) govorijo o štirih sklopih dejavnikov, to so: individualne karakteristike, družina, šola in skupnost, drugi (Sengsouliya in Vannasy, 2023) tudi o različnih dimenzijah dejavnikov: psiholoških (posameznikova motivacija, percepcija, odnos in učenje), fizičnih (zdravstveno stanje in pripravljenost za učenje) in okoljskih (vpliv družinskega ozadja, življenjskega okolja, institucionalne podpore ter socializacije z drugimi).

Dejavniki tveganja imajo zelo veliko vpliva v tako imenovanih ranljivih skupinah odraslih, ki jih v njihovi aktivni življenjski dobi pogosto zaznamujejo nizka izobraženost, slaba pismenost, zdravstvene težave, nizek socialno-ekonomski status, različne situacijske ovire in druge prikrajšanosti, ki jih ovirajo pri dostopanju do različnih družbenih virov. To so dejavniki tveganja tudi še potem, ko se oseba svobodno in samoiniciativno odloči za izobraževanje, najsi bo v rednem šolanju ali izobraževanju druge priložnosti, če gre za pridobitev izobrazbe.

Na Andragoškem centru Slovenije se z vprašanji osebne andragoške obravnave in poosebljanjem učenja odraslih ukvarjamo že od njegove ustanovitve. Izhodiščno smo o tem razmišljali predvsem v okviru andragoškega cikla in andragoških načel (glej tudi poglavji *Andragoški cikel* in *Andragoška načela*), ki med drugim poudarjajo na udeležence osredinjen učni proces, pomen življenjske bližine ter druga temeljna, teoretsko utemeljena andragoška načela. Ta načela pa tudi konkretne zapise, ki bi jih pogojno lahko poimenovali osebni izobraževalni načrt, smo zagovarjali in uveljavljali že zelo zgodaj pri razvoju svetovalne dejavnosti in v različnih neformalnih izobraževalnih programih, ki smo jih razvijali, čeravno ne pod tem imenom (v programu Center za mlajše odrasle in pozneje Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) v letih 1994 do 2002 in pozneje). V prvih izobraževalnih programih, ki smo jih razvili na Andragoškem centru Slovenije, smo se načrtno posvečali vprašanjem, ki so bila povezana z načrtovanjem in ozaveščanjem učenja. Dotaknili smo se vseh temeljnih vprašanj, ki jih vsebuje osebni izobraževalni načrt, le poimenovali smo jih z različnimi imeni – na primer osebni list, osebni učni projekt ipd. Eksplicitno in v različne kontekste postavljeni opredelitvi tega pojma smo se posvetili v letih 2003 in 2004, ko smo izdali tudi prvo knjigo z istim naslovom (Žalec idr., 2004).

Za uveljavitev osebnega izobraževalnega načrta je bilo zelo pomembno sodelovanje s praktiki v izobraževanju odraslih. To je potekalo v okviru spopolnjevanj, ki smo jih pripravljali za strokovne delavce. Strokovni delavci so v skupinah pripovedovali, da nekaj podobnega vseskozi počnejo, vendar ne tako strukturirano in premišljeno. Nihče ni dvomil, da je tak dokument v izobraževanju odraslih potreben, porajala pa so se vprašanja o kadrovski zmogljivosti izobraževalnih organizacij in umestitvi osebnega izobraževalnega načrta v prakso: kdo naj ga pripravlja, čas, ki je potreben za načrtovanje in spremljanje, pa tudi njegova globina in obseg – kako natančno in katera področja umestiti vanj. Na nekatera od teh vprašanj tudi danes ni

povsem enopomenskega odgovora in izvajalske organizacije jih prilagajajo razmeram, v katerih delujejo.

Pri pripravi, uresničevanju in spremljanju osebnega izobraževalnega načrta namreč sodelujejo različni strokovni delavci: poleg svetovalcev v svetovalnih središčih predvsem organizatorji izobraževanja odraslih, redkeje učitelji oziroma mentorji. Nekaj pa je zagotovo – osebni izobraževalni načrt nastaja v presečišču različnih dejavnikov, ki vplivajo na izobraževanje osebe. Pokazalo se je tudi, da načrtovanja in spremljanja osebnega izobraževalnega načrta ni mogoče izpeljevati enako v vseh programih. Razmerje med številom udeležencev in strokovnih delavcev, ki bi lahko to izpeljevali, je pri tem zelo pomembno. Predvsem v formalnih programih se zdi, da to razmerje ni ustrezno, saj en organizator ali organizatorica izobraževanja odraslih lahko skrbi za več kot sto ljudi (Klemenčič idr., 2008; Žalec, 2021), poleg tega pa opravljajo še druge vloge, na primer poučujejo ali skrbijo tudi za druge programe in projekte (prav tam).

Priprava skupnega vodila za izdelavo osebnega izobraževalnega načrta, ki ga je mogoče prilagajati specifičnim potrebam, je bilo za te strokovne delavce zelo pomembno. Najhitreje so se pobudi za sodelovanje odzvale srednje šole, predvsem enote izobraževanja odraslih, ki so se združevale v Društvu organizacij za izobraževanje odraslih (DOIO) in so delovale v okviru srednješolskih programov.

Strokovna izhodišča je deloma povzela tudi zakonodaja, saj je danes priprava osebnega izobraževalnega načrta na nekaterih področjih formalnega izobraževanja odraslih zakonska obveznost (npr. osnovnošolsko izobraževanje odraslih, srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje odraslih).

Opredelitev pojma osebni izobraževalni načrt

Osebni izobraževalni načrt razumemo v andragoški obravnavi kot pomemben ukrep institucionalne podpore, ki ga lahko prištejemo k varovalnim dejavnikom, ki zmanjšuje vpliv tveganih dejavnikov in udeležence spodbuja, da uspešno dokončajo izobraževanje. Pri tem je pomembno, da se pri njegovem načrtovanju in spremljanju posvetimo vsem navedenim dejavnikom in udeležencem zagotovimo ustrezno podporo.

Navkljub enotnemu poimenovanju osebni izobraževalni načrt nima enotne pojavne oblike. Prvič zato, ker govorimo o osebnem, to pa je v odnosu do drugih vedno posebno, kot trdi Berdjajev (Berdjajev, 1998). Drugič, razlikuje

se tudi po tem, kako in v kakšni povezavi ga obravnavamo. V vseživljenjskem pogledu ga lahko razumemo kot izobraževalni kurikul, ki nastaja v človekovem življenju in je njegov vzorec mogoče opazovati retrogradno, na primer v izobraževalni biografiji, ki daje uvide, omogoča prepoznati vzorce in načrtovati novo izobraževanje. Lahko pa ga razumemo tudi v ožjem pomenu, ko gre za opredelitev načrta v okviru izobraževalnega programa, ali pa še ožje, ko se razlomi na še manjše enote, kot je osebni izobraževalni načrt za del programa, letnik, ali poljubno še manjšo enoto v programu. V bistvu je to oblika načrtovanja, ki si je v vsaki učni enoti podobna: različni učni projekti, ki se jih lotimo z namenom – v vsakem od teh lahko prepoznamo vzorec osebnega izobraževalnega načrta. Problemi, ki jih poskušamo rešiti, sprožijo učenje, ki je vedno povezano s podobnimi premisleki. Čeprav jih vedno ne zapišemo in se zdi, da faze potekajo kaotično ali vsaj, da ne potekajo v predvidenem zaporedju, bi, ko bi premislili za nazaj, ugotovili, da smo se spraševali podobno, kot to počnemo v formalnem okviru, ko pripravljamo osebni izobraževalni načrt.

V ožjem pomenu, v povezavi z izobraževalnimi organizacijami, gre največkrat za načrtovanje izobraževanja v okviru izobraževalnega programa, v katerega se je nekdo vpisal. Tudi pri predpisanem in zapisanem osebnem izobraževalnem načrtu, četudi ne vsebuje vseh prvin, se v uresničevanju pokažejo učinki medosebnih razlik: isti predvideni ukrepi lahko delujejo drugače pri različnih udeležencih. Ustvarjajo specifično obliko (biografijo), ki ni nikoli povsem primerljiva z drugimi. Četudi vsebuje vse prvine in smo se o vsem pogovorili in dogovorili z udeležencem, priprava in uresničevanje osebnega izobraževalnega načrta nikoli ne potekata povsem tako, kot smo predvideli. V njem nastajajo turbulence, ki zmotijo gladek tok in zahtevajo dodatno energijo in čas, da tok znova postane gladek.

Osebni izobraževalni načrt lahko razumemo kot fraktal nekogaršnjega izobraževanja. Če matematično[32] definicijo fraktala pretvorimo v humanistični izraz, lahko vse skupaj razumemo tudi kot obliko zavestnega učenja, ki se v različnih položajih vedno znova vzpostavi (v bolj ali manj v naprej predvidljivi obliki).

[32] Matematična definicija fraktala (po Wikipediji; podrobneje glej Gleick, 1991): gre za objekt, za katerega velja vsaj ena od naštetih lastnosti, in sicer, da »vsebuje podrobnosti pri poljubni veliki ali majhni povečavi (glej simetrija), je preveč nepravilne oblike za opis z običajnimi geometrijskimi pristopi, je natančno ali statistično samopodoben, da je njegova razsežnost večja od njegove topološke razsežnosti, ali pa je določen rekurzivno.«

Vsekakor izobraževanje posameznika ni urejen, še manj dokončan ali predvidljiv proces, čeravno si v nacionalnem kurikulu prizadevamo za to. Kljub temu pa lahko rečemo, da gre v drobcu vsakega izobraževanja za osebni izobraževalni načrt, ki se drobi naprej do konca življenja in sestavlja vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Abstraktno matematično definicijo fraktala in lastnosti, ki ga določajo, si je v stvarnem življenju mogoče predstavljati skrajno omejeno. Lahko pa jo poskušamo razložiti. Tako kot fraktalne oblike (npr. obala) ni mogoče izmeriti ali razložiti z evklidskimi oblikami (npr. trikotnik ali krog), ker je preveč nepravilne oblike, tudi osebnega izobraževalnega načrta ne moremo pripraviti na podlagi posplošenih izobraževalnih potreb in lastnosti denimo učne skupine ali ciljne skupine odraslih, v katero smo umestili odraslega, s katerim pripravljamo osebni izobraževalni načrt; osebe in njihovi življenjski konteksti se namreč med seboj pomembno razlikujejo. Preprosto jih ni mogoče izvesti na eno obliko. Glede andragoške obravnave in priprave osebnega izobraževalnega načrta je to pomembno zato, ker pri tem lahko nastanejo vrzeli (ne upoštevamo vseh dejavnikov) in se pojavijo napake v interpretacijah izobraževalnih potreb oseb, ki jih obravnavamo, pa tudi njihovih zmožnosti in priložnosti za uspešno končanje programa.

Za pripravo osebnega izobraževalnega načrta si je treba vzeti čas ter se osebi in različnim vidikom njenega življenja, ki je povezano z izobraževanjem, »osebno« posvetiti. Če nismo dovolj pozorni in tenkočutni do osebe, s katero osebni izobraževalni načrt pripravljamo, se nam lahko zgodi, da dobimo popačeno predstavo o njej in njenih (izobraževalnih) potrebah. Če ostajamo na površju, vidimo le vrh ledene gore – razsežnost osebe je namreč večja od tistega, kar smo zmožni uzreti skozi posplošene podatke ali samo v enem pogovoru. V tem pomenu velja misel znanega nadrealističnega slikarja Magritta o njegovi sliki Sin človekov (»*What does Rene Magrittes The son of Man mean!*, 1964, Quora): »*vse, kar vidimo, zakriva neko drugo stvar, vedno želimo videti, kaj je skrito s tem, kar vidimo*«. Če se fiksiramo predvsem na nekatere posplošene lastnosti učne skupine ali celo ciljne skupine odraslih, v katero smo osebo razvrstili (npr. etnična manjšina, osipniki), ali če osebo srečamo le enkrat ali dvakrat in tega ne uzavestimo, se nam lahko zgodi kot v tisti matematični šali, ki pravi, da topologi (v našem primeru izobraževalci) ne razlikujejo med kavno skodelico in krofom, saj je mogoče dovolj upogljiv krof preoblikovati v obliko kavne skodelice tako, da ustvarimo vdolbino in jo postopoma povečujemo. Ko krof preoblikujemo po obliki skodelice in pogledamo z vrha, lastnosti, ki ga ločijo od skodelice, ne bomo več zaznali.

Vidimo in potrjujemo torej tisto, kar želimo videti, najbolj temeljne potrebe osebe pa nam ostanejo skrite.

Kakor koli že, osebo je treba obravnavati celostno in v procesu – v njeni fluidni identiteti, različnih vidikih in življenjskih položajih, glede na njene motive in namen, s katerimi se udeležuje izobraževanja. Uzavestiti je treba, da je osebni izobraževalni načrt namenjen predvsem osebi, ki se uči, da pa so v osebni izobraževalni načrt ene osebe in različnih oseb zaobjeti podatki, ki usmerjajo tudi delo strokovnih delavcev, izobraževalne organizacije in navsezadnje tudi izobraževalnih politik. Vpogledi vanje nam namreč omogočajo, da prepoznamo potrebe in predvidimo tudi potrebne ukrepe v podporo udeležencem izobraževanja odraslih.

Pri tem se pojavi vprašanje, o čem se ob pripravi osebnega izobraževalnega načrta pogovarjati. Katera vprašanja so morda obvezna in katera so opcijska ali manj pomembna?

Prvine dobrega osebnega izobraževalnega načrta in sodelovanje v izobraževalni organizaciji

Odločitev za izobraževanje pomembno vpliva na življenjski potek osebe, ki se uči. Tudi (ne)uspešno končano izobraževanje ima posledice za stvarno življenje osebe in njeno samopodobo. Glede tega je potreben temeljit premislek, ki je povezan z motivi in vizijo izobraževanja. Pomembno je premisliti tale vprašanja:

- kako bo izobraževanje vplivalo na moje življenje in moje socialne vloge (npr. družinsko, prosti čas, zaposlitev);
- koliko svojega časa lahko objektivno posvetim izobraževanju, katere cilje želim doseči, v kolikšnem času;
- katere svoje prednosti lahko uporabim pri doseganju ciljev;
- kaj so najprimernejše poti za dosego ciljev;
- na kaj moram biti še posebno pozoren/pozorna, kakšen je moj položaj – kaj lahko storim sam/sama;
- kje potrebujem pomoč, na koga se pri tem lahko oprem, kakšne možnosti imam na izbiro;
- kako bom vedel/vedela, da napredujem, (ko) se bodo pojavile krize, in kaj takrat ipd.

Ta vprašanja, če jih postavimo v drugo osebo ednine, so tista, o katerih se z udeležencem pogovorimo v **uvodnem pogovoru.** V grobem jih skupaj z

udeležencem tudi zapišemo. Glede tega se udeleženci med seboj lahko zelo razlikujejo, zato je pričakovano, da se bodo med seboj razlikovali tudi njihovi osebni izobraževalni načrti. Morda postanejo ta vprašanja še pomembnejša med uresničevanjem osebnega izobraževalnega načrta, še posebno, če traja izobraževanje dlje časa.

Pri operacionalizaciji in nadaljnjem členjenju osebnega izobraževalnega načrta moramo razlike med udeleženci tudi upoštevati. Še posebno smo na te razlike pozorni pri:

- predvidenih oblikah in časovnem poteku izobraževanja;
- predvidenem načinu in rokih za preverjanje in ocenjevanje znanja;
- načinu in rokih za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta;
- določanju strokovnega delavca (delavcev), ki skrbi za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta;
- pa tudi ob spremljanju, ko utemeljujemo razloge za morebitno spremembo oziroma prilagoditev osebnega izobraževalnega načrta.

Skratka, pozorni moramo biti pri vseh osrednjih prvinah osebnega izobraževalnega načrta, ki naj bi udeležencu pomagale, da uspešno dokonča izobraževanje.

Povsem mogoče je, da se bo v uvodnem pogovoru izkazalo, da vse podpore, ki bi jo oseba potrebovala, ne moremo zagotoviti le v izobraževalnem programu, pa tudi ne zgolj v izobraževalni organizaciji. Glede ravni izobraževalne organizacije je pomembno, da sodelujejo pri andragoški obravnavi različni strokovni delavci, ki lahko udeležencu pomagajo pri premagovanju morebitnih ovir. Če udeleženec nima ustreznega prostora, kjer bi se lahko učil, ali pa nima vseh potrebnih pripomočkov (npr. osebnega računalnika), mu bo veliko pomenila podpora središča za samostojno učenje ali vsaj prostor, kjer se bo lahko učil, ali izposoja računalnika.

Kako pomembno je lahko zadnje, se je izrazito pokazalo med pandemijo covida-19. Udeleženci izobraževanja, ki niso imeli zasebnosti, računalnika, ali pa je bil signal na njihovem območju slab, ali so bili slabo usposobljeni za uporabo digitalne tehnologije, so zelo težko sodelovali v dejavnostih, ki so jih na daljavo pripravile izobraževalne organizacije (Možina, 2021; Žalec, 2021). Tudi osebe, ki bivajo v azilnih domovih, neurejenih romskih naseljih pa tudi v družinah z majhnimi stanovanji, imajo še vedno te ovire. Tudi slabo razvite učne navade in zmožnosti, ki jih potrebujemo za uspešno učenje,

pomenijo oviro, ki lahko človeka odvrne od učenja, vsekakor pa zmanjšuje njegovo učinkovitost. Ponekod pripravijo za udeležence posebne priročnike, ki jim pomagajo pri preseganju teh težav; a tudi njihova uporaba zahteva bralne in druge spretnosti. Teh ranljive skupine v izobraževanju navadno nimajo, zato je osebni stik skorajda nujen.

Prav je, da v andragoški obravnavi vprašamo po vsem navedenem, saj lahko ti dejavniki pomembno vplivajo na motivacijo in uspešnost v izobraževanju. Udeleženci le redko sami od sebe spregovorijo o tem, bodisi ker o tem ne premišljujejo, saj tega v njihovem življenju ni bilo, morda jih je sram[33] ali pa celo menijo, da strokovni delavci pri tem niso dolžni (ali ne morejo) pomagati. Podobno je tudi z drugimi dejavniki tveganja, ki vplivajo na izobraževanje, tudi s tistimi, na katere izobraževalna organizacija ne more neposredno vplivati. Pri tem naj nas vodi misel, da pomagamo, ko lahko pomagamo.

Ob pripravi osebnega izobraževalnega načrta se skupaj z udeležencem obrnemo na tiste, ki mu v zadregi lahko pomagajo. Včasih pomaga že pogovor z udeležencem, v katerem opredelimo problem (ki ni neposredno povezan z izobraževanjem), ga skupaj z njim ubesedimo in mu pomagamo določiti korake pri njegovem reševanju, drugič bo morda koristilo, če mu bomo pomagali sestaviti besedilo, s katerim se bo sam obrnil na pristojne, ali pa bomo le potrdili, kar udeleženec morda prosi pri drugi organizaciji – na primer pri delodajalcu, centru za socialno delo ipd. V izobraževalnih programih, kjer to počnejo, je uspešnost udeležencev pri doseganju postavljenih ciljev zelo visoka. Med strokovnimi delavci in udeleženci se ustvari zaupljiv in topel medčloveški odnos, ki udeležence spodbuja pri izobraževanju. Ta ne krepi le udeleženca, temveč tudi strokovnega delavca in položaj izobraževalne organizacije v okolju, saj opozarja in pomaga reševati probleme, ki so skupni in rešljivi le v sodelovanju med različnimi organizacijami.

Socialno-emocionalni vidiki in etika andragoške obravnave

Kot piše Klemenčič (Klemenčič v Žalec idr., 2004, str. 13), osebni izobraževalni načrt pomaga osebi načrtovati in spremljati lastno izobraževalno pot, ne more pa biti sredstvo, ki ga uporablja nekdo drug za informacije o posamezniku, njegovo nadziranje, kaznovanje ipd.

[33] V evalvaciji (Žalec, 2021), ki smo jo opravili med pandemijo covida-19 v programu PUM-O, so poročali o udeleženki brezdomki, ki se je zatekla v zavetišče, in udeležencih, ki jim je brezdomstvo grozilo zaradi neurejenih družinskih ali gmotnih razmer. Slabih 20 odstotkov ni imelo računalnika na voljo vedno, ko bi ga potrebovali, ali pa je internet slabo deloval. Mentorji so pri nekaterih udeležencih, ki niso imeli prižgane kamere, zaznali, da jih je sram pokazati prostor, v katerem so.

Strokovna etika strokovnim delavcem nalaga, da pripravljajo osebni izobraževalni načrt v podporo udeležencem. To pomeni, da so strokovni delavci spoštljivi in odgovorni zavezniki, kakor je podobne odnose v socialnem delu poimenovala Čačinovič Vogrinčič (Čačinovič Vogrinčič, 2005, str. 8). Zavedati se moramo, da osebnega svetovanja na katerem koli področju ne more biti, če osebe ne obravnavamo celostno in je ne pritegnemo dejavno k svetovanju. Kot trdi Pewey (Žalec idr., 2004, str. 69), sta svetovalec in svetovanec v procesu svetovanja enakovredna – svetovanec je najboljši poznavalec svojega življenja, svetovalec pa vnaša v proces strokovna orodja, vprašanja in poglede, ki lahko svetovancu pomagajo pri odločanju in reševanju problemov. Čačinovič Vogrinčič (Čačinovič Vogrinčič, 2005) pravi, da so svetovanci »eksperti iz lastne izkušnje«.

Predvsem za udeležence, ki v začetnem izobraževanju niso bili uspešni in prihajajo iz posebnih kulturnih okolij ali iz skupin z malo družbene moči in jih poleg tega spremlja veliko družbenih predsodkov, položaj spoštljivega in odgovornega zaveznika ni vedno preprost. Pogosto zato, ker se v različnih položajih prepleta več dejavnikov tveganja – na eni strani so družbeni predsodki, na drugi strani pa vedenje osebe, ki te predsodke na prvi pogled potrjuje. Primer, ki ponazarja ta položaj, je ugotovitev, do katere so prišli v programu osnovne šole za odrasle, da se osebe z mednarodno zaščito v program pogosto vpisujejo predvsem zaradi tega, ker si tako pridobijo nekatere ugodnosti (npr. ugodnosti pri plačilu vozovnice za mestni potniški promet in druge), pridobitev izobrazbe pa jih ne zanima. Če se ne vživimo v položaj teh ljudi in ne raziščemo ozadja, se lahko ustavimo pri tem, da je vpis v program osnovne šole za odrasle mogoč samo dvakrat (zakonsko določilo), potem ko je bil udeleženec vpisan dvakrat, pa se ne more več vpisati vanj. S tem lahko utrdimo predsodke, da ti ljudje izkoriščajo našo državo, nič pa ne prispevajo za skupno dobro. Lahko si celo prizadevamo za odpravo bonitet, nadzor in sankcije proti takim udeležencem.

Na drugi strani pa imamo možnost, da kritično in celostno ovrednotimo položaj in z udeležencem o tem odkrito spregovorimo ter v dialogu, kot trdi Freire (Freire, 2019), »poimenujemo svet« – pridobimo njihove poglede, občutja in razloge ter se soočimo z njimi. To je mogoče samo, če je naš odnos do udeležencev spoštljiv in dobronameren. Lahko se vživimo v položaj nekoga, ki si deli sobo s popolnimi neznanci, ki morda zaradi prezasedenosti azilne stavbe spi na hodniku, ki ne razume slovenščine in morda čaka le na priložnost, ko mu bo dovoljeno vstopiti v drugo državo, v kateri upa, da si bo ustvaril boljše življenje. Tedaj lahko osebi pomagamo pri

vpisu v druge, zanjo primernejše programe, ki jih morda tudi sami načrtno pripravimo v svoji izobraževalni ponudbi. Pomembno je, da na potrebe teh ljudi opozorimo tudi širšo strokovno javnost in politične odločevalce. Tako pokažemo, da opravljamo svoje delo celostno in da smo strokovno suvereni. Kot trdi Pewy (Žalec, 2004), se morajo svetovalci zavedati, da takoj, ko se vpletejo v reševanje problemov, s katerimi se sooča svetovanec, tudi sodelujejo v njegovem življenju, s tem pa postanejo ne le odgovorni za svoje delo, temveč so odgovorni predvsem kot človek človeku.

Udeležencevi notranji konflikti pri nastajanju osebnega izobraževalnega načrta

Učni proces zelo redko poteka povsem po načrtu. V življenju odraslih, kjer je izobraževanje le ena od njihovih nalog, se lahko zgodi marsikaj, kar upočasni ali celo ustavi izobraževanje. Včasih pa zapleti izhajajo iz notranjih konfliktov, v katerih se načelna vrednota in odločitev za izobraževanje soočita z notranjim odporom do učenja in obveznosti, ki jih zahteva izobraževanje. Ta odpor največkrat izvira iz utrujenosti in potlačenih občutkov sramu, še večkrat pa iz strahu, da oseba tega dela ni zmožna opraviti. Značilne izjave, ki jih lahko zaznamo v zvezi s tem pri odraslih, so »*šola ni zame*«, ali pa »*jaz nisem za šolo*«, ali pa »*v šoli mi nikoli ni šlo*«, ali pa »*to je namenjeno drugim, ne pa meni (nam)*«. Podobne tem so tudi izjave: »*itak ni dobrih služb za ta poklic*«, »*zakaj bi se izobraževal, če ne bo nobene koristi od tega*«, »*to je lepo v teoriji, praksa pa je nekaj drugega*« ipd. Četudi dopustimo, da je včasih taka izjava utemeljena, je največkrat težava v potlačenih občutjih in odsotnosti smisla, ki morda izhaja iz slabe samopodobe. Preveriti moramo tudi vrsto motivov za izobraževanje – morda s tem rešujejo neki drug položaj, na primer brezposelnost (Glej tudi poglavje: *Motivi in ovire odraslih za izobraževanje*.). Tudi odrasli, ki imajo načeloma dobre izkušnje z izobraževanjem, lahko pri novem učenju občutijo stisko.

V eni od skupin izobraževalcev odraslih, v kateri sem vodila delavnico o osebnem izobraževalnem načrtu v andragoški obravnavi, sem udeležencem postavila tri asociativna vprašanja o učenju. Odgovore na vprašanje smo v kratkih intervalih, dobre pol minute za vprašanje, sproti zapisovali. Za asociacije, ki smo jih pridobili, bi lahko rekli, da so pomenljive: v enem pogledu so med seboj skladne, v drugem pa bi jih lahko razumeli kot nasprotujoče si. Poglejmo odgovore na vsako od vprašanj.

1. **Kaj je učenje?** Asociacije: rast, znanje, obzorje, širina, radost odkrivanja, napredek, samozavest, razvoj.

2. **Kako je učenje povezano s telesnimi občutki?** Asociacije: kepa v želodcu (kot pred izpitom), vznemirjenje, stres, glavobol, tesnoba, moč, pritisk, ponos, svoboda.

3. **Kaj je učenje v povezavi z drugimi ljudmi?** Asociacije: sodelovanje, spoštovanje in prijateljstvo, deljenje, življenje, svoboda, pomoč, povezanost.

Odgovore na prvo vprašanje lahko razumem kot posledico vrednot in premišljenih učnih izkušenj z uspešnim izidom, ki jih pri izobraževalcih odraslih načeloma pričakujemo. Podobno bi lahko ugotovili tudi za tretje vprašanje. To so spoznanja, ki izhajajo iz refleksije osebnih izkušenj, vrednot, tudi strokovnega znanja in v skladu s tem uzaveščene odgovore, ki prevladujejo na našem strokovnem polju. Pomenljive pa so asociacije, povezane s telesnimi občutki. Izrazi stres, tesnoba, glavobol in kepa v želodcu so povezani s stisko ali celo bolečino. K tem občutkom bi morda lahko prišteli tudi pritisk. Na drugi strani pa so moč, ponos in svoboda, ki izražajo pozitivna čustva. Vznemirjenje je lahko prijetno ali neprijetno. Kakor koli že, ta skromni vzorec asociacij nam potrdi, da si telo občutke ob učenju zapomni. To lahko včasih povzroči svojevrstno diskrepanco med našim razumskimi stališčem do učenja ter telesnimi občutki, ki nas prevevajo ob učenju in so prav tako naučeni, ne pa nujno tudi ozaveščeni. Pri nekaterih odraslih izhajajo iz travme.

Eno ali drugo lahko povzroči notranji konflikt. To je pri andragoški obravnavi pa tudi pri pripravi osebnega izobraževalnega načrta dobro uzavestiti. To notranje zadržanje udeležencev, nedvomno vpliva tudi na njihovo vedenje v procesih učenja. Povezano je z motivacijo, sooblikuje učne navade in držo udeležencev. Njihovi zunanji izrazi so zelo različni in se kljub podobnim občutjem in čustvom (npr. strahu) lahko zelo različno manifestirajo: od izogibanja do odkritega zavračanja, od zavzetosti do skrajne obremenjenosti z učnim uspehom. Bolj ali manj neposredno vplivajo tudi na uspešnost pri izobraževanju. Uspeh pri učenju okrepi tudi motivacijo za učenje in nasprotno – neuspeh največkrat pripelje do izogibanja.

Celostna andragoška obravnava se posveča tudi konfliktom, ki se pojavljajo v izobraževalnem procesu, predvsem takrat, ko se udeleženci soočajo z ovirami ali pri učenju niso uspešni, se morda vedejo neprimerno. Poleg spodbudnega učnega ozračja se o tem odkrito pogovorimo z udeleženci in v dogovoru z njimi sprejmemo ukrepe, ki jim pomagajo preseči zunanje in notranje ovire ali ozavestiti občutke, ki so povezani z (ne)zadovoljstvom in

(ne)uspehom pri učenju. Pri tem je pomembno, da udeležencem prisluhnemo in se vživimo v njihov položaj. Ti problemi navadno ne vzniknejo takoj na začetku, temveč ko se pojavijo prve krize, ki so sicer normalen pojav v vsakem dlje časa trajajočem izobraževanju. Dobri odnosi v izobraževanju okrepijo notranjo moč in odgovornost udeležencev za uresničitev osebnega izobraževalnega načrta.

Spodbudno delujejo tudi uspešne zgodbe drugih udeležencev, ki so v podobnem položaju uspešno dokončali izobraževanje v naši izobraževalni organizaciji. Ko se poglabljamo v osebne izobraževalne načrte naših udeležencev in njihovo uresničevanje, bomo take zgodbe zagotovo lahko izluščili in jih tudi zapisali ali drugače dokumentirali. Zgledi vlečejo in opogumljajo. V naprednih izobraževalnih organizacijah delujejo tudi skupine udeležencev, v katerih si udeleženci med seboj pomagajo. Tudi te lahko razumemo kot varovalni dejavnik, ki vodi k uspešnemu dokončanju izobraževanja, predvsem pa jih lahko razumemo tudi kot način, s katerim izobraževalna organizacija udeležence dejavno pritegne k svojemu delovanju.

Sklep

Primerna vprašanja, ki jih postavimo udeležencem ob pripravi osebnega izobraževalnega načrta, so povezana z izobraževalnim kontekstom, v katerem poteka pogovor, predvsem pa zadevajo širše povezave z življenjem, ki ga živijo udeleženci v času, ko z njimi načrtujemo izobraževanje. Nekatere prvine osebnega izobraževalnega načrta, ki porajajo taka vprašanja, so tudi formalno opredeljene - predvsem v formalnih izobraževalnih programih za odrasle.

Če povzamemo, so temeljne prvine osebnega izobraževalnega načrta poleg identifikacijskih tudi podatki o:

- že pridobljenem znanju;
- o preteklih izobraževalnih izkušnjah, ki so relevantne za izobraževanje udeleženca, za katerega pripravljamo osebni izobraževalni načrt;
- načinu – oblikah in metodah izobraževanja, časovni dinamiki, razporeditvi učnih obveznosti;
- rokih za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta;
- o življenjskem položaju udeleženca, spremembah in priložnostih, ki se pojavijo v njegovem življenju med izobraževanjem.

Širina in globina pogovora, ki omogoča ustrezno opredeliti temeljne prvine osebnega izobraževalnega načrta pa tudi poznejšo podporo pri spremljanju njegovega uresničevanja, je največ odvisna od zmogljivosti izobraževalne organizacije – glede števila strokovnih delavcev pa tudi njihove strokovne usposobljenosti. Kjer je razmerje med številom udeležencev in strokovnimi delavci visoko, so možnosti za kakovostno andragoško obravnavo slabše. Treba pa se je zavedati, da osebnega izobraževalnega načrta brez spoznavanja in upoštevanja življenjskega konteksta udeleženca in njegovega sodelovanja ne moremo ustrezno pripraviti ne glede na ovire, s katerimi se srečujemo.

Pripravo osebnega izobraževalnega načrta opremo na udeležencève moči ter spoštljiv in odgovoren odnos, ki ga razvijamo z njim. Najmanj, kar moramo zagotoviti, je, da se udeleženec zaveda, da čuti, da se lahko obrne na »spoštljivega, odgovornega in zanesljivega zaveznika«. Vedeti mora, da v njem prepoznavamo notranje moči, ki jih lahko izkoristi. Pomembne so tudi podporne mreže – že razvita mreža zunanje pomoči udeležencu, ali pa tiste, ki jih lahko postavimo med načrtovanjem in spremljanjem uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta, morda tudi mreža udeležencev, ki si ponujajo pomoč.

Z udeležencem osvetlimo in ozavestimo tudi morebitne ovire za njegovo izobraževanje, obenem pa še priložnosti za rešitve, ki se ob tem odpirajo. To so pomembni dejavniki, s katerim si udeleženci ustvarijo pozitivno vizijo izobraževanja in njegovih učinkov, osmislijo izobraževanje in ga umestijo v svoj življenjski slog. Pogovorimo se o tem, kakšno pomoč bi potrebovali pri učenju, in z njimi premislimo o različnih virih pomoči. Seznanimo jih z možnostmi, ki jih ponuja naša izobraževalna organizacija (npr. učna pomoč, možnost uporabe učnega prostora in učnega gradiva, obseg in kakovost svetovalne dejavnosti in dejavnost središč za samostojno učenje). Seznanimo jih s konkretnimi podatki (imena sodelavcev, na katere se lahko obrnejo, lokacije, termini in druge možnosti podpore) ter v načrt zapišemo dogovore, ki smo jih v zvezi s tem sklenili z njimi.

Najpomembnejši pa je odnos, ki ga razvijemo z udeleženci, kajti še tako natančno opredeljen osebni izobraževalni načrt, ki je normativno popoln, ne bo dosegel pričakovanega učinka, če bo nastajal mimo osebe, ki ji je namenjen. Velja tudi, da osebni izobraževalni načrt lahko dopolnjujemo in poglabljamo svoj odnos z udeležencem.

Proučevanje osebnih izobraževalnih načrtov strokovnim delavcem lahko pomaga tudi pri vrednotenju njihovega strokovnega dela. To je za organizacijo zelo pomembno, saj tako lažje ovrednotijo svoje že opravljeno delo in svoj delovni položaj, hkrati pa so dobra podlaga za načrtovanje njihovega nadaljnjega dela. Z zbranimi podatki lažje oblikujejo predloge in argumente za politično odločanje. Zbiranje uspešnih zgodb okrepi njihov občutek zadovoljstva, hkrati pa je lahko to tudi prvina njihove promocije ali ozaveščanja udeležencev. Ni treba posebno poudarjati, da morajo biti pri tem etični in ne zavajajoči. Analiza neuspelih osebnih izobraževalnih načrtov jih lahko opozori tudi na dodatne potrebe udeležencev in priložnosti, ki jih v zvezi s tem še niso izkoristili.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. S katerimi udeleženci v svojih dejavnostih pripravljate osebne izobraževalne načrte?
2. Kako nastaja osebni izobraževalni načrt v vaši izobraževalni organizaciji – katere prvine ga določajo, kdo ga sestavlja skupaj z udeleženci, kdo ga spremlja in kako pogosto?
3. Ali so prvine, ki jih določajo normativni dokumenti (npr. osebni izobraževalni načrt v programu osnovne šole za odrasle), zadostne za uspešno dokončanje izobraževanja ali pa potrebujete za optimizacijo svojega dela in za to, da bi zadostili izobraževalnim potrebam posameznih udeležencev, bolj poglobljen pogovor?

VIRI:

Berdjajev, N. (1998). O človekovi zasužnjenosti in svobodi. Mohorjeva družba.

Birman Forjanič, Z., Đorđević, N., Klemenčič, S., Klenovšek Vlič, T., Možina, T., Orešnik Cunja, J. in Žalec, N. (2008). Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti andragoškega centra Slovenije: izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Andragoški center Slovenije.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za socialno delo.

Freire, P. (2019). Pedagogika zatiranih. Krtina.

Gleick, J. (1991). Kaos. Rojstvo nove znanosti. Državna založba Slovenije.

Humerca, G., Košenina, S., Tonica, V. in Žalec, N. (2021). Poročilo o evalvaciji delovanja programa PUM-O v času pandemije Sars-cov-2 v letu 2021. Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S. (2004). Zakaj načrtovati izobraževanje in učenje?. Velikonja, M. (ur.). Osebni izobraževalni načrt. Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2021). Izobraževanje in svetovanje med pandemijo. Refleksija in usmeritve za prihodnost. Andragoški center Slovenije.

Poštrak, M. (2023). Opuščanje šolanja skozi perspektive mladih in njihovih potreb – načela dela z mladimi, ki opuščajo šolanje. V Žalec, N. (ur.). Mentorjeva knjiga. Priročnik v programu PUM-O. Andragoški center Slovenije.

Rupnik Vec, T., Poštrak, M., Žalec, N., Guzelj, M., Lukovnjak, V., Štrukelj, A., Mirič, K., Potrebuješ, N. in Bezgovšek, V. (2022). Mentorjeva knjiga: Andragoški center Slovenije.

Sengsouliya, S., Vannasy, V. (2023). Ethnic minorities' dropout decisions in higher education: an integrative review. Andragoška spoznanja, 2023, 29(1), str. 23-39. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Žalec, N., Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M. in Jelenc, N. E. (2004). Osebni izobraževalni načrt. Andragoški center Slovenije.

Žalec, N. (2021). Poročilo o analizi potreb izvajalcev po sistemski podpori pri izvajanju programa osnovna šola za odrasle. Andragoški center Slovenije.

What does Rene Magrittes The Son of Man mean (b. l.) . Dostopno na: https://www.quora.com/What-does-Rene-Magrittes-The-Son-of-Man-mean (pridobljeno: 24. 4. 2024).

Zgodba o osebnem izobraževalnem načrtu

Milena Glavan

Bilo je leto 2006 ali 2007. Sedela sem v predavalnici na Andragoškem centru Slovenije in poslušala predavanja na temo osebni izobraževalni načrt (OIN). Govorili so o dokumentu, ki naj bi ga pripravili za vsakega udeleženca izobraževanja odraslih. Takrat se mi je to zdela še ena dodatna in nepotrebna obveznost, težko izvedljiva ob vsem delu, ki ga že imam.

Danes, po več kot petnajstih letih, vem, da brez osebnega izobraževalnega načrta moje delo ne bi bilo tako polno in učinkovito. Prav ta načrt je dokument, ki omogoča, da vsakega udeleženca globlje spoznam, se mu prilagodim in mu pomagam doseči cilje, ki se mu sprva morda zdijo nedosegljivi.

Osebni izobraževalni načrt z udeležencem (pišem v moškem spolu, vendar velja za oba spola) narediva skupaj in ga med šolskim letom tudi skupaj prilagajava. Pri pripravi me udeleženec seznani s svojimi pomisleki in strahovi, jaz pa mu po svojih močeh odgovorim na njegova vprašanja oziroma mu pomagam pri iskanju odgovorov. Pogovoriva se o poteku izobraževanja in časovnih rokih za opravljanje obveznosti. Pogovoriva se tudi o premagovanju ovir pri izobraževanju. Ker prihajajo naši udeleženci iz vse Slovenije, naredim osebni izobraževalni načrt na udeležencevo željo tudi po Zoomu. Ta način izdelave se je ohranil iz časa covida-19.

Pri svojem več kot dvajsetletnem delu z udeleženci izobraževanja odraslih se kot organizatorica izobraževanja odraslih spomnim številnih uspešnih zgodb. Z gotovostjo trdim, da so bile tudi izid skrbno pripravljenih in sproti prilagojenih osebnih izobraževalnih načrtov.

Osebni izobraževalni načrt je imel najpomembnejšo vlogo tudi pri uspešni zgodbi udeleženke po imenu Nina. Nina se je vpisala v program veterinarski tehnik na Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana kot udeleženka izobraževanja odraslih, da bi sledila svoji dolgoletni želji po delu v veterini.

Po dokončani osnovni šoli se je želela vpisati v program veterinarski tehnik, a ji je šolska svetovalna delavka to odsvetovala, ker naj bi bil program zanjo prezahteven in naj bi bilo težko najti zaposlitev v tem poklicu. Vpisala se je v program frizer in uspešno dokončala šolanje, vendar je delo frizerke ni veselilo, zato si je poiskala službo v lokalu kot natakarica. Sprijaznila se je že, da nikoli ne bo delala v veterini, a nekega dne je v službi našla letak za informativni dan in predstavitev na Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana. Najprej je pomislila, da je bolje, da opusti to misel, ker ne bo dokončala šole, da ni sposobna in da se nima več smisla vpisati in poskusiti. Vendar ji misel na to ni šla iz glave in tako se je odločila, da bo šla vsaj pogledat. Ko je prišla z informativnega dneva, je bila tako navdušena nad vsem, da si je rekla, da se mora vpisati in vsaj poskusiti.

Odločila se je, da se vpiše v program veterinarski tehnik kot udeleženka izobraževanja odraslih. Po uvodnem pogovoru in opravljenem vpisu sva skupaj pripravili njen osebni izobraževalni načrt. Na začetku je bila malo zbegana in prestrašena, razmišljala je o tem, da se ne bo znašla, saj je bilo to zanjo nekaj povsem novega. Nekatera predavanja so bila na Ižanski cesti, spet druga na Cesti v Mestni log. Ni povsem razumela in poznala sistema oziroma načina izobraževanja odraslih. Toda kmalu je ugotovila, da smo ji za vsa vprašanja in nejasnosti vedno na voljo v referatu za izobraževanje odraslih. Ker je imela končano srednjo poklicno šolo, program veterinarski tehnik pa je program srednjega strokovnega izobraževanja, je morala opraviti celoten program.

Priznati moram, da sem imela kar nekaj pomislekov, ali bo Nina zmogla opraviti tako zahteven program. Kot vsako šolsko leto so bila najprej na vrsti strokovna predavanja iz predmeta anatomija s fiziologijo domačih živali. Po končanih predavanjih je sledil prvi izpitni rok. Nina na tem izpitnem roku ni bila uspešna. A to je ni odvrnilo od šolanja. Še bolj se je poglobila v učenje in na drugem izpitnem roku opravila izpit z oceno odlično. Spomnim se, da me je po izpitu poklicala učiteljica, ker mi je želela povedati, kako je bila presenečena nad Nininim znanjem. Omenila mi je, da že dolgo ni imela na izpitu nekoga, ki bi toliko znal in tako logično povezoval snov.

Čutila sem, da moram Nino poklicati, ji čestitati za tako uspešno opravljen izpit in ji prenesti tudi učiteljičino pohvalo. To je bilo verjetno odločilno, da je Nina tudi sebi dokazala, da zmore. Glede na svoje obveznosti in delo je lahko prilagajala termine izpitov in se odločala, koliko časa bo namenila učenju. Omogočila sem ji tudi odlog izpita, če ni bila dovolj pripravljena. Za

vsako spremembo učnega načrta sva se dogovorili skupaj. Vse obveznosti štiriletnega programa je opravila v treh letih in na koncu tudi uspešno opravila poklicno maturo.

Ko sem Nini izročala spričevalo uspešno opravljene poklicne mature, sem jo prosila, naj napiše, kako se je počutila pri nas. Približno teden pozneje je na moj elektronski naslov poslala svojo zgodbo. V njej je zapisala, da ji je osebni izobraževalni načrt omogočil izjemno prilagodljivost, kar je bil eden od najpomembnejših dejavnikov za to, da je uspešno dokončala izobraževanje. Poudarila je, da so bili vsi učitelji in osebje vedno na voljo za dodatna pojasnila in pomoč, s konzultacijami in po elektronski pošti. To ji je omogočilo, da je snov dobro razumela in napredovala v svojem tempu.

Dolgoročno je prilagodljivost, ki ji jo je omogočil osebni izobraževalni načrt, pripomogla k njenemu uspehu in vztrajnosti. Na začetku je imela pomisleke glede tega, ali je sposobna dokončati program, vendar jo je podpora, ki jo je prejela predvsem od mene, motivirala, da je kljub prvim neuspehom vztrajala. Njena volja in motivacija sta naraščali z vsakim uspešno opravljenim izpitom, to pa je okrepilo njeno samozavest. Tako je šolanje dokončala z odličnimi ocenami in maturitetnim uspehom, na to je bila zelo ponosna.

Nina je bila zelo zadovoljna z osebnim izobraževalnim načrtom in celotnim sistemom izobraževanja odraslih. Pohvalila je organizacijo, dostopnost učiteljev, prilagodljivost urnikov in predvsem podporo, ki jo je prejela pri usklajevanju šolanja z drugimi obveznostmi. Na koncu je ugotovila, da je bil uspeh veliko odvisen od njene pripravljenosti in truda, vendar je bil osebni izobraževalni načrt najpomembnejši element, ki ji je pomagal obvladovati izzive in doseči postavljene cilje.

Danes dela Nina kot veterinarska tehnica na eni od veterinarskih klinik in tako vsak dan uresničuje svoje sanje. Osebni izobraževalni načrt je bil zanjo več kot le dokument – postal je most, ki jo je vodil do poklicne izpolnitve.

IZBIRA METOD IZOBRAŽEVANJA: OD NAČRTOVANJA DO IZPELJAVE

Izbira metod izobraževanja: od načrtovanja do izpeljave

Marko Radovan

CILJI POGLAVJA:

- razumeti posebnosti pristopa k izobraževanju odraslih;
- poznati in razlikovati različne metode izobraževanja;
- poznati možnosti uporabe sodobne tehnologije za povečanje dostopnosti in interaktivnosti učnega procesa;
- znati identificirati najpomembnejše dejavnike pri izbiri metod izobraževanja.

Uvod

Ne glede na to, ali se prvič podajamo na pot izobraževanja odraslih ali pa smo že izkušeni učitelji oziroma mentorji odraslih, je razumevanje temeljnih sestavin učinkovitih metod poučevanja ali metod izobraževanja odločilnega pomena. Odrasli, ki se učijo, prinašajo v skupino različne izkušnje, poglede in motive. Pogosto usklajujejo več obveznosti, kot so kariera, družina in osebne naloge, zato sta njihov čas in pozornost zelo dragocena. Prepoznavanje in vrednotenje teh lastnosti je temeljnega pomena za ustvarjanje zanimivega in učinkovitega učnega okolja. Ustvarjanje pomembnih učnih izkušenj za odrasle presega zgolj podajanje znanja in zajema učenje, ki je relevantno, praktično in neposredno uporabno v njihovem osebnem in poklicnem življenju.

V tem poglavju predstavljamo nekaj priporočil, kako čim dejavneje pritegniti odrasle v učenje ter spodbujati razvoj njihove notranje motivacije in izkušenj. Spoznali bomo učne pristope ter metode, ki pritegnejo njihovo zanimanje in ohranijo njihovo motivacijo v učnem procesu.

Nadaljevali bomo s predstavitvijo različnih metod izobraževanja, prilagojenih posebno za izobraževanje odraslih: od tradicionalnih predavanj do bolj dinamičnih pristopov, kot so aktivno učenje, projektno in problemsko učenje. Vsaka metoda izobraževanja bo obravnavana v okviru načel izobraževanja odraslih; to bo učitelju oziroma mentorju omogočilo, da bo učinkovito prilagodil svoje pristope poučevanja potrebam in željam udeležencev.

Pomen učinkovitih metod izobraževanja

Malcolm Knowles je že leta 1986 andragogiko opisal kot »umetnost in znanost« poučevanja odraslih. To preprosto pomeni, da uspešno delo z odraslimi zahteva ustvarjalnost in občutek za delo z ljudmi (umetnost) pa tudi poznavanje preverjenih strategij in metod (znanost). Najpomembnejše je, da znamo odrasle učinkovito pritegniti k učenju. Za razliko od šolskih učilnic, polnih otrok in mladine, imajo odrasli, ko se udeležijo izobraževanja, bogate izkušnje, različno že pridobljeno znanje in motivacijo. Pri tem so zelo pomembne učinkovite metode poučevanja, ki spodbujajo aktivno sodelovanje in poglobljeno učenje.

Zakaj so pomembne ustrezne metode izobraževanja:

- **Večja vključenost:** Odrasli imajo pogosto natrpan urnik. Kako torej poskrbeti, da bo učenje zanje učinkovito in motivirajoče? Odgovor se skriva v prilagojenih metodah izobraževanja. S premišljeno izbiro metod lahko kar najbolj izkoristimo njihov čas in jim omogočimo, da si čim bolj učinkovito pridobijo znanje in spretnosti.

- **Trajnost naučenega:** Če želimo, da si udeleženci snov lažje zapomnijo in jo tudi uporabijo v praksi, moramo poskrbeti za jasno strukturo učnega procesa. To pomeni, da predstavimo gradivo jasno, logično in interaktivno. Ko je snov dobro organizirana in udeleženci zavzeto sodelujejo, informacije lažje »sedejo« v spomin.

- **Spodbujanje kritičnega mišljenja:** Odrasli se najbolje učijo, ko dejavno sodelujejo pri učenju. Zato pri metodah izobraževanja odraslih poudarjamo analizo, vrednotenje in ustvarjanje. S tem udeleženci ne le pasivno sprejemajo informacije, temveč jih aktivno obdelujejo, preverjajo njihovo uporabnost in jih povezujejo s svojimi izkušnjami. Na primer, pri študijah primerov analizirajo realne položaje, pri projektnem delu načrtujejo in izvajajo projekte, pri diskusijah pa izmenjujejo mnenja in kritično vrednotijo različne perspektive. To vodi h globljemu

razumevanju in zmožnosti uporabe znanja v praksi ter hkrati razvoju kritičnega mišljenja.

- **Krepitev samozavesti:** Usklajenost metod izobraževanja s potrebami udeležencev je izjemno pomembno. Ko se počutijo spoštovane in cenjene, se poveča njihova samozavest, to pa jih motivira za aktivno učenje in prispeva k njihovi osebni rasti. To se izraža v tem, da so bolj pripravljeni za sodelovanje, zavzeto sodelujejo v diskusijah in bolj zaupajo v svoje sposobnosti.

Metode izobraževanja

Izobraževalci odraslih imamo pomembno vlogo pri oblikovanju učinkovitega učnega okolja za odrasle. Da bi to dosegli, moramo prilagoditi svoje metode posebnim potrebam in željam udeležencev ter tako zagotoviti smiselno in motivirajoče izobraževanje. To lahko storimo z razumevanjem različnih učnih preferenc in življenjskih izkušenj odraslih ter z uporabo interaktivnih metod poučevanja, ki omogočajo sodelovanje in izmenjavo znanja. Spodbujanje samostojnega učenja in kritičnega razmišljanja pa udeležencem pomaga, da prevzamejo aktivno vlogo v lastnem učenju.

Do sedaj smo v besedilu izmenjujoče uporabljali poimenovanji »metode poučevanja« in »metode izobraževanja«, pri čemer smo sledili razširjeni rabi v didaktični literaturi, ki teh pojmov pogosto ne razlikuje natančno, čeprav imajo različen pomen glede na vlogo učitelja oziroma mentorja, naravo učnega procesa in stopnjo samostojnosti udeležencev.

Najbrž je tudi za namene tega besedila pomembno, da pri obravnavi didaktičnih pristopov v vzgojno-izobraževalnem procesu razmejimo med »metodami poučevanja« (tudi »metodami pouka«) in »metodami izobraževanja«, saj gre za dva vsebinsko in didaktično različna pojma, ki se uresničujeta v različnih kontekstih. Metode poučevanja so načrtovani, teoretično utemeljeni in empirično preizkušeni načini didaktičnega delovanja, s katerimi učitelj strukturirano posreduje znanje, usmerja učni proces ter oblikuje učne situacije z namenom doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev (Blažič idr., 2003, str. 331). V ospredju je učiteljeva dejavnost kot organizatorja in vodje učenja. Nasprotno pa metode izobraževanja pomenijo širši okvir, ki vključuje samostojno iskanje, gradnjo in preverjanje znanja s strani učečega se posameznika. Temeljijo na konstruktivističnih načelih, po katerih znanja ni mogoče neposredno prenesti, temveč si ga mora vsak posameznik oblikovati skozi lastno kognitivno aktivnost (prav tam).

Za področje izobraževanja odraslih je prav zato primernejša opredelitev metod izobraževanja, saj odrasli prihajajo z raznoliko življenjsko in delovno izkušnjo, pogosto z oblikovanimi stališči in cilji, njihova motivacija pa je običajno notranja in ciljno usmerjena. Tovrstno izhodišče poudarja tudi Ana Krajnc, ki opozarja, da je izobraževanje odraslih usmerjeno v širše cilje osebnostne rasti, socialne vključenosti, avtonomije in delovanja v družbenem okolju, kar se neposredno odraža tudi v razumevanju metod izobraževanja kot dejavnosti, ki presega zgolj prenos znanja (Krajnc, 1979). Metode izobraževanja, ki temeljijo na samostojnem učenju, refleksiji, reševanju problemov in praktičnem povezovanju z vsakdanjimi situacijami, omogočajo odraslim večjo avtonomijo in bolj aktivno vlogo v učnem procesu.

Pri izbiri ustrezne metode se zavedamo, da je ta odvisna od številnih dejavnikov. Zato skrbno upoštevamo cilje učenja, značilnosti udeležencev (njihove že pridobljene izkušnje, sloge učenja, motivacijo itn.) in specifično učno vsebino. Uspešnost učenja je velikokrat odvisna od našega razumevanja, kdo se uči, kaj želimo doseči in v kakšnem okolju poteka učenje.

V andragoški praksi tradicionalno ločimo dve poglavitni skupini učnih metod: na učitelja osredotočene in na udeleženca osredotočene metode (Brookfield in Preskill, 2012). Pri **na učitelja osredotočenih metodah** prevzame učitelj vlogo osrednje figure, ki prenaša znanje na udeležence. Značilne metode tega pristopa so predavanja, demonstracije, vodenje vaj in inštrukcije. Učenje pogosto preverjamo s standardiziranimi testi, kvizi ali pisnimi izpiti. Ta pristop je učinkovit za prenos velike količine informacij v kratkem času in je lahko koristen za vpeljevanje novih konceptov. Zavedati se moramo, da lahko pri tem udeleženci postanejo pasivni poslušalci, to pa lahko vpliva na njihovo motivacijo in globlje razumevanje snovi.

Nasprotno pa z uporabo **metode, osredotočene na udeleženca**, spodbujamo dejavno udeležbo udeležencev v učnem procesu. S skupinskim delom, reševanjem problemov, diskusijami, projektnimi nalogami, študijami primerov, igrami vlog in simulacijami udeleženci sami aktivno konstruirajo svoje znanje. Ocenjevanje znanja je tako bolj raznoliko in lahko zajema diskusije, predstavitve, projekte, refleksije, samoocenjevanje in medsebojno ocenjevanje. Ta pristop spodbuja razvoj višjih kognitivnih sposobnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, ustvarjalnost in sodelovanje, ter povečuje motivacijo in angažiranost udeležencev.

V naši praksi se pogosto srečujemo s tem, da ni nobena metoda univerzalno najboljša. Zato pogosto **kombiniramo prvine obeh pristopov**, da bi kar

najbolj ustrezali specifičnim ciljem učenja, značilnostim naših udeležencev in vsebini, ki jo obravnavamo. Začnemo lahko na primer s kratkim predavanjem, s katerim predstavimo najpomembnejše koncepte, nato pa nadaljujemo interaktivno aktivnost, kot je reševanje problemov v skupinah ali diskusija, v kateri udeleženci aktivno uporabijo pridobljeno znanje. S tem poskušamo doseči ravnotežje med prenosom informacij in aktivnim učenjem.

V praksi izobraževanja odraslih se srečujemo z raznolikimi učnimi stili in potrebami udeležencev. Zato je pomembno, da imamo na voljo nabor učinkovitih metod, ki jih lahko prilagodimo vsakemu položaju. V nadaljevanju vam bomo predstavili nekaj preizkušenih metod izobraževanja, ki vam bodo pomagale ustvariti aktivno in spodbudno učno okolje ter udeležencem omogočile doseganje želenih učnih izidov.

Metoda diskusije

Metoda diskusije je v izobraževanju odraslih zelo priljubljena, številni strokovnjaki, kot sta Malcolm Knowles in Paulo Freire, celo menijo, da je to eden najboljših načinov za delo z odraslimi v izobraževanju. Ta metoda omogoča, da andragog upošteva življenjske izkušnje, poklicno znanje in možnost kritičnega mišljenja tako kot le malokatera druga metoda (Brookfield in Preskill, 2012). Poleg tega spodbuja poglobljeno učenje z aktivnim sodelovanjem in skupinskim ustvarjanjem pomena. Med dobro vodeno razpravo udeleženci ne le pasivno sprejemajo informacije, temveč aktivno pridobivajo znanje z izmenjavo svojih stališč, preizpraševanjem domnev in povezovanjem novih zamisli z že obstoječimi. Metoda diskusije je učinkovita, ker upošteva temeljna načela učenja odraslih: udeležencem se omogoča, da sami sprejemajo odločitve, priznava njihovo že pridobljeno znanje, spodbuja poglobljeno razmišljanje in zagotavlja takojšnjo uporabnost učenja z medsebojno komunikacijo. Pogovor o organizacijskih spremembah postane na primer veliko zanimivejši, če si lahko udeleženci izmenjujejo različne izkušnje pri delu in razpravljajo o tem, kaj je v različnih položajih delovalo in kaj ne. Raziskave vedno znova dokazujejo, da si ljudje stvari bolje zapomnijo in jih bolje razumejo, če dejavno sodelujejo v razpravah, namesto da bi le pasivno poslušali predavanja (Cashin, 2014).

Z uporabo metode diskusije lahko ustvarimo dinamično učno okolje, v katerem odrasli aktivno sodelujejo, izmenjujejo zamisli in razvijajo svoje sposobnosti kritičnega mišljenja. To ne le izboljšuje razumevanje obravnavanih tem, temveč tudi krepi medosebne vezi in povečuje trajnost učenja.

Ko se pripravljamo na razpravo, najprej premislimo o tem, kaj želimo, da bi udeleženci pridobili v razpravi. Ali upamo, da bodo izmenjevali svoje misli, navezali zanimive povezave ali se poglobili v to, kaj besedilo v resnici pomeni? Morda želimo, da bi se do konca te učne aktivnosti spoprijeli z nekaterimi problemi ali da bodo znali analizirati neki strokovni dokument ali položaj? Jasna opredelitev ciljev nam bo pomagala pri izbiri najučinkovitejših aktivnosti za razprave, ki bodo udeležencem pomagale doseči postavljene cilje (Brookfield in Preskill, 2012).

Veliko je načinov, kako strukturirati razpravo. Oblikujemo lahko majhne skupine, pripravimo igro vlog, organiziramo prijateljsko debato ali pa udeležencem celo naročimo, naj napišejo kratek odstavek, v katerem predstavijo svoje poglede na obravnavano temo.

V skupini je mogoče uporabiti številne dejavnosti za razpravo. Izbrati moramo tisto, ki bo udeležencem pomagala doseči cilje razprave. Natančnejši ko bomo pri dodeljevanju naloge, večja je verjetnost, da bodo udeleženci pri tem uspešni. Premislimo lahko o oblikah diskusije, kot so akvarij, metoda snežne kepe, sokratski krog, vroči stol in podobne (Gonzalez, 2015).

Pri razporejanju udeležencev v skupine je dobro premisliti o tehle vprašanjih.

- **Kako velike naj bodo skupine:** Optimalno število članov v diskusijski skupini je od dva do šest. Manjše skupine, ki štejejo od dva do tri člane, so primernejše za preproste naloge, pri katerih je lažje doseči soglasje. V takšnih skupinah imajo člani tudi več priložnosti za aktivno sodelovanje. Večje skupine – s štirimi do petimi člani – pa so primernejše za zahtevnejše naloge, ki zahtevajo raznolikost pogledov in porajanje večjega števila zamisli.

- **Kako naj bodo udeleženci se razvrščeni v skupine:** Če udeležence naključno razvrstimo v skupine, se izognemo težavi, da bi se tisti, ki se med seboj že poznajo, odmaknili od načrtovane diskusije in se začeli pogovarjati o osebnih in drugih zadevah. Pri skupinah, za katere predvidevamo, da bodo večkrat sodelovale, lahko člane izberemo na podlagi določenih lastnosti ali spretnosti (npr. učitelj, svetovalec, psiholog) ali glede na zanimanje za temo, še posebno, če imajo različne skupine različne naloge.

- **Kako dolgo naj poteka diskusija v skupinah?** Kot izobraževalci se pogosto soočamo z vprašanjem, kako dolgo naj ohranimo sestavo

skupin nespremenjeno. Raziskave kažejo, da stalne skupine spodbujajo razvoj medsebojnega zaupanja in izboljšujejo sodelovalne spretnosti, saj omogočajo poglobljeno skupinsko dinamiko in učinkovitejše timsko delo. Vendar pa lahko predolgo trajajoče delo v isti skupini vodi v upad motivacije, zmanjšano ustvarjalnost in pojav rutine, kar zmanjšuje učni učinek. Zato je smiselno premišljeno uravnavati med ohranjanjem stalnih skupin in občasnim preoblikovanjem glede na cilje in značilnosti posameznih aktivnosti.

Udeležencem vedno omogočimo čas za refleksijo – to je tudi najpomembnejši del razprave, ki omogoča čas za povzemanje in sintezo temeljnih spoznanj. Večina učenja v razpravah se zgodi prav med refleksijo, zato tega dela ne smemo zanemariti. Priporočljivo je, da za refleksijo namenimo približno tretjino celotnega časa razprave.

Razprave lahko izkoristimo tudi za odpravljanje morebitnih napačnih predstav (Brookfield in Preskill, 2012). V refleksijo uvrstimo točke, ki so jih udeleženci morda spregledali, vendar so pomembne za razumevanje teme. Lahko vnaprej določimo, kateri član skupine bo poročal za vsako skupino, da zagotovimo, da bodo vsi člani zavzeto sodelovali in se čutili odgovorne. Ni nujno, da poročajo vsi iz vsake skupine – dovolj je, da naključno izberemo nekaj skupin za predstavitev svojih sklepov. Ko se začnejo zamisli ponavljati, je to znamenje, da je primerno razpravo končati. Uporabimo lahko različne tehnike, s katerimi udeležence spodbudimo k predstavitvi skupinske diskusije: poročajo lahko ustno, pripravijo plakat, lahko pa tudi računalniško predstavitev ali video (če to čas in oprema omogočata).

Morebitne težave pri uporabi metode diskusije (Brookfield in Preskill, 2012):

- **Diskusija se ne začne:** Da bomo spodbudili udeležence k sodelovanju, jih lahko razdelimo v dvojice ali majhne skupine in jim dodelimo specifično vprašanje za razpravo. Po kratki razpravi v manjših skupinah bodo nekatere skupine predstavile svoje zamisli celotni skupini.

- **Nekonstruktivna diskusija:** Včasih se lahko diskusija pregreje ali postane neprimerna. Zato se bomo na začetku z udeleženci dogovorili o nekaterih osnovnih pravilih, ki bodo pomagala, da bo naša razprava spoštljiva in konstruktivna. Če kdo ne bo upošteval dogovorjenih pravil, ga bomo na to diskretno opozorili. Če se položaj ne bo umiril, bomo poskušali zadevo rešiti z individualnim pogovorom, pri tem bomo pazili, da ne bomo nikogar javno sramotili.

- **Kako zagotoviti, da vsi prispevajo k razpravi:** Da bomo zagotovili, da bodo vsi imeli enako priložnost za sodelovanje, se bomo na začetku dogovorili o nekaterih pravilih. Vsak bo imel na primer največ dve minuti za svoj prispevek. Tako bomo spodbudili raznolikost mnenj in preprečili, da bi kdo prevladoval.

- **Obravnava spornih tem:** Za učinkovito obravnavo spornih tem morajo učitelji ali mentorji ustvariti varno in spoštljivo okolje, ki spodbuja odprt dialog med udeleženci (Pace, 2003). Določitev osnovnih pravil razprave pripomore k ohranjanju vljudnosti ter preprečuje morebitna zaostrovanja. Pomembno je, da učitelji in mentorji ohranijo nevtralnost in predstavijo različne perspektive, ne da bi zagovarjali določeno stališče. Za informirane in konstruktivne razprave je zelo pomembno, da si udeleženci prej pridobijo ustrezno osnovno znanje.

Diskusija je osrednja metoda izobraževanja na vseh področjih izobraževanja odraslih, saj omogoča aktivno obdelavo informacij namesto pasivnega sprejemanja. Vodenje diskusije zahteva od učitelja in mentorja drugačen nabor spretnosti kot predavanje, saj je njen poglavitni cilj razvoj sposobnosti kritičnega mišljenja o učnem gradivu in njegovem razumevanju. Vloga izobraževalca odraslih se tako spremeni: postane moderator, ki usmerja in spodbuja diskusijo, namesto da bi zgolj podajal informacije. Za uspešno vodenje diskusije in utrditev njene vloge osrednje metode izobraževanja v izobraževanju odraslih se je treba izogibati enostranskemu govorjenju ali nagovarjanju le enega udeleženca; ustvariti je treba odprt dialog, ki spodbuja izmenjavo mnenj in poglobljeno razpravo med vsemi navzočimi. S tem pa se že približujemo drugi pomembni metodi, ki jo izobraževalci odraslih pogosto uporabljamo – metodi predavanja.

Metoda predavanja

Predavanja so se sčasoma izkazala za učinkovit in priljubljen prenos znanja. Kljub razvoju izobraževalnih tehnologij imajo še vedno pomembno vlogo pri strukturiranem učenju. Učinkovito predavanje udeležencem omogoča lažje razumevanje in pomnjenje informacij, saj učitelj predstavi snov jasno in organizirano. Raziskave, kažejo, da so predavanja lahko zelo učinkovita metoda izobraževanja, ki prinaša odlične izide (Schwerdt in Wuppermann, 2011).

Uspešno predavanje zahteva več kot le branje prej pripravljenega besedila. Izkušeni predavatelji znajo s svojim odnosom, spodbujanjem vprašanj in

različnimi retoričnimi pristopi ohranjati pozornost poslušalcev (Hontarenko in Kovalenko, 2024).

Sestavine učinkovitega predavanja so:

- **Jasna struktura:** Dobro organizirano predavanje s poudarkom na najpomembnejših točkah.
- **Interaktivnost:** Pritegnitev udeležencev k sodelovanju s postavljanjem vprašanj, razpravami in praktičnimi primeri.
- **Raznolikost:** Uporaba različnih medijev (prezentacije, videoposnetki, demonstracije) za ohranjanje zanimanja.
- **Prilagodljivost:** Prilagajanje načina predstavitve glede na povratne informacije in že pridobljeno znanje udeležencev.

Predavanja torej niso le enosmerna komunikacija, temveč se predvideva tudi aktivno sodelovanje udeležencev, ki zajema postavljanje vprašanj in premislek o predstavljeni snovi. To samo še dodatno poveča učinkovitost te metode. Predavanje, ki ga izpelje predavatelj z navdušenjem in strokovno, lahko navdihne poslušalce in jim omogoči, da pridobljeno znanje uporabijo v praksi.

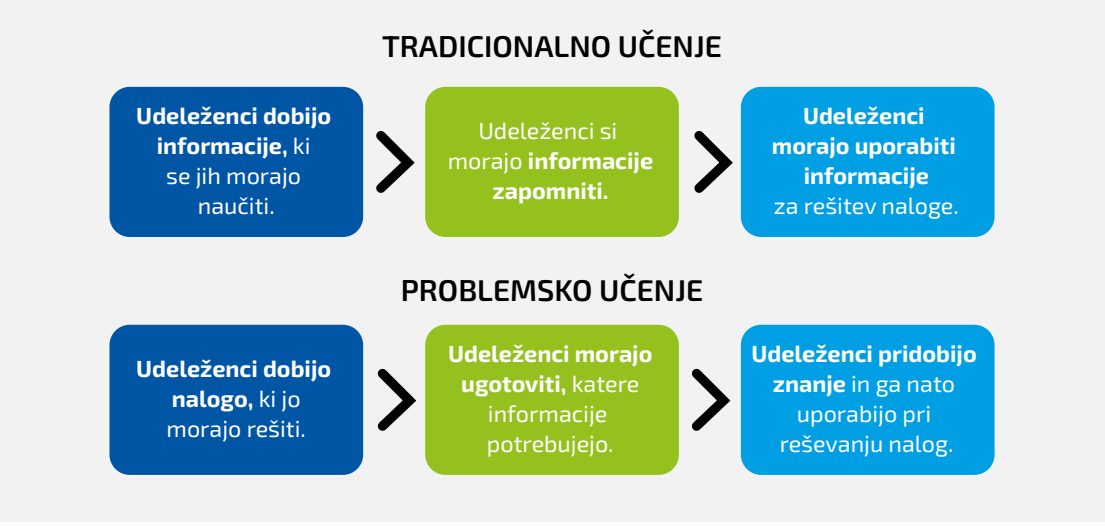
Čeprav so predavanja tradicionalna in pogosto uporabljena metoda izobraževanja, se je treba zavedati njihovih omejitev. Ekskluzivna uporaba predavanj lahko privede do pasivnega učenja, pri katerem so udeleženci bolj prejemniki informacij kot dejavni soustvarjalci znanja. To lahko zavira razvoj višjih kognitivnih sposobnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov in ustvarjalnost. Za učinkovito učenje je zato nujno kombinirati predavanja z drugimi, bolj interaktivnimi metodami, kot so skupinsko delo, reševanje problemov, simulacije, projektno delo ipd. To potrjujejo tudi nekatere raziskave, ki so pokazale, da čeprav udeleženci pogosto menijo, da se najbolje učijo s poslušanjem predavanj, so pristopi, ki zajemajo praktično delo in reševanje problemov, veliko učinkovitejši (Deslauriers idr., 2019). To pomeni, da si udeleženci, ki zavzeto sodelujejo pri učenju, bolje zapomnijo snov in jo tudi lažje uporabijo v praksi.

Problemsko učenje

Problemsko učenje (PBL) je inovativna metoda izobraževanja, ki postavlja udeležence v središče učnega procesa. Namesto tradicionalnega podajanja že pripravljenih rešitev ta metoda spodbuja udeležence k aktivnemu pridobivanju znanja in razvijanju ključnih temeljnih spretnosti z reševanjem

resničnih problemov (Walsh, 2005). Namesto da bi udeleženci poslušali predavanje ali prebrali ustrezno gradivo in nato uporabili znanje za reševanje problemov, se najprej predstavi neki problem, ki ga morajo udeleženci analizirati in najti zanj rešitve. Pri reševanju problema se učijo kritično misliti, sodelovati v skupini, iskati informacije in predstavljati svoje ugotovitve. Udeleženci izobraževalnega programa za odrasle lahko na primer raziskujejo problem onesnažene vode v svoji soseski. S tovrstnimi projekti pridobijo ne le strokovno znanje, temveč tudi razvijejo spretnosti, ki so uporabne v različnih življenjskih položajih. Pri problemskem učenju izobraževalec odraslih ne predava, temveč vodi udeležence v procesu učenja. Postavlja vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje, in pomaga udeležencem, da sami odkrijejo rešitve. Ta pristop udeležencem omogoča, da postanejo aktivni soustvarjalci svojega znanja in razvijejo globlje razumevanje snovi.

Slika 4: Razlika med tradicionalnimi in problemskimi metodami



Vir: Prirejeno po Queen's University. Centre for Teaching and Learning: Instructional Strategies – Problem-Based Learning. Dostopno na: https://www.queensu.ca/ctl/resources/instructors/instructional-strategies/problem-based-learning

Koraki vpeljave problemskega učenja:

- Kot izobraževalci odraslih moramo pri uporabi metode problemskega učenja najprej **jasno opredeliti učne cilje.** To pomeni, da določimo specifično znanje in spretnosti, za katere si želimo, da bi jih udeleženci pridobili s sodelovanjem pri problemski nalogi.

- Naslednji korak je **razvoj ustreznega problemskega scenarija**, ki izraža resnične položaje, s katerimi se udeleženci srečujejo pri svoje

delu ali v osebnem življenju. Avtentični primeri so pogosto temelj problemskega učenja, saj udeležencem omogočajo, da se povežejo z življenjskimi primeri.

- Na začetku učenja **določimo okvir temeljnih pravil, ki spodbujajo učinkovito sodelovanje** med člani skupine. V to sodi oblikovanje jasnih smernic za komunikacijo, spoštovanje različnih mnenj in odgovornost za skupinske naloge. S tem ustvarjamo podporno in produktivno učno okolje, v katerem se vsak udeleženec počuti cenjenega in motiviranega za aktivno sodelovanje.

- Pri dodeljevanju nalog **premislimo o določitvi različnih vlog ali odgovornosti** znotraj aktivnosti. Udeležence spodbudimo k sprejemanju različnih pogledov, kot je na primer zorni kot delodajalca ali lastnikov lokalnih podjetij ipd. Tak pristop ne le obogati učno izkušnjo, temveč tudi razvija sposobnost empatije in razumevanja različnih interesov in potreb.

- Jasno **opredelimo merila za ocenjevanje in vrednotenje naloge.** Vpeljava lastnega in vrstniškega (kolegialnega) ocenjevanja v splošno strukturo ocenjevanja lahko zelo poveča odgovornost udeležencev in spodbuja poglobljene oblike učenja. S tem omogočamo celostno oceno napredka, ki zajema individualne dosežke pa tudi prispevke k skupinskemu delu (Wood, 2003).

Proces problemskega učenja je strukturiran in ima več stopenj (Wood, 2003).

Faza začetne razprave:

- **Korak 1: Seznanitev s scenarijem.** Udeleženci preberejo scenarij in prepoznajo neznane izraze ali koncepte. Nazadnje jih po skupinski razpravi zapiše zapisnikar, še posebno tiste, ki ostanejo nejasni.
- **Korak 2: Opredelitev problema.** Skupina opredeli osrednje probleme, predstavljene v scenariju. Pri tem upošteva vsa stališča, preden doseže soglasje o pomembnih vprašanjih.
- **Korak 3:** Zbiranje zamisli. Sledi faza možganske nevihte (brainstorminga), v njej udeleženci delijo svoje že pridobljeno znanje, prepoznajo vrzeli v znanju in predlagajo možne razlage. Zapisnikar zapisuje vse zamisli.
- **Korak 4:** Urejanje in organizacija. Skupina pregleda in organizira svoje prejšnje razprave ter uredi razlage v potencialne rešitve.

Faza učenja:

- **Korak 5: Določitev učnih ciljev.** Osredotočeni so na oblikovanje specifičnih učnih ciljev na podlagi ugotovljenih vrzeli v znanju. Učitelj oziroma mentor zagotovi, da so ti cilji primerni in dosegljivi.
- **Korak 6: Samostojno učenje.** Udeleženci se posvetijo samostojnemu učenju, raziskovanju in zbiranju informacij, povezanih z njihovimi učnimi cilji.

Faza integracije:

- **Korak 7: Deljenje ugotovitev.** Udeleženci se znova srečajo, da izmenjajo ugotovitve iz samostojnega učenja, razpravljajo o uporabljenih učnih virih in skupaj oblikujejo celovito razumevanje obravnavane teme. Učitelj ali mentor pri tem spremlja in ocenjuje globino njihovega razumevanja (Wood, 2003).

Celoten proces navadno zajema skupino, ki jo sestavlja od osem do deset udeležencev. Ti delajo z učiteljem oziroma mentorjem, ki vodi srečanja. Zapisnikar ima v celotnem procesu zelo pomembno vlogo, saj dokumentira napredek skupine in organizira obravnavane informacije. S temi koraki lahko izobraževalci odraslih učinkovito vpeljejo problemsko učenje in s tem udeležencem omogočijo, da se učijo z reševanjem problemov ter razvijajo temeljne spretnosti, kot so kritično mišljenje, sodelovanje in praktične spretnosti. V naslednjem poglavju bomo obravnavali metodo projektnega učenja, ki je prav tako aktivna in v marsičem podobna problemskemu učenju.

Projektno učenje

Tudi metoda projektnega učenja je metoda izobraževanja, ki udeležencem omogoča, da pridobljeno znanje takoj uporabijo v praksi. Projektno učenje je v izobraževanju odraslih k udeležencem usmerjen pristop, ki ga moderira učitelj oziroma mentor. V njem udeleženci sami oblikujejo raziskovalno vprašanje, relevantno za njihovo življenje ali delo, in pod mentorjevim vodstvom izvajajo raziskavo. Pomembno je, da so udeleženci dejavni pri izbiri teme, oblikovanju vprašanj in načrtovanju projekta, saj to povečuje njihovo motivacijo (Bell, 2010). Namesto teoretičnega učenja se osredotočajo na reševanje konkretnih položajev, podobnih tistim, s katerimi se srečujejo na delovnem mestu. Skupina udeležencev, ki se izobražuje na področju marketinga, lahko na primer dobi nalogo, naj razvije marketinško strategijo za novo podjetje. Pri tem bodo morali uporabiti svoje znanje o trženju, analizirati trg, oblikovati marketinški načrt in predstaviti svoje zamisli.

Udeleženci pri skupinskem delu razvijajo spretnosti sodelovanja, kritičnega mišljenja in predstavljanja rezultatov. Pri razvoju marketinške strategije se bodo denimo morali dogovoriti o ciljih, si razdeliti naloge, analizirati podatke in pripraviti skupno predstavitev. Drugi primer bi bil lahko projekt, v katerem bi skupina zdravstvenih delavcev razvijala novo metodo za izboljšanje komunikacije z bolniki. Pri tem bi morali upoštevati najnovejše raziskave iz komunikacije, oblikovati nove pristope in jih preizkusiti v praksi.

Tako udeleženci poglobijo svoje znanje, poleg tega pa pridobijo dragocene izkušnje, ki so zelo cenjene na trgu dela. Še več, projektno učenje spodbuja tudi razvoj mehkih spretnosti, kot so komunikacija, sodelovanje in kreativnost, ki zvečujejo uspeh v vsakem poklicu. Projektno učenje je učinkovita metoda, ki povezuje teorijo s prakso in udeležencem omogoča, da pridobijo strokovno znanje pa tudi praktične spretnosti, ki so potrebne za uspeh v sodobnem delovnem okolju.

Čeprav sta si problemska in projektna metoda na prvi pogled podobni, je med njima nekaj razlik. Projektna metoda združuje načrtovanje, izvajanje in predstavitev, poudarek pa je na končnem izdelku. Problemska metoda pa se osredotoča na reševanje problemov in razumevanje temeljnih konceptov. Dober primer, ki prikaže razlike med obema metodama, je peka pic. Po projektni metodi bi načrtovali recept, kupili sestavine in spekli pico. Po problemski metodi pa bi raziskovali, kako različne sestavine vplivajo na okus pice, in eksperimentirali z različnimi kombinacijami. Po obeh metodah se bomo naučili peči pico, vendar na različne načine.

Metodi igra vlog in simulacija

V andragoški strokovni literaturi veljata igra vlog in simulacija za osrednji izkustveni metodi izobraževanja, ki udeležencem omogočata poglobljeno in izkustveno učenje (Brocket, 2015). Ta pristopa spodbujata kritično mišljenje, empatijo, medosebno komunikacijo ter razvijata analitične sposobnosti in sposobnosti reševanja problemov. Sodelujoči pri igri vlog in simulaciji se iz pasivnih prejemnikov informacij prelevijo v aktivne ustvarjalce znanja, to pa jih bolje pripravi na zahteve resničnega sveta.

Značilnosti:

- **Igra vlog** je pristop, pri katerem udeleženci prevzamejo različne vloge in odigrajo scenarije, ki so lahko povsem izmišljeni ali pa temeljijo na resničnih dogodkih. Ta proces spodbuja kreativnost in zahteva, da udeleženci uporabijo kritično mišljenje, da se poistovetijo z različnimi

perspektivami in se spopadejo z izzivi, ki se pojavijo v igri (Rojas in Villafuerte, 2018).

- **Simulacija** je bolj strukturirana kot igra vlog, saj pogosto vsebuje zapletene scenarije, ki posnemajo resnične delovne položaje. Ta metoda omogoča učenje v varnem okolju in razvijanje praktičnih spretnosti, ki so uporabne v resničnih delovnih okoliščinah (Dale in Elise, 2017).

Igre vlog in simulacije so se izkazale kot izjemno učinkovite andragoške metode, ki spreminjajo način, kako se učimo in sodelujemo pri obravnavi kompleksnih tem. Njihova prilagodljivost omogoča, da se uporabljajo na različnih področjih, od zdravstva do humanistike, učenja jezikov in drugje. V zdravstvu na primer simulacije udeležencem omogočajo, da vadijo klinične spretnosti v varnem okolju; to krepi njihovo samozavest in pripravljenost za delo v resničnih razmerah. V humanistiki lahko igre vlog omogočajo globlje razumevanje zgodovinskih dogodkov in kompleksnih etičnih vprašanj, saj udeleženci dejavno sodelujejo pri oblikovanju in raziskovanju različnih perspektiv določenih dogodkov. Pri učenju jezikov pa igre vlog spodbujajo naravnejšo komunikacijo in samozavest pri njej, saj udeleženci vadijo jezik v avtentičnem okolju.

Izvajanje igre vlog in simulacij zajema štiri poglavitne faze:

- **Priprava in razlaga:** Učitelji oziroma mentorji morajo jasno opredeliti cilje dejavnosti, dodeliti vloge in določiti pričakovanja. Ta faza zajema poglobljeno raziskovanje in oblikovanje navodil za ustvarjanje smiselnega učnega okolja.
- **Priprava udeležencev:** Udeleženci morajo imeti na voljo dovolj časa za raziskovanje svojih vlog in razumevanje povezav. Ta priprava navadno zajema pisna navodila, lahko pa tudi razlago ali razprave, ki zagotavljajo potrebne osnovne informacije.
- **Izvedba dejavnosti:** Med izvedbo igre vlog ali simulacije učitelji oziroma mentorji opazujejo proces in delujejo kot spodbujevalci, ki ga vodijo in hkrati zagotavljajo, da udeleženci upoštevajo pravila sodelovanja. Ta faza je zelo pomembna, saj udeležencem omogoča, da raziskujejo in avtentično izrazijo svoje like.
- **Razprava in premislek:** Ta zadnja faza je najpomembnejša za utrjevanje učenja. Izobraževalci odraslih in udeleženci predstavijo rezultate aktivnosti ter razpravljajo o najpomembnejših spoznanjih in čustvenih odzivih. Premislek pomaga utrditi razumevanje in spodbuja osebno rast.

Čeprav ponujata igra vlog in simulacija številne prednosti – skupaj z večjo zavzetostjo, razvojem empatije, izboljšanim ohranjanjem znanja in razvojem spretnostmi – je več izzivov, ki so pomembni za njihovo učinkovito izvedbo:

- **Čas za pripravo:** Za načrtovanje, izvedbo in ocenjevanje igranja vlog in simulacij v skupini je potrebno veliko časa in zavzetosti.
- **Izpeljava:** Odvisno od fizičnih elementov igre vlog ali simulacij je postavitev prostora v učilnici lahko težavna, zlasti če delamo v prostoru z nekaterimi omejitvami. Postavitev je lahko tudi zahtevna, če upoštevamo vprašanja dostopnosti za udeležence ali izvajalce.
- **Ni primerno za vse udeležence:** Če ima udeleženec težave s sodelovanjem ali govorjenjem v skupini, lahko igra vlog in simulacija povzročita tesnobo, ki lahko ovira njegovo sodelovanje pri aktivnosti.
- **Obdobje prilagoditve:** Udeleženci, ki niso vajeni tovrstnih metod, bodo potrebovali nekaj časa, da se prilagodijo in pridobijo spretnosti, potrebne za sodelovanje. Drugače se lahko zgodi, da ne bodo želeli sodelovati v učnem procesu oziroma bo udeležba okrnjena.

Igra vlog in simulacija sta temeljni metodi izkustvenega učenja, ki spodbujata aktivno učenje, vendar od učitelja oziroma mentorja zahtevata, da ustvari varno in spodbujajoče okolje, v katerem se udeleženci počutijo varne, da eksperimentirajo, se izražajo in učijo iz svojih napak. S skrbno pripravo in prilagodljivostjo lahko učitelji in mentorji zagotovijo, da bodo s temi metodami izobraževanja učinkovito povezali teoretična spoznanja s praktičnimi.

Poučevanje s tehnologijo

Vpeljava tehnologije v sodobne učilnice je povzročila revolucijo v tradicionalnih metodah izobraževanja, saj omogoča bolj dinamične, interaktivne in prilagojene učne izkušnje (Tamim idr., 2011). Spletni viri in izobraževalne aplikacije, kot so Kahoot!, Moodle ali Padlet, omogočajo učiteljem in mentorjem ustvarjanje privlačnih vsebin, spremljanje napredka udeležencev v realnem času ter lažje sodelovanje zunaj fizičnih meja učilnice. Učitelji lahko na primer z uporabo aplikacije Padlet (https://padlet.com/) ustvarijo skupne delovne prostore, kjer si lahko udeleženci izmenjujejo zamisli in sodelujejo pri projektih v realnem ali asinhronem času; to spodbuja timsko delo in ustvarjalnost.

Prednosti uporabe tehnologije v izobraževanju (Ascione, 2023):

- **Prilagajanje učenja:** Tehnologija omogoča prilagajanje učnih vsebin individualnim potrebam udeležencev, to pa spodbuja učinkovitejše in hitrejše doseganje učnih ciljev. Z uporabo umetne inteligence in algoritmov strojnega učenja lahko izobraževalne platforme analizirajo dosežke in interese posameznikov ter na podlagi teh podatkov prilagodijo vsebine, tempo in metode izobraževanja. Z uporabo učne analitike lahko na primer podjetje analizira trenutne kompetence zaposlenega in ugotovi področja, kjer je potrebno dodatno usposabljanje. Na podlagi teh podatkov sistem predlaga prilagojene učne module, ki se osredotočajo na izboljšanje specifičnih spretnosti, to pa vodi do učinkovitejšega usposabljanja in hitrejšega razvoja zaposlenih.

- **Interaktivna orodja:** Uporaba digitalnih orodij, kot so interaktivne table in večmedijske predstavitve, preoblikuje tradicionalna pasivna predavanja v aktivna in sodelovalna učna okolja. Udeleženci lahko neposredno upravljajo vsebino, skupaj rešujejo probleme ter vizualizirajo zapletene koncepte z dinamičnimi prikazi. Interaktivni zasloni na primer zaposlenim omogočajo, da sodelujejo pri simulacijah realnih delovnih položajev; to spodbuja praktično učenje in krepi pridobivanje spretnosti.

- **Virtualna resničnost in izkustveno učenje:** Pojav tehnologij virtualne resničnosti (VR) in simulacij je odprl nove možnosti za izkustveno učenje. Odraslim omogočajo raziskovanje zgodovinskih znamenitosti, izvajanje virtualnih znanstvenih eksperimentov ali vadbo delovnih postopkov v varnem okolju. Delavci v tovarni lahko na primer z očali virtualne resničnosti vadijo sestavljanje izdelkov v varnem 3D-okolju. Sistem jih usmerja in popravlja napake.

- **Dostopnost izobraževanja:** Digitalna orodja omogočajo tudi dostop do izobraževalnih vsebin kadar koli in kjer koli. Ta značilnost je še posebno koristna za tiste, ki zaradi različnih razlogov, kot so oddaljenost, zaposlitvene ali družinske obveznosti, ne morejo redno obiskovati izobraževanja v živo. Zaposleni v mednarodnem podjetju lahko na primer dostopajo do vsebin za usposabljanje ne glede na časovni pas ali lokacijo.

Omejitve uporabe tehnologije v izobraževanju

Kljub številnim prednostim imajo digitalna oziroma virtualna učna okolja tudi nekatere omejitve.

- Na primer, delavec v tovarni morda ne bo razvil enake ravni spretnosti in motoričnih sposobnosti, ki so potrebne za varno in učinkovito uporabo novih orodij, če se bo usposabljal samo na virtualnem simulatorju. To lahko vodi do pomanjkljivosti pri resničnem delu s stroji in orodji ter v pomanjkanje izkušenj in interakcije z materiali in procesi, ki jih je mogoče pridobiti le s fizično navzočnostjo na delovišču.

- Čezmerna uporaba digitalnih orodij lahko negativno vpliva na razvoj kritičnega mišljenja, saj ta orodja pogosto spodbujajo iskanje hitrih, preprostih odgovorov in ponujajo povratne informacije, ki temeljijo predvsem na pravilnosti in hitrosti odziva. S tem udeležence odvračajo od poglobljenega premisleka, analize in reševanja kompleksnejših problemov. Namesto raziskovanja in preizkušanja različnih pristopov pri reševanju nalog lahko tehnologija udeleženca preveč usmerja k površinskemu učenju.

- Digitalna virtualna okolja tudi ne morejo v celoti posnemati zapletenosti in nepredvidljivosti resničnih položajev; to lahko zmanjša pripravljenost udeležencev na praktične izzive. V resničnem svetu se pogosto pojavijo dejavniki, kot so človeške napake, vremenske razmere ali tehnične okvare, ki jih ni mogoče vedno načrtovati ali predvideti v digitalnem okolju. Čeprav se udeleženci lahko naučijo osnovnih korakov in teorije, jim včasih manjka prilagodljivosti in sposobnosti reševanja nepričakovanih težav ali hitrega odločanja pod pritiskom – spretnosti, ki so nujne za uspeh v resničnih okoliščinah.

Tehnologija prinaša v izobraževanje prednosti in izzive, ki jih moramo upoštevati pri njeni vpeljavi v učne procese. Čeprav lahko izboljša učno izkušnjo in omogoča dostop do novih načinov učenja, je pomembno ohraniti ravnotežje, pri katerem tehnologija dopolnjuje in ne nadomešča človeške interakcije in praktičnih izkušenj, kadar so ti poglavitni del učenja.

Dejavniki, ki vplivajo na izbiro metod izobraževanja

Pri delu z odraslimi uporabljamo različne metode izobraževanja. Pri nekaterih ima osrednjo vlogo učitelj oziroma mentor, pri drugih pa so v ospredju udeleženci, ki dejavno sodelujejo in s tem vodijo učni proces. Navadno ne uporabljamo samo ene metode, temveč kombiniramo več metod, ki jih prilagodimo glede na udeležence, položaj in cilje učenja. Katera metoda bo najboljša, je odvisno od različnih dejavnikov, ki vplivajo na to, kaj želimo doseči in kdo so udeleženci.

Dejavniki, ki vplivajo na izbiro učnih metod:

1. učitelj
2. udeleženci
3. vsebina
4. okoliščine (Conti in Kolody, 2004)

Učitelj/mentor

Učitelj oziroma mentor imata najpomembnejšo vlogo ne le pri izbiri, temveč tudi pri uspešnosti uporabljenih metod izobraževanja. Pogosto se zgodi, da ista metoda, ki enemu učitelju ali mentorju prinaša odlične dosežke, pri drugem ni tako učinkovita. Tudi metoda, ki najbolj ustreza nekemu položaju, lahko postane neučinkovita, če je učitelj ali mentor ni vajen uporabljati, mu ne ustreza ali je ne izvaja spretno. Vsaka metoda izobraževanja je orodje, ki ga mora učitelj ali mentor odraslih postopoma obvladati, da jo lahko uspešno prilagaja različnim okoliščinam. Zato je koristno, da učitelj oziroma mentor preizkusi različne metode, primerne za izobraževanje odraslih, in jih obvlada vsaj v temelju. Tako bo lahko v vsakem konkretnem položaju izbral kombinacijo metod, ki zagotavlja najboljši učni uspeh. Nihče se ne rodi kot odličen govornik ali vodja diskusije. Vendar pa lahko vsak učitelj oziroma mentor s prakso, učenjem od izkušenih kolegov in dodatnim usposabljanjem izboljšuje svoje sposobnosti, poglablja andragoško in didaktično znanje ter tako ustvarja boljše izobraževalno okolje za vse udeležence.

Udeleženci

Pri izbiri metod in načinov izobraževanja moramo upoštevati, kdo so udeleženci. To ne pomeni le izbire metod, ki ustrezajo odraslim, temveč tudi prilagajanje vsaki specifični skupini, saj se skupine med seboj zelo razlikujejo glede na že pridobljeno izobrazbo udeležencev, njihovo starost, interese in

druge lastnosti.

Velikost skupine je ena izmed pomembnih značilnosti, ki vpliva na izbiro metode. Večja kot je skupina, težje se posamezniki sprostijo in aktivno sodelujejo, saj se pogosto pojavi občutek zadržanosti. Pri delu z večjimi skupinami moramo zato organizirati razprave v manjših skupinah, v katerih se udeleženci lažje sprostijo in odkrito razpravljajo o obravnavanih temah.

Tudi dosežena izobrazba udeležencev je pomemben dejavnik. Način podajanja bo precej drugačen, če imamo udeležence z osnovnošolsko izobrazbo, kot pa če imamo udeležence s srednjo ali višjo izobrazbo. Pri manj izobraženih ljudeh navadno prevladuje konkretnejše mišljenje, zato je pomembno uporabljati razlage s konkretnimi primeri. Na drugi strani pa lahko v izobraževalnem procesu z bolj izobraženimi udeleženci uporabljamo zahtevnejše in abstraktnejše razlage. Če tega ne upoštevamo, se lahko zgodi, da bomo udeležence podcenjevali ali precenjevali, to pa bo negativno vplivalo na njihovo razumevanje in motivacijo.

Pri izobraževanju odraslih moramo upoštevati tudi njihovo trenutno znanje o neki temi. Na prvih srečanjih skupine moramo najprej ugotoviti začetno raven znanja, s katere bomo izhajali. Če tega ne storimo, se lahko zgodi, da bomo obravnavali pojme, ki jih udeleženci sploh ne razumejo. Zato je smiselno na začetku uporabiti teste ali druge metode preverjanja, da natančno ocenimo njihovo že pridobljeno znanje. Predavatelj, ki teh informacij ne prejme od organizatorja, mora sam preveriti znanje udeležencev in prilagoditi metode izobraževanja.

Izkušnje udeležencev so še ena pomembna sestavina, ki jo moramo kot učitelji in mentorji upoštevati. Odrasli v izobraževanju novo znanje vedno povezujejo s preteklimi izkušnjami; to omogoča globlje razumevanje in trajnejše znanje. Če zna izobraževalec odraslih povezati novo snov s preteklimi izkušnjami udeležencev, je znanje med seboj povezano in trdnejše. Izkušnje imajo še posebno pomembno vlogo, kadar želimo vplivati na odnos udeležencev do pomembnih življenjskih vprašanj, kot so etične vrednote ali družbena vprašanja. V takih primerih lahko samo uporaba predavanja prinese le omejen učinek, zato je pogosto bolj smiselno uporabiti metodo diskusije ali celo individualnega dela.

Tudi interesi udeležencev vplivajo na izbiro metod in uspeh učenja. Če udeležence neka tema zelo zanima, bo diskusija verjetno potekala živahno, učitelj oziroma mentor pa ne bo imel težav s sodelovanjem udeležencev.

Tedaj ni potreben dolg uvod ali dodatno motiviranje – tema sama že spodbuja udeležence k sodelovanju. Drugače pa je, če udeleženci ne kažejo zanimanja; tedaj je naloga učitelja oziroma mentorja, da jih pritegne k temi in jih motivira. Če ni motivacije, učenje ne bo uspešno ne glede na to, kako jasna in razumljiva je razlaga.

Vsebina

Učna vsebina pomembno vpliva na izbiro in uporabo metod izobraževanja. Pri poučevanju praktičnih vsebin, ko želimo pri udeležencih razviti nekatere spretnosti, bomo uporabili drugačne metode kot pri abstraktnejših ali bolj teoretičnih vsebinah. V tem primeru bodo praktične vaje prevladovale, demonstracija z razlago pa bo rabila kot uvod v praktično delo. Pri učenju uporabe nekega orodja bomo na primer najprej pokazali pravilno uporabo, nato pa bodo udeleženci sami vadili, da razvijejo spretnosti. Pri bolj teoretičnih vsebinah je nabor metod širši in bolj raznolik. Vsebina posameznih tem ali predmetov, kot so tuji jeziki, matematika ali zgodovina, zahteva prilagojene pristope, zato se za te namene razvijajo posebne didaktike za vsak predmet posebej (npr. didaktika poučevanja tujih jezikov, zgodovine). Raznovrstnost metod izobraževanja je zelo pomembna tudi pri poučevanju teoretičnih vsebin, saj enolične metode pogosto ne vodijo do najboljših rezultatov. Različne metode omogočajo globlje razumevanje in večje sodelovanje udeležencev, zato se izogibamo temu, da bi ves čas uporabljali le eno metodo, na primer predavanje. Manj izkušeni učitelji odraslih se tega morda ne zavedajo, zato lahko njihove ure postanejo monotone in manj zanimive.

Okoliščine

Pri izbiri metod izobraževanja je zelo pomembno upoštevati okoliščine, v katerih bo učenje potekalo. To ne zajema le značilnosti udeležencev in učitelja oziroma mentorja, temveč tudi širše okoliščine, kot so poslanstvo organizacije, vrsta ustanove in ciljno občinstvo odraslih. Poleg tega mora učitelj oziroma mentor oceniti praktične plati izpeljave programa, kot so viri, prostori, finančna sredstva, oprema in morebitne podporne storitve, ki so na voljo. Pomembno je treba upoštevati tudi časovni okvir, ki je na voljo za učenje, in kako je dejavnost vpeta v celotni program. Učinkovitost metod izobraževanja je odvisna od konteksta, zato je nujno, da učitelj in mentorji skrbno proučijo specifične okoliščine in potrebe. To zajema razumevanje ciljev učenja, značilnosti udeležencev, vire, ki so na voljo, in časovne omejitve. Na podlagi te ocene lahko učitelj oziroma mentor izbere najprimernejše metode in tehnike, ki bodo podpirale učinkovito in smiselno

učenje. Pomembno je omeniti, da ni vsestranske metode, ki bi bila primerna za vse položaje. Učitelj oziroma mentor morata biti sposobna prilagajati svoj pristop glede na kontekst in potrebe udeležencev. To zajema tudi sposobnost kombiniranja različnih metod in tehnik, da se ustvari optimalna učna izkušnja.

Poleg omenjenih dejavnikov, ki jih naštevata Conti in Kolody (2004), pa je treba poudariti, da pa so pri izbiri metod izobraževanja pomembni tudi **cilji izobraževanja**. Cilji, zapisani v izobraževalnem programu, določajo tudi metode izobraževanja, ki jih uporabljamo, da jih dosežemo. Različni cilji zahtevajo različne pristope. Če je cilj samo predstaviti neko temo z več zornih kotov, bo predavanje dovolj. Če želimo doseči enotno razumevanje neke problematike, pa bomo večji poudarek namenili razpravi. Pri razpravi lahko udeleženci izražajo svoja mnenja, poslušajo druge in skupaj oblikujejo skupno stališče. Vsak izobraževalni program ima specifične izobraževalne cilje, ki jih je treba natančno opredeliti že pri pripravi programa. Izobraževalci odraslih morajo te cilje dobro poznati, saj tako zagotovimo, da bodo njihove metode in vsebine usklajene s celotnim učnim načrtom ter bodo učinkovito pripomogle k doseganju želenih rezultatov.

Sklep

V tem poglavju smo se poglobili v najpomembnejše teme izobraževanja odraslih, ki temeljijo na načelih učenja odraslih in prilagodljivosti zahtevam udeležencev. Vprašanje, ali je za izobraževanje odraslih treba razviti posebne metode ali zadostujejo tiste, ki jih uporabljamo pri izobraževanju v šolskem sistemu, je bilo v didaktičnih razpravah že večkrat obravnavano. Danes prevladuje razumevanje, da vzgojno-izobraževalni proces odraslih zahteva drugačen pristop kot izobraževanje otrok in mladostnikov. Čeprav se lahko v obeh kontekstih pojavljajo enake metode – na primer predavanje, diskusija, študija primera – pa se njihova izvedba, funkcija in povezava z učnim okoljem pogosto bistveno razlikujejo. Lahko bi celo trdili, da smo priča nasprotnemu trendu: sodobna spoznanja o poučevanju otrok vse bolj poudarjajo pomen aktivnega vključevanja otrok, izhajanja iz njihovih izkušenj in prilagajanja metod posamezniku (Medveš, 2020), kar kaže na približevanje pedagoških pristopov andragoškim načelom in usmeritvam.

Izobraževanje odraslih ni zgolj prenos znanja, temveč je sodelovalni proces, ki spodbuja kritično mišljenje, samostojnost in praktično uporabo znanja. Raziskali smo, zakaj so potrebni posebni učni pristopi in metode, ki ustrezajo specifičnim značilnostim odraslih udeležencev, kot so njihove bogate

življenjske in delovne izkušnje, raznoliko že pridobljeno znanje in motivacija ter potreba po usklajevanju več obveznosti. Poudarili smo, da učinkovite metode izobraževanja temeljijo na dejavnem sodelovanju udeležencev, povezovanju teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami, upoštevanju že pridobljenih izkušenj in spodbujanju samostojnega učenja. Odrasli udeleženci prinašajo v učni proces svoje edinstvene izkušnje in znanje, zato je pomembno, da učitelji oziroma mentorji ustvarijo okolje, v katerem se lahko počutijo kot dejavni soustvarjalci svojega učenja. To zajema uporabo interaktivnih metod, kot so diskusija, igra vlog, projektno delo in druge oblike aktivnega učenja, ki udeležencem omogočajo, da svoje izkušnje delijo in povezujejo z novo pridobljenim znanjem. Poudarili smo tudi pomen upoštevanja raznolikosti med odraslimi udeleženci. Odrasli se razlikujejo po svojih učnih stilih, že pridobljenem znanju, motivaciji in interesih, zato je pomembno, da učitelji prilagodijo svoje metode poučevanja tem razlikam. To zajema uporabo različnih učnih metod in tehnik, ki ustrezajo različnim potrebam odraslih, ter spodbujanje udeležencev, da si sami izberejo teme in projekte, ki jih najbolj zanimajo.

Sklenemo lahko, da je uspešno izobraževanje odraslih kompleksen in večplasten proces, ki zahteva premišljeno izbiro in kombinacijo ustreznih učnih metod. Pri tem je najpomembnejše upoštevanje specifičnih potreb udeležencev ter drugih dejavnikov, ki vplivajo na učni proces. Le s celostnim in individualiziranim pristopom, ki zajema pedagoške in andragoške strategije, lahko zagotovimo smiselno, učinkovito in motivirajoče izobraževanje, ki bo udeležencem omogočilo doseganje želenih učnih izidov in razvoj njihovih zmožnosti.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako lahko v svoj učni načrt uvrstimo več praktičnih aktivnosti, ki uporabljajo življenjske in delovne izkušnje udeležencev, ter jim tako omogočimo bolj relevantno in smiselno izobraževanje?
2. Kako lahko ustvarimo učno okolje, ki spodbuja kritično mišljenje in samostojno učenje med udeleženci, hkrati pa jim zagotavljamo potrebno podporo in vodenje?
3. Kako lahko metode izobraževanja, kot so problemsko in projektno

učenje ter igra vlog in simulacija, uporabimo za povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami in tako povečamo učinkovitost izobraževanja odraslih?

4. Kako lahko uporabimo tehnologijo za povečanje dostopnosti in interaktivnosti učnega procesa, hkrati pa zagotovimo, da bodo tehnološki pristopi prilagojeni specifičnim potrebam in zmožnostim udeležencev?

VIRI:

Ascione, L. (2023). The impact of technology on education. eSchool News. Dostopno na: https://www.eschoolnews.com/it-leadership/2023/12/11/the-impact-of-technology-on-education/ (pridobljeno 4. 8. 2024).

Baepler, P. M. (2016). A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice. Stylus Publishing.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Blažič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). Didaktika: visokošolski učbenik. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Brockett, R. G. (2015). Teaching adults: a practical guide for new teachers. Jossey-Bass.

Brookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning. Jossey-Bass.

Brookfield, S. D in Preskill, S. (2012). Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms (2nd ed). Wiley.

Caprara, L. in Caprara, C. (2022). Effects of virtual learning environments: A scoping review of literature. Education and Information Technologies, 27(3), 3683–3722. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10768-w

Cashin, W. E. (2014). Effective Classroom Discussions. IDEA Paper No. 49. Dostopno na: https://www.ideaedu.org/idea_papers/effective-classroom-discussions/ (pridobljeno 8. 8. 2024).

Conti, G. J. in Kolody, R. C. (2004). Guidelines for selecting methods and techniques. V M. W. Galbraith (ur.), Adult learning methods: A guide for effective instruction (str. 181–192). Krieger.

Dale, J. J. in Elise, B. (2017). Simulation as a Classroom Teaching Method. Journal on School Educational Technology, 12, 49–53.

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. in Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. Proceedings of the National Academy of Sciences, 116(39), 19251–19257. https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116

Exley, K. in Dennick, R. (2004). Giving a lecture: From presenting to teaching. Routledge Falmer.

Gonzalez, J. (2015). The Big List of Class Discussion Strategies. Cult of Pedagogy. Dostopno na: https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/ (pridobljeno 8. 7. 2024).

Hontarenko, I. in Kovalenko, O. (2024). Enhancing Teaching: The Crucial Role of Effective Preparation and Delivery of Lectures. Educational Challenges, 29(1), 72–84. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.05

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.

Knowles, M. S., Holton, E. F. in Swanson, R. A. (2015). The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (8. izd.). Routledge.

Krajnc, A. (1979). Metode izobraževanja odraslih. Delavska enotnost.

Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburiti samoorganizacijo. V R. Kroflič, T. Vidmar, in K. S. Ermenc (ur.), Živa pedagoška misel Zdenka Medveša (str. 11–58). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Nilson, L. B. (2010). Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors (3. izd.). John Wiley & Sons.

Pace, D. (2003). Controlled Fission: Teaching Supercharged Subjects. College Teaching, 51(2), 42–45. https://doi.org/10.1080/87567550309596410

Rojas, M. A. in Villafuerte, J. (2018). The influence of implementing role-play as an educational technique on EFL speaking development. Theory and Practice in Language Studies, 8(7), 726–732. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.02

Savery, J. R. in Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. Educational Technology, 35(5), 31–38.

Schwerdt, G. in Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. Economics of Education Review, 30(2), 365–379. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.005

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. in Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. Review of Educational Research, 81(1), 4–28. https://doi.org/10.3102/0034654310393361

Walsh, A. (2005). The tutor in problem based learning: a novice's guide. Program for Faculty Development, McMaster University, Faculty of Health Sciences.

Westwood, P. (2008). What teachers need to know about teaching methods. ACER Press.

Wood, D. F. (2003). Problem based learning. BMJ (Clinical research ed.), 326(7384), 328–330. https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328

Odrasli imajo radi različne učne metode

Ana Kaučič

Po izobrazbi sem učiteljica angleščine in zgodovine, na začetku svoje poklicne poti sem poučevala angleščino, najprej na osnovni šoli in nato sočasno še na gimnaziji. Tako sem dobila pregled nad celotno vertikalo, od prvošolčkov do maturantov. Ko sem pozneje začela poučevati odrasle, naprej kot učiteljica na tečajih angleščine in nato kot organizatorica izobraževanja odraslih, je bila zame sprememba velika. Pri učencih/dijakih sem se veliko ukvarjala z disciplino, pri njih sem bila včasih v stiski, saj se nisem znala ustrezno odzvati.

Pri poučevanju odraslih v neformalnih programih te težave nisem imela, saj so bili vsi udeleženci zavzeti za sodelovanje in učenje. Zagotovo je razlika med poučevanjem otrok, mladostnikov in odraslih. Pri odraslih so to večinoma popoldanske dejavnosti, ko pridejo iz službe ali pa imajo doma otroke, zato je treba upoštevati, da so utrujeni in imajo nekatere težave, ki jih mladi še nimajo (skrb za gospodinjstvo, pomanjkanje denarja), in te se lahko kažejo pri sodelovanju na tečaju. Upoštevati je treba tudi, da imajo odrasli nekatere izkušnje iz formalnega izobraževanja, ko so bili še sami učenci, dijaki, zato so lahko nekoliko prestrašeni. Pri jezikih se to na primer kaže tako, da si nečesa ne upajo povedati, če niso prepričani, da bodo povsem pravilno odgovorili. Nekateri se namreč še spomnijo, kako so jih učiteljice karale, kadar niso pravilno odgovorili, ali so zaradi tega dobivali slabe ocene. Sama jim vedno želim dopovedati, da je v resničnem življenju pomembna komunikacija, ki je lahko tudi nebesedna in mogoče slovnično napačna, najpomembnejše je, da te sogovornik razume.

Moje izkušnje iz poučevanja odraslih so povezane s poučevanjem angleščine v neformalnih tečajih, v katere so se udeleženci vpisali zaradi svojega zanimanja. Pri uporabi metod dela sem ugotovila, da imajo odrasli radi različne aktivnosti, ki jim omogočajo, da se lahko sprostijo in dejavno

sodelujejo pri uri. Tako sem veliko uporabljala delo v dvojicah ali celo skupinah, vedno pa sem poskrbela, da so se te dvojice menjavale. Tako so imeli vsi udeleženci tečaja možnost govoriti, sodelovati med sabo. Všeč jim je bilo tudi, da so bile aktivnosti čim bolj praktične, da sem na primer prinesla zemljevid mesta in so me morali usmerjati od točke A do točke B, ali sem prinesla kakšne brošure muzejev v angleščini in so mi morali povedati odpiralni čas.

Zanimiva metoda je tudi »speed dating«, v njej udeleženci menjujejo partnerje in imajo na voljo samo malo časa za vodeni pogovor, tako da niso preveč obremenjeni z dolgimi pogovori. Radi imajo tudi razlago nove snovi, to pomeni, da ima klasični frontalni pouk še vedno težo in je zaželeno, da se ga uporablja. Pri poučevanju jezika je tudi veliko raznih videoposnetkov, slušnih nalog, ki se lahko uporabijo pri pouku in razbijejo enoličnost.

Ne spomnim se metod, ki bi bile zares neuspešne. Je pa od skupine do skupine odvisno, katera metoda bo uspešna in katera ne. Mogoče bo pri katerih skupinah zelo zaželeno, da so udeleženci čim bolj dejavni, da se gibljejo po prostoru in delajo v dvojicah, pri nekaterih pa bo to vse videti težavno. Ampak po mojih izkušnjah so udeleženci imeli radi sproščen odnos in prilagodljivost predavatelja skupini. Vendar pa pride to šele z izkušnjami predavatelja, ko zna kakšno aktivnost v trenutku prilagoditi, ko vidi, da ne bo zaživela, kot si jo je zamislil.

Meni je všeč kombinacija različnih oblik poučevanja. Pri uvajanju nove snovi mislim, da je pomemben frontalni pouk in razlaga nekaterih pravil. Odrasli radi poslušajo pravila, si jih zapišejo, saj se tako lažje učijo. Pri frontalnem pouku so tudi vsi obrnjeni k tabli in tako lahko vidijo, kaj predavatelj piše ali ima na predstavitvi Power Point, pred sabo imajo zvezke in si lahko zapisujejo snov. Všeč mi je, če naredimo kaj »v praksi«, pa čeprav je to simulirana praksa, saj lahko tako preizkusijo znanje, ki so ga teoretično pridobili.

Pri izpeljavi izobraževanja je pomembno tudi, kakšno gradivo se uporablja. Kadar ne uporabljajo učbenika, temveč predavatelj pripravlja delovne liste, je pomemben videz teh delovnih listov. Besedilo mora biti dovolj veliko, da lahko udeleženci vanj pišejo odgovore. Dobro je tudi, če je privlačno na prvi pogled, da je pri vseh nalogah ista pisava, ista velikost, da so navodila napisana polkrepko ter dovolj jasna in natančna, če ustreza, da je dodano tudi slikovno gradivo. Pri poučevanju angleščine je bilo pomembno, da sem imela pri novem besedišču slikovno gradivo ali po možnosti še dejanske

predmete (realije), da so udeleženci vedeli, o čem se pogovarjamo.

Na začetku kariere sem čutila kar precejšen strah, ko česa nisem vedela, na primer ali sem pravilno napisala besedo na tablo, kako se neka beseda prevede, in sem imela občutek, da nisem dovolj dobro pripravljena. S prakso sem se naučila, da vsega pa res ne morem vedeti, in sem ob takih priložnostih poudarila, da imamo za to slovarje, internet oziroma možnost, da to preverimo in se pravilno naučimo. Zbrala sem pogum, da sem rekla: »*Tega pa ne vem, bom preverila.*«

V prvi klopi sedijo piflarji, zadaj zabušanti, v sredini pa ...

Lidija Koceli

V zrelih šestdesetih letih svojega življenja se spet srečujem s poučevanjem, ki mi še vedno pomeni prvinsko strast in užitek. V mladosti so me življenjske odločitve in razmere, ki so jim sledile, vodile k temu, da sem dopoldne poučevala otroke, popoldan pa odrasle. Ko se danes v mislih ozrem v ta čas, se bolj kot takrat zavedam, da med poučevanjem odraslih in otrok ni velike razlike. Poleg znanja, ki ga pridobimo na poti izobraževanja, si vsakdo želi biti sprejet. Kdor je sprejet in se počuti cenjenega, pa je praviloma tudi uspešen.

Torej, v svojih zgodnjih tridesetih sem nekega septembra dopoldne pozdravila svoj novi šesti razred v osnovni šoli, popoldan pa vstopila v prepolno učilnico delavske univerze. Več kot štirideset mladih odraslih je začenjalo četrti letnik srednje strojne tehniške šole. Sami fantje, sem pomislila. To bo še živahno. Pozneje sem med njimi odkrila dve dekleti. Ko sem vstopila, so me pozdravili glasni žvižgi, smeh in tudi komentarji, ob katerih sem začutila vročino v ušesih.

Pri srcu me je malo stisnilo. Zagotovo sem tudi zardela, kajti pripomb, smeha in muzanja je bilo vedno več. Ozrla sem se po učilnici. Klopi v prvi vrsti so bile povsem prazne, v zadnji vrsti so se udeleženci gnetli. Celo po dva sta sedela na enem stolu. Povabila sem jih naprej. Nihče me »ni slišal«, poglede so uprli v tla. Nikogar med njimi nisem poznala, da bi ga lahko poklicala po imenu. Kaj pa zdaj? Nobene pedagoške modrosti se nisem domislila, glava je bila pravzaprav prazna, roke so se mi tresle. In potem je od nekod prišla misel: »*Saj vas razumem. V prvih vrstah navadno sedijo piflarji. Piflar pa noče biti nihče*.«

Prikimavanje, odobravanje, manj pripomb. »*Skrbi me pa, kako bomo delali, kajti v zadnjih vrstah navadno sedijo zabušanti*.« Od nekod nelagodje, iz vrst v sredini pa glasen smeh. »*Je pa tudi res, da v srednjih vrstah sedijo*

povprečneži. Iz povprečnosti pa tudi ne nastane nič kaj pametnega.« Tišina. Tišina. In znova tišina. Zdržim napetost, ki je vsak trenutek večja. Nato vstajanje, premikanje, prestavljanje. Naenkrat so zasedena tudi vsa mesta v prvi vrsti, udeleženci pa pripravljeni na začetek.

Kaj se je zgodilo? Še danes ne vem. Pedagoško ni bilo, bilo je pa učinkovito. Po negotovih trenutkih prvega srečanja se je med nami spletla lepa povezava in vse leto smo odlično sodelovali.

Medosebna komunikacija in upoštevanje kulturne različnosti ali kako smo gradili most na Derdiji

Ida Srebotnik

Dolga leta sem predavala poslovno komunikacijo in vodenje na številnih seminarjih za zaposlene, pozneje pa tudi izrednim študentom na višji strokovni šoli. Pri predavanjih o komunikaciji sem ves čas iskala in uporabljala aktivne oblike in metode ter vaje, pri katerih bi udeleženci dejavno sodelovali in tako sooblikovali spoznanja in spretnosti komunikacije.

Pri učenju komunikacije so bile to predvsem metode in primeri, s katerimi so se udeleženci naučili, kako sprejemati in poslušati pomembne druge, upoštevati svoja in čustva drugih. Vaje, s katerimi spoznajo dobre in slabe vidike pri sebi in drugih, se jih naučijo sprejemati in dajati. Premislijo, kaj lahko izboljšajo v komunikaciji pri sebi, da bi bilo sporazumevanje lažje in učinkovitejše.

Med predavanji smo se veliko pogovarjali, primerjali mnenja, vrednote in prepričanja ter odkrivali različnosti v komunikaciji. Pomembno je bilo, da bi udeleženci z vajami in igro vlog v praktičnih primerih spoznali in odkrivali različnosti v komunikaciji, ki so izraz kulturnega, socialnega in družbenega okolja, delno pa tudi bioloških danosti. Kot predavateljico sta me velikokrat presenetila netolerantnost in nerazumevanje odraslih udeležencev, še posebno študentov, ki so nestrpni do drugačnih kultur in komunikacije, ne samo do drugih narodov in dežel, ampak celo do svojih drugače mislečih kolegov.

Zato sem cikel predavanj iz komuniciranja za izredne študente na višji šoli končala s študijo primera, ki sem ga poimenovala: GRADNJA MOSTU NA DERDIJI – DERDIJANCI.

S primerom sem se seznanila med svojim usposabljanjem za trenerko nevrolingvističnega programiranja, čeprav je imela takratna vaja drugačen

pomen. Že takrat sem razmišljala, da je lahko uporaba tega primera odličen sklep in povzetek vsega, kar smo s študenti predelali in spoznali pri komuniciranju. Je dober primer spoznavanja različnosti izraznih sredstev, čustev in načina komunikacije, je učenje sprejemanja in toleriranja drugačne komunikacijske kulture, vrednot in navad …

Kako je potekalo delo? Študente sem razdelila v dve skupini. Vsaka skupina se je pripravljala na vajo v ločenih prostorih. Skupni čas poteka z navodili, pripravo, izpeljavo in analizo je bil okoli dve uri. Pred potekom vaje smo se temeljito seznanili s tem, da je pomembno, ko se srečamo z ljudmi iz drugačnega okolja in kulture komuniciranja, da se seznanimo z njihovimi navadami in vedenjskimi vzorci, pravili vedenja in jezikom. Da bi realistično doživeli občutke, ki se porodijo v takih okoliščinah, ko se srečata dve različni kulturi, se bomo »igrali«. Prosila sem jih, da ob vsej zabavi, ki jo bodo pri tem imeli, vzamejo vajo resno in se nanjo dobro pripravijo. Podrobno so se seznanili z zgodbo Derdijancev, komunikacijo, svojo nalogo v skupini, časom priprave, izpeljave, poročanja …

Zgodba primera: Prebivalci vasi Derdija pričakujejo prihod tujih strokovnjakov, ki jih bodo naučili, kako zgraditi most čez deročo reko v njihovi vasi. Gradnja mostu je v vasi nujno potrebna, ker bo Derdijancem omogočila prehod čez reko in tako odprla pot na tuje trge. Derdijanci sicer poznajo orodje in material za gradnjo, ne poznajo pa konstrukcijske tehnike, poleg tega v vasi primanjkuje gradbenega materiala, ki ga tudi pričakujejo od Konstruktorjev.

Kultura, komunikacija in vedenjski vzorci **Derdijancev** in Konstruktorjev se zelo razlikujejo, zato je zelo pomembno, kako se bodo sporazumevali oziroma kako bodo tuji strokovnjaki naučili Derdijance graditi mostove. V igri most simbolizira papirnati most. Derdijanci so seznanjeni z uporabo potrebnega orodja, kot so škarje, papir, ravnilo, lepilo, ne poznajo pa konstrukcijske tehnike. Tega jih bodo naučili Konstruktorji iz tujine.

Pravila komunikacijskih in vedenjskih vzorcev Derdijancev so nenavadna. V komunikaciji se **dotikajo**, če se ne dotikajo, to pomeni »**ne maram te**«. Pozdravljajo se s poljubom na lice, vsaka druga oblika pomeni zanje žalitev, na to se odzivajo z zbadljivkami in žaljivkami. Zanje je ponižujoče **iztegniti roko v pozdrav**. Derdijanci **ne uporabljajo nikalnice NE**. Vedno rečejo **DA**, tudi če mislijo NE. To storijo z nebesedno komunikacijo. Tudi med delom se dotikajo, ne da bi bilo to moteče pri delu. Vedo, kako se uporabljajo papir, ravnilo, svinčnik, vendar so škarje moško orodje, ravnilo in svinčnik pa

žensko. Derdijanci so do tujcev prijazni, zelo ponosni so na svojo kulturo in nase. Na kulturo tujcev ne gledajo kot na nadrejeno in na boljšo od svoje, pričakujejo pa, da bodo tujci upoštevali pravila njihove komunikacije. Skupina študentov v vlogi Derdijancev se je morala kar dobro pripraviti na ta nenavadni način komuniciranja.

Skupina Konstruktorjev je mednarodno priznana in naj bi manj razvite prebivalce Derdije naučila zgraditi most čez reko. Most simbolizira papirnati most. Pomemben je za obe strani. Za Konstruktorje je pomemben, ker so pod pritiskom delodajalca, ki od njih pričakuje, da bo zgrajen pravočasno, sicer lahko celo izgubijo delo. Tudi ta skupina ima na voljo enake pripomočke kot Derdijanci: papir, škarje, lepilo, svinčnike, ravnila. Morajo pa upoštevati še, da bo most stabilen, tako da bo prenesel težo mobitela, in bo izdelan iz 10 centimetrov širokih papirnatih trakov. Derdijance morajo naučiti graditi mostove, ne pa jih zgraditi sami. Ta skupina študentov se je morala privaditi nenavadnemu in neznanemu načinu komunikacije v Derdiji, če je želela uspešno sporazumevanje.

Priprave na to nalogo so bile kar zahtevne, med izpeljavo pa je bilo obilo zabave in smeha. Po končani vaji, ki sta jo obe skupini vzeli zelo resno in na koncu s pomočjo Konstruktorjev zgradili trden most iz papirja, ki je prenesel težo mobitela, se je vnela razprava, sledilo ji je poročanje skupin. Za verodostojnost poročanja in razprave so poskrbeli tudi opazovalci, pri vsaki skupini eden, in vtisi na plakatih. Lahko pa bi vajo tudi posneli in analizirali videno.

Med razpravo so bila poudarjena razmišljanja o podobnih življenjskih situacijah. Študenti so spoznali in izkusili različne občutke v drugačni komunikacijski kulturi, se jih naučili sprejemati, biti tolerantni do drugače pogojenih vzorcev vedenja in spoznali, da drugačnih vedenjskih vzorcev ni tako lahko dosledno uporabljati in sprejeti. Med vajo so imeli kar nekaj težav, ker so se morali držati pravil drugačne komunikacije, jih posnemati in upoštevati. Vsi so se strinjali, da so se iz igre tega primera veliko novega naučili o sebi in drugih ter da bodo pridobljeno uporabili tudi v vsakdanjem življenju.

Zame kot predavateljico je bila ta vaja dobra povratna informacija in spoznanje, koliko so bila moja predavanja uspešna, kje ostajajo vrzeli v znanju pri študentih, ki jih bo treba še utrjevati ali pa kako drugače podati. Je pa priprava in izpeljava tega primera zahtevna in upam si trditi, tudi pogumna za predavatelja. Doseženi cilj in izid te vaje pa je tako pozitiven,

tudi za študente in udeležence, da se je vredno potruditi.

Po mojih izkušnjah lahko dosežeš motivacijo in dobre dosežke pri izobraževanju prav s premišljeno uporabo aktivnih metod in oblik dela, ki udeležencem omogočajo, da sami pridejo do nekaterih spoznanj.

Znam, zmorem, uspelo mi bo!

Tjaša Šolar

To so besede, s katerimi sem se prvič srečala v petem razredu osnovne šole. Zapisane so bile na tabli in tam so ostale vse šolsko leto. Z učiteljico smo jih ponavljali pred ocenjevanjem znanja; z njimi nas je opogumljala, še posebno, če smo dvomili o sebi. Morda so danes še vedno zapisane tam, ne glede na to pa so se mi globoko vtisnile v spomin. Prikličem si jih, ko se spoprimem s kakšnim zahtevnim izzivom ali ko sem postavljena pred pomembno odločitev. Prav te besede so me napeljale k sodelovanju pri projektu Oddelka za azijske študije Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, njegov cilj je širjenje korejske kulture po slovenskih šolah.

Ko sem se marca 2023 vključila v projekt, so korejske delavnice potekale le na Osnovni šoli Toma Brejca v Kamniku. Tam sem se prvič preizkusila v vlogi učiteljice, to pa mi kot študentki andragogike ni prav ustrezalo. Res pa je, da sem naposled dobila občutek, kako je poučevati manjšo skupino ljudi. Istega leta sem naredila še korak naprej in svoji profesorici korejskega jezika predstavila zamisel o širjenju korejske kulture med odrasle. Tako sem oktobra 2023 s pomočjo dveh sošolk začela izvajati korejske delavnice na Ljudski univerzi Kranj ter Javnem zavodu Cene Štupar – Centru za izobraževanje Ljubljana.

Vesela sem, da sem zbrala dovolj poguma, da sem oživila to zamisel, ker sem se tako lahko naposled preizkusila v vlogi učiteljice odraslih. Kmalu se je izkazalo, da to ne bo moja edina vloga. Preizkusila sem se tudi kot načrtovalka in organizatorica korejskih delavnic. Za začetek sem izpeljala bolj sproščeno temo, kot so zabavna dejstva o Koreji, poudarek je bil na spoznavanju korejske kulture. Pri nadaljnjih temah pa sem izhajala iz potreb in želja udeležencev korejskih delavnic. Seveda je bilo tudi veliko stresa, ker sem se morala dogovarjati na eni strani z Ljudsko univerzo Kranj in na drugi strani s strokovno delavko Inštituta kralja Sejonga Ljubljana, da smo lahko

uskladili termine izvajanja korejskih delavnic. Hvaležna sem bila, da je moja kolegica prevzela dogovarjanje z institucijo Cene Štupar, kjer sem bila zgolj v vlogi izvajalke delavnic. Bilo je kar precej negotovosti, saj se ni nikoli vnaprej vedelo, koliko udeležencev bo v resnici prišlo na delavnico. Dogajalo se je, da so ljudje potrdili udeležbo, pa se nato niso udeležili delavnice, in nasprotno, da so prišli na delavnico, čeprav se niso prijavili nanjo. Delavnice so bile za udeležence brezplačne. To ni bil intenzivni tečaj jezika, na katerem bi resno študirali jezik, se poglabljali v slovnico in učili nepravilnih glagolov. Na take tečaje se udeleženci še vedno lahko prijavijo. Naše korejske delavnice so bile namenjene ljudem, ki niso bili tako zavzeti ali niti niso mogli biti, ker niso poznali jezika in kulture. Menim, da so bile naše korejske delavnice nekakšna »odskočna deska« za naprej – da bi vzbudili zanimanje za korejsko kulturo in jezik.

Ko sem se znašla pred manjšo skupino odraslih udeležencev, sem seveda čutila strah, še posebno, ker sem imela občutek, da se moram, tokrat v vlogi učiteljice odraslih udeležencev, zares izkazati. Sem pa bila vesela, da so bile to manjše skupine (do pet udeležencev). Bala sem se, da bom morala »predavati« pred veliko skupino neznancev, in ob misli na to me je močno stiskalo v prsih, pravzaprav sem čutila tesnobo.

Pa vendar je bilo drugače kot pri poučevanju osnovnošolcev; ko so odrasli udeleženci videli, da sem mlajša od njih, se me niso bali, obenem pa so začutili, da me stvari, ki jih razlagam, resnično veselijo. Nikakor jim nisem hotela vzbujati občutka, da vem vse, ker to še zdaleč ni bilo res. Po treh letih študija koreanistike se nisem imela za dobro govorko korejskega jezika. Res pa je, da so me veliko spraševali, zanimalo jih je veliko stvari, ker je korejska kultura tako zelo drugačna od slovenske. Najbolj ponosna sem bila v trenutku, ko je neka gospa prepoznala korejski sistem zlaganja črk »eno pod drugo« oziroma način sestavljanja zlogov. To se je zgodilo na Cenetu Štuparju, kjer so se delavnic udeleževali predvsem starejši odrasli. Bil je dober občutek, v bistvu je bila to potrditev, da je moj način razlage uspešen.

Obravnavali smo zapis imena Marjana po korejsko. Ime Marjana najprej razdelimo na zloge MAR-JA-NA. Zlog MAR je sestavljen iz treh črk, in ker sestavljajo en zlog, tudi ostanejo zapisane kot en zlog, zato zapišejo Korejci črke »eno pod drugo« kot 말, in ne kot 마 ㄹ. Pravilni zapis imena Marjana je torej 말야나 in ne ㅁㅏㄹㅇㅑㄴㅏ. Te zvijače moja profesorica korejskega jezika ni uporabila, ker ne zna slovensko.

Pri poučevanju odraslih je zelo pomembno upoštevati ciljno skupino, tj. kakšno skupino ljudi imaš pred sabo: če bi imela na primer pred seboj tujce, bi morala razložiti drugače. Zakaj sem bila prav na ta trenutek ponosna? Ker je prišel spontano. Seveda sem doma pripravila razlago poteka korejske abecede in način zapisovanja besed, ampak te »zvijače« sem se domislila prav tisti trenutek.

V Kranju pa so bile okoliščine drugačne: udeleženci so veliko spraševali. Zaradi tega se je spremenilo ozračje v učilnici. Ni bilo več tiste uradne zadržanosti, ki je značilna za vsak začetek nekega srečanja, temveč se je delavnica korejskega jezika in kulture kaj kmalu razvila v neko prijetno druženje. Ne glede na to, kako sem si zamislila učno uro in se pripravila na njen potek, skoraj vedno se je na koncu izkazalo, da moram improvizirati, to pa mi še zdaleč ni ustrezalo. V teh trenutkih je bila edina rešitev ta, da sprejmem nastali položaj in si rečem »go with the flow« … In moram reči, da je bilo prav super. Imeli smo se fino, bilo je sproščeno. Udeleženci so se začeli oglašati, povedali kakšne svoje izkušnje, ki so jih imeli z učenjem jezika, korejščino primerjali z drugimi tujimi jeziki, ki so se jih učili. Tudi sama sem se sprostila in se prepustila temu, da uživam v trenutku.

Pri delu z odraslimi je drugače to, da učno uro oziroma učni proces soustvarjaš z udeleženci. Naučila sem se, da ni najpomembnejša priprava pred začetkom delavnice, ampak trenutno stanje v učilnici, tj. počutje, pripravljenost, motivacija udeležencev – da se kot izobraževalec odraslih prepustiš, kam te bodo udeleženci »odnesli«: kaj jih trenutno zanima, katere so dileme v zvezi s korejsko kulturo, ki jim niso jasne, pa bi jih radi razrešili, ipd. Skupaj z njimi se učiš, rasteš, preizkušaš nove načine, metode poučevanja. V bistvu prav v teh trenutkih, ko si v stiku z udeleženci, oblikuješ in potrjuješ svojo identiteto, ki jo imaš kot izobraževalec odraslih.

Med izpeljevanjem korejskih delavnic sem prejela veliko znanja in raznovrstnih izkušenj o delu z odraslimi udeleženci. Kot študentka andragogike in diplomantka koreanistike si želim še več takega sodelovanja in projektov, kot je bil ta, ki sem ga predstavila v tej zgodbi, torej še več takih priložnosti, na katere lahko odgovorim z besedami: Znam, zmorem, uspelo mi bo!

Občanska znanost v izobraževanju odraslih: moč skupnosti in vloga mentorjev študijskih krožkov

Johanna Amalia Robinson

Po več letih dela na raziskovalni instituciji sem postala strokovnjakinja in znanstvenica na področju občanske znanosti. Na Andragoški center Slovenije sem prišla poleti 2022, ko sta se začela projekt *Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju* in akcija občanske znanosti *Opazovanje opraševalcev sončnic*, ki sem jo vodila. Kampanja je bila prvi poskus testiranja nove metode izobraževanja odraslih, v katero smo vpeljali občansko znanost kot način okoljskega učenja in pri tem sodelovali z zunanjimi strokovnjaki za opraševalce. Občanska znanost sistematično spodbuja in krepi znanstveno pismenost udeležencev, ki sodelujejo v znanstvenoraziskovalnih dejavnostih. Udeleženci iz splošne javnosti dejavno prispevajo k znanosti s svojim časom, trudom in intelektualnim znanjem.

K sodelovanju smo povabili vse, ki so želeli sodelovati, ne glede na to, kje v Sloveniji so bili, bodisi kot posamezniki bodisi kot skupine, edini pogoj je bil, da so imeli prostor za zasaditev nekaj sončnic. Presenečena sem bila, kako velik delež prijavljenih udeležencev je sodeloval v skupinah. Takih je bilo 79 odstotkov. Med njimi je bilo veliko študijskih krožkov (53 odstotkov). Število prijavljenih skupin nas je presenetilo glede izobraževanja odraslih pa tudi glede občanske znanosti, saj navadno obe področji zajemata predvsem posameznike, ne pa skupin. Neuradno se je število skupin še zvečalo, saj so številni udeleženci izvajali aktivnosti doma, pri tem so sodelovale celotne družine, pogosto tudi več generacij (medgeneracijsko sodelovanje).

Participativni prijemi so mi bili znani že od prej. Ker moje primarno strokovno področje ni izobraževanje odraslih, sem z veseljem opazovala vlogo mentorjev študijskih krožkov. Dejstvo, da so bile večinoma vključene skupine, ki so imele organizirane vodje – na primer mentorje študijskih krožkov, ki so usposobljeni in odgovorni za vodenje učnega procesa – je

prineslo dodatno raven strukture in dinamike učeče se skupnosti. Mentorji so olajšali komunikacijo in prispevali k uspehu akcije, tudi v nepredvidljivih naravnih razmerah, predvsem pri vzgoji sončnic. Razlogi za propad sončnic so bili različni, med njimi naravni pojavi, kot so suša, neurja in močan dež, pa tudi živali, kot so polži in ptice. Včasih so bile vzrok za neuspeh tudi človeške dejavnosti, na primer, ko so bile rastline pohojene ali pokošene. Skupine, ki so delovale kot študijski krožki, so se na te izzive odzvale s kreativnimi rešitvami in inovativnimi vzorci samoorganizacije. Spomnim se primerov študijskih krožkov v jugovzhodni Sloveniji pod vodstvom mentorice Ane Marije Blažič, ko so si člani med seboj delili sadike, če jim sončnice niso uspevale. Poleg tega so izvajali tudi dodatne dejavnosti, ki niso bile načrtovane kot del kampanje. Učni proces je zajemal humor in igrivost, saj so se med seboj primerjali, kdo bo imel sončnico, ki bo prva zacvetela.

Ko se je kampanja bližala koncu in so podatki »kapljali« k meni za analizo podatkov, sem znova opazila, kako pomembna je vloga mentorjev študijskih krožkov, saj je bilo zbiranje podatkov uspešnejše in tudi kakovost podatkov boljša. Skupine, ki so imele strokovno vodstvo, so bile uspešnejše od neuradnih skupin ali posameznikov. Kar 81 odstotkov skupin je uspešno opravilo vse naloge – sajenje, gojenje, opazovanje in poročanje – med posamezniki pa je bilo uspešnih le 31 odstotkov. Verjamem, da je ta razlika posledica navzočnosti strokovnjakov – mentorjev študijskih krožkov, ki so znali voditi skupine, jih sproti motivirati in reševati težave, ko so se te pojavile. Vsi so imeli enak dostop do podpore Andragoškega centra Slovenije in projektnih znanstvenikov, vendar je dodatno strokovno vodstvo izobraževalcev odraslih veliko pripomoglo k uspehu akcije.

Zaradi sodelovanja izobraževalcev odraslih je bila lažja tudi organizacija srečanj. Lokalne strokovno vodene skupine so bile v analiziranih podatkih tudi vizualno zaznane kot klasterji, predvsem na podeželju. Njihova fizična bližina je omogočala organizacijo lokalnih srečanj in prevozov iz oddaljenih krajev v Ljubljano. Skupinski duh udeležencev je poskrbel, da so srečanja vsem ostala v lepem spominu.

Nov način učenja, občanska znanost, ki smo ga preskusili v izobraževanju odraslih, nadgrajuje prakso študijskih krožkov in nasprotno. Mentorji študijskih krožkov so odigrali ključno vlogo, saj so zvečali motivacijo udeležencev, izboljšali razumevanje znanstvenih procesov (znanstvene pismenosti) in skrbeli za natančno ter kakovostno zbiranje podatkov. Strokovno vodene skupine so bile tako lažje in učinkoviteje organizirane kot

razpršeni posamezniki, zato je treba nadvse pohvaliti njihovo strokovno delo in prispevek v tej akciji. Zato smo se z veseljem odločili za nadaljnje delo z njimi v naslednjih podobnih kampanjah.

STROKOVNA PODPORA ODRASLIM PRI IZOBRAŽEVANJU IN UČENJU

Strokovna podpora odraslim pri izobraževanju in učenju

Andreja Dobrovoljc, Urška Pavlič, Tanja Vilič Klenovšek

CILJI POGLAVJA:

- spoznati vsebino strokovne podpore;
- premisliti o možnih oblikah organiziranosti strokovne podpore;
- dobiti priporočila za izvajanje strokovne podpore.

Uvod

Zato da bi zagotovili odraslim kakovostno, uspešno in učinkovito izobraževanje in učenje, je pomembno, da jim je zagotovljena ustrezna strokovna podpora v vseh fazah procesa izobraževanja in učenja, pred izobraževanjem in učenjem, med njim in po njem.

Strokovna podpora je lahko različna glede na:

- **vrsto programov izobraževanja** (formalni in neformalni programi izobraževanja);
- **način učenja odraslih** (organizirano, samostojno, priložnostno);
- **različne značilnosti in potrebe posameznega udeleženca** (udeleženci so različni po spolu, starosti, stopnji in vrsti izobrazbe, zaposlitvenem položaju, so iz različnih jezikovnih okolij, različni so tudi po potrebah in motivih za izobraževanje in učenje, zmožnostih in okoliščinah, v katerih se izobražujejo in učijo);
- **različne faze** procesa izobraževanja in učenja
- in glede **na način organiziranosti** te.

Pri snovanju strokovne podpore odraslim v izobraževanju in učenju je treba upoštevati značilnosti odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja, ter njihove motive in ovire za učenje in izobraževanje; to je podrobneje predstavljeno v

prejšnjih poglavjih.

Glede na različne značilnosti, potrebe in motive za izobraževanje in učenje, glede na različne zmožnosti ter okoliščine odraslih in ovire, s katerimi se srečujejo, potrebujejo **nekateri odrasli več, drugi pa manj podpore** pri svojem izobraževanju in učenju.

Različni odrasli potrebujejo **tudi različno raven podpore**, od informiranja prek nasvetovanja do bolj poglobljenega svetovanja.

- **Informiranje** pomeni podajanje ustreznih informacij, ki so lahko splošne (npr. o različnih možnostih v izobraževanju odraslih, izvajalcih, vpisnih pogojih) ali specifične, te so vezane na posamezno področje vključevanja v izobraževanje (npr. možnosti vpisa v natanko določeni program).
- **Nasvetovanje** pomeni krajšo pomoč odraslemu, ki poleg informacij in podatkov zajema tudi razlago, ustrezna pojasnila ali nasvet.
- **Svetovanje** pa je »strokovno zahtevnejši in daljši proces, ki vključuje poglobljene in celostne pristope svetovalne dejavnosti ter pospešuje razvoj odraslega z vidika razumevanja procesov odločanja, organiziranja in vrednotenja lastnega izobraževanja in učenja ter razvoja« (Dovžak idr., 2020, str. 31 in 32).

Podpora lahko poteka **individualno** ali v **skupinski obliki**. Lahko se izvaja na različne načine: **osebno**, po **telefonu**, kot **pisne informacije** (e-pošta, pisno gradivo) in z uporabo **spletnih orodij.**

Vse navedeno je treba upoštevati tudi pri **načinu organiziranja strokovne podpore**, bodisi da to zagotavljamo **v organizaciji** bodisi odrasli uporabljajo svetovalno podporo tudi **zunaj organizacije**. Podpora mora biti **dostopna** krajevno, časovno in prostorsko.

Za kakovostno in učinkovito strokovno podporo morajo biti **ustrezno usposobljeni strokovni delavci**, ki svoje znanje, spretnosti in vrednote (kompetence) ves čas dopolnjujejo. Strokovnost svetovalca naj bo podprta tudi z **uporabo strokovnega gradiva in pripomočkov.**

V stroki in praksi so bili razviti že **številni pripomočki**, ki lahko kakovostno podprejo strokovnega delavca pri zagotavljanju učinkovite podpore odraslim. Posamezni od teh so navedeni v podpoglavjih v nadaljevanju.

Pomembno je, da izvajanje strokovne podpore **stalno spremljamo, evalviramo** (in je tudi del presojanja in razvijanja kakovosti v organizaciji) ter v skladu z ugotovitvami tudi **nadgrajujemo** in **izboljšujemo**.

Strokovna podpora pred izobraževanjem in učenjem

Zavedanje o pomembnosti vseživljenjskega učenja je v Sloveniji v stroki in politiki visoko in odraslim je tako **na voljo veliko različnih možnosti izobraževanja**, formalnega in neformalnega, veliko med njimi je tudi brezplačnih. Za odrasle so informacije o programih dostopne po različnih kanalih, vendar podatki iz prakse kažejo, da **ne dosežejo vseh**. Poleg tega je za marsikaterega odraslega v vsej množici informacij težko razbrati/prepoznati, katero izobraževanje je zanj v nekem trenutku najustreznejše in najkoristnejše. Zato je pomembno, da je odraslemu zagotovljena ustrezna podpora pred izobraževanjem (bodisi na ravni posamezne organizacije bodisi na ravni svetovalnih omrežij, kot je na primer svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih, ki se kot javna služba izvaja v mreži javnih organizacij za izobraževanje odraslih – ljudskih univerz in je za odraslega brezplačna).

Vsebinsko strokovno podporo pred izobraževanjem lahko razdelimo v tri sklope, ki jih v nadaljevanju na kratko opišemo:

- **informiranje** o možnostih izobraževanja,
- **podpora pri izbiri in odločitvi** za ustrezno izobraževanje,
- **podpora pri vključitvi in načrtovanju** izobraževanja in učenja.

Informiranje o možnostih izobraževanja: Raziskave kažejo, da velik delež odraslih niti ne ve za različne možnosti izobraževanja, zato je potrebno raznovrstno informiranje, motiviranje, najprej pa **ozaveščanje** vseh prebivalcev o pomenu vseživljenjskega učenja. Prebivalce je treba ozaveščati, da ima udeležba v izobraževanju številne koristi na individualni in družbeni ravni in da z udeležbo v izobraževanju odraslih lahko živijo bolj kakovostno. Poleg ozaveščanja z različnimi promocijskimi strategijami in po različnih kanalih (tiskani mediji, spletni mediji, družbena omrežja), je potrebno **stalno informiranje** posameznih skupin odraslih in posameznikov. Smiselno je, da poteka informiranje odraslih tudi v okolju, kjer živijo. Z različnimi **načini terenskega dela** strokovni delavci dajejo informacije predvsem odraslim, ki jih splošna promocija ni dosegla. Drugi vidik informiranja v okolju pa je **motiviranje**, saj kljub informiranosti in velikokrat očitnim potrebam po tem, da bi se udeležili izobraževanja, odrasli

zanj niso motivirani. Zato je še posebno pomembno, da strokovni delavci poleg tega, da predstavijo izobraževalne možnosti in seznanijo z možnostmi udeležbe, z ustrezno svetovalno podporo odrasle motivirajo za vključitev v izobraževanje. Organizacija naj pripravi načrt izvajanja terenskega dela. Pri tem naj se prouči, kateri pristopi so v njihovem okolju učinkoviti in dosegajo skupine odraslih, ki jih še posebno želijo nagovoriti.

Izobraževalna organizacija naj za ozaveščanje, informiranje in motiviranje pripravi ustrezno **promocijsko in informativno gradivo**, ki naj zajema podatke o: vrstah programov izobraževanja, ciljih, vsebinah, kraju in času izvajanja, ceni, stikih. Gradivo je lahko v tiskani ali elektronski obliki. Objavljeno naj bo na različnih spletnih aplikacijah (spletni portali, družbena omrežja), tiskano naj bo na voljo v drugih organizacijah v okolju (v knjižnicah, zdravstvenih domovih ipd). Pomemben je tudi **jezik gradiva**: ta naj bo preprost in razumljiv. Gradivo naj bo sodobno in privlačno oblikovano. Uspešne zgodbe učečih se odraslih iz okolja še dodatno motivirajo in prepričajo odrasle za odločitev o učenju in izobraževanju, zato jih je smiselno uvrstiti v gradivo.

Podpora pri izbiri in odločitvi za ustrezno izobraževanje: Tudi ko se odrasli odloči za udeležbo v izobraževanju ali učenje, potrebuje strokovno podporo. Med prvimi nalogami strokovnega delavca je odkrivanje **posameznikovih potreb po izobraževanju**. O različnih opredelitvah in ravneh ugotavljanja potreb po izobraževanju smo podrobneje pisali v prejšnjih poglavjih (Glej poglavje *Ugotavljanje potreb v izobraževanju odraslih.*). Za strokovno podporo odraslim, ki se odločajo za izobraževanje, lahko ugotavljanje potreb definiramo kot »proces, v katerem se določi, ali je potreba po izobraževanju, in če se to ugotovi, se v nadaljnjem koraku identificira, kakšno izobraževanje je potrebno za zapolnitev vrzeli« (Vaupotič, 2019, str. 122). Ko govorimo o strokovni podpori odraslim, ki se udeležujejo izobraževanja, pri tem ugotavljamo potrebe odraslega, ki se namerava udeležiti izobraževanja. To se začne z zbiranjem informacij o odraslem, ki se namerava udeležiti izobraževanja. Za ustrezno podporo mora strokovni delavec imeti informacije o njegovi formalni izobrazbi, neformalnem znanju, ki ga je pridobil na različne načine, delovnih izkušnjah, konjičkih, željah in interesih pa tudi morebitnih ovirah na poti za dosego cilja (Zlodej, 2019, str. 108). Na podlagi teh informacij ter pogovora z odraslim lahko ugotovimo, kaj je zanj pomembno, kakšne vrste izobraževanje bi bilo zanj najprimernejše (Zlodej, 2019).

V tem procesu se mora strokovni delavec zavedati, da na odločitev o izobraževanju vpliva veliko različnih dejavnikov, ali kot pravi Vaupotičeva, »ne smemo zanemariti posameznikovih motivov, ki so različni od posameznika do posameznika. Pri odraslih je koristnost in uporabnosti nekega znanja najpomembnejši motiv.« (Prav tam, str. 124). Ugotavljanje potreb je zelo pomembno, saj dobro opredeljene potrebe omogočijo lažjo odločitev za ustrezno vrsto, način in obliko izobraževanja. Pri tem lahko strokovni delavec uporabi tudi različne **svetovalne pripomočke**, na primer Opomnik za pripravo in izpeljavo pogovora na prvem srečanju ali Shemo za intervju – zajemanje podatkov za andragoško eksploracijo (Gladek idr., 2021, str. 210–215).

Poleg ugotavljanja potreb je treba v tej fazi raziskati tudi morebitne **ovire**, zaradi katerih se odrasli težje odločijo za izobraževanje. Te podrobneje opisujemo v naslednjem sklopu – Strokovna podpora med izobraževanjem, zato jih na tem mestu ne bomo naštevali. (Glej tudi poglavje *Motivi in ovire odraslih za izobraževanje*.)

Vse te dejavnike mora strokovni delavec upoštevati in voditi pogovor z odraslim tako, da se lahko odloči za izobraževanje ali učenje, za katerega v danem položaju pretehta, da mu najbolj koristi.

Podpora pri vključitvi in načrtovanju izobraževanja in učenja: Ko se odrasli odloči za udeležbo v izobraževanju ali nadaljevanje izobraževanja, je strokovna podpora usmerjena v seznanjanje z izbranim programom, vsebino, urnikom, načinom izobraževanja, pogoji za vpis in dokončanje programa. Strokovni delavec mora zato dobro poznati vse značilnosti izbranega izobraževalnega programa.

Odrasli imajo poleg opravljenega formalnega in neformalnega izobraževanja tudi veliko drugih izobraževalnih in delovnih izkušenj, ki so jih pridobili različno. Predvsem različne vrste opravljenega izobraževanja se lahko odraslemu v postopku vrednotenja že pridobljenega znanja vrednotijo in priznajo. To pomeni zanj manjši obseg obveznosti, ki jih bo moral opraviti v izbranem izobraževanju. Zato mora strokovni delavec dobro poznati možnosti in **postopke vrednotenja že pridobljenega znanja.**

Načrtovanje izobraževanja in učenja je za odraslega pomembno, saj mu bo dobro narejen načrt olajšal udeležbo v izobraževanju in opravljanje obveznosti. Še posebno je pomembno **načrtovanje ciljev**. Pri tem si strokovni delavec lahko pomaga z različnimi svetovalnimi pripomočki za načrtovanje,

to so na primer pripomočki: Načrtovanje ciljev, Postavljanje ciljev po metodi SMART, Moj akcijski načrt – izzivi na poti do učenja (več v Gladek, 2020). Vsi ti pripomočki odraslemu pomagajo premisliti o želenih ciljih in načinih, kako jih dosegati. Pomembno je, da so ti cilji in načini doseganja zapisani in jih ima odrasli vseskozi na voljo, zapisani pa so lahko tudi v osebnem izobraževalnem načrtu.

V tej fazi lahko strokovna podpora zajema tudi **pripravo osebnega izobraževalnega načrta**; to je podrobneje predstavljeno v poglavju *Osebni izobraževalni načrt v andragoški obravnavi.*

Osebni izobraževalni načrt bo spremljal odraslega vse izobraževanje in bo pomemben del vsebine strokovne podpore tudi med izobraževanjem in po njegovem koncu.

Strokovna podpora med izobraževanjem in učenjem

Vključitev v izobraževanje je, čeprav pomembna in včasih težka odločitev, le prvi korak na izobraževalni poti odraslega. Začetna vnema in motiviranost lahko ob pomanjkanju strokovne podpore upadeta že ob prvih ovirah, zato lahko odrasli opusti izobraževanje. Ker gre pri izobraževanju in učenju za (pogosto daljši) proces, je strokovna podpora med izobraževanjem odraslim zelo pomembna. Pri tem pa **ni najpomembnejše, da je ta ves čas poglobljena ali časovno obsežna, temveč predvsem dolgoročna oziroma na voljo in dostopna ves čas trajanja izobraževanja.**

Načrtovanje in organizacija izobraževanja in učenja sta za odraslega lažja in bolj obvladljiva ter učinkovita ob strokovni podpori. Uspešno izobraževanje in učenje sta lahko odvisna od zelo elementarnih dejavnikov, kot so urejen prostor za učenje, določen čas za učenje in odmore, zbrano in urejeno gradivo za učenje ali dostopni učni viri. Poleg tega je treba med izobraževanjem slediti rokom, to pomeni, da je treba znati oceniti, koliko časa porabimo za posamezno dejavnost ali nalogo, in si postaviti realne in obvladljive cilje ter jih po potrebi prilagoditi ali spremeniti glede na nove ali spremenjene okoliščine oziroma različne ovire, ki se pojavijo ob poti.

Kadar govorimo v izobraževanju odraslih o ovirah, imamo navadno v mislih **tri vrste ovir: dispozicijske, situacijske in institucionalne** (Cross, 1981). Vse zelo **vplivajo na motivacijo in uspešnost** odraslega pri izobraževanju in učenju. Dispozicijske, situacijske in institucionalne ovire pa tudi nekatere strategije za odpravljanje teh so podrobneje opisane v poglavju o motivih odraslih za izobraževanje in jih mora strokovni delavec, ki daje podporo

odraslim, dobro poznati.

Strokovni delavec lahko odraslega ne samo spodbuja pri iskanju rešitev za premagovanje ovir, temveč marsikdaj predlaga tudi konkretne korake ali razišče možnosti za rešitev položaja. Pomoč je lahko zelo preprosta, na primer iskanje urnikov javnega prevoza na spletu, raziskovanje možnosti sofinanciranja izobraževanja ali prilagajanje urnikov. Lahko pa odraslemu pomaga tudi pri postavljanju ciljev ali odpravljanju negativnih prepričanj.

O ovirah, s katerimi se srečujejo odrasli pri izobraževanju in učenju, lahko razmišljamo tudi z zornega kota **vpliva družbenega okolja na posameznika, ki ga pojasnjuje koncept habitusa**. Habitus, kot ga je definiral Bordieu (1987, v Bock idr., 2023b, str. 6), je temeljni odnos posameznika do sveta in samega sebe, njegova pripadnost neki skupini, družbena subjektiviteta, ki razkriva, kako je kolektivno ali družbeno okolje vpeto v vsakdanje mišljenje in delovanje ljudi.

Habitus kot koncept je zanimiv, ker zajema vse družbene vidike odločitev o izobraževanju in/ali karierni poti od mladostništva do odraslosti. Bourdieu trdi, da je habitus skupen ljudem, ki imajo podobno ozadje, na primer veliko skupnih vidikov družbenih izkušenj. Ljudje istega razreda, etnične pripadnosti, spola ali narodnosti si delijo informacije o izvoru in imajo zato podoben habitus. Ta zamisel pomaga razumeti, zakaj ljudje s podobnim razrednim izvorom pogosto razmišljajo, delujejo in sprejemajo podobne odločitve – na primer o opravljanju mature in študiju na univerzi. (Prav tam).

Izzivi, s katerimi se srečamo v izobraževanju odraslih, izhajajo iz razhajanja med primarnim habitusom posameznika in institucionalno kulturo izobraževalne organizacije, ki jo oblikujejo druga izobraževalna okolja, oziroma iz razlik med habitusom strokovnega delavca in odraslega, ki se udeležuje izobraževanja.

Ker tisti, ki oblikujejo ponudbe izobraževanja in svetovanja, in tisti, ki ju izpeljujejo, navadno prihajajo iz podobnih izobrazbenih okolij ali pa so si med svojim poklicnim usposabljanjem pridobili podoben izobrazbeni habitus (sekundarni habitus), je lahko to ena od ovir pri prilagajanju ljudem iz izobrazbeno deprivilegiranih okolij. (Bock idr., 2023a, str. 8). Zato je pomembno, da ta vidik pri svojem delu upošteva tudi strokovni delavec, ki daje odraslim svetovalno podporo.

Izkušnje iz prakse kažejo, da so odrasli **bolj motivirani** za izobraževanje in so pri tem **uspešnejši**, če jim je to **čim bolj prilagojeno**. Eden od pristopov

prilagajanja je lahko priprava osebnega izobraževalnega načrta pred začetkom izobraževanja. (Glej tudi poglavje *Osebni izobraževalni načrt v andragoški obravnavi.*) To je zelo pomemben korak, ki posameznika ter njegove želje in potrebe postavi v središče. Ravno tako pomembno pa je, da odrasli ob pomoči strokovnega delavca tudi med samim izobraževanjem in učenjem **spremlja uresničevanje osebnega izobraževalnega načrta** in po potrebi prilagaja svoje aktivnosti, načrte in cilje, kadar je potrebno.

Ko strokovni delavec odraslega spremlja med izobraževanjem, ne spremlja le uresničevanja njegovega osebnega izobraževalnega načrta oziroma napredka, temveč ga z ustreznimi pristopi dodatno **spodbuja za učenje in izobraževanje**. Kot smo zapisali v poglavjih *Kdo so odrasli v izobraževanju* ter *Motivi in ovire odraslih v izobraževanju*, so lahko motivi za vključitev v izobraževanje zelo različni, od t. i. zunanjih (npr. delodajalčeva napotitev) do notranjih (npr. želja po osebnem razvoju in napredovanju), pri odraslih pa so najpogosteje povezani z delom in zaposlitvijo ter iskanjem bodisi konkretnih rešitev različnih življenjskih situacij (npr. pridobitev višje stopnje izobrazbe za napredovanje na delovnem mestu ali učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za lažjo integracijo v družbo) bodisi s tem, da bi pridobili znanje čim prej in da bi bilo to čim konkretnejše (npr. učenje uporabe računalnika zaradi sprememb v delovnem procesu ali učenje uporabe aplikacije za osebne potrebe, kot je e-naročanje na pregled pri zdravniku). (Glej tudi poglavje *Andragoška načela.*)

Poleg zagotavljanja omenjene podpore lahko strokovni delavec odraslemu med izobraževanjem **pomaga tudi pri samem učenju**, in sicer pri razvijanju kompetence učenja učenja in dajanju učne pomoči ali svetovalne podpore pri samostojnem učenju.

Kompetenca **učenje učenja je ena od ključnih kompetenc**, ki je v Priporočilu Sveta iz leta 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje opredeljena kot **sposobnost upravljanja lastnega učenja in učiti se učenja**. V Evropskem okviru za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja (2020) pa so zapisali, da je to kompetenca, ki jo je mogoče krepiti vse življenje in je pomembno gibalo sprememb v odraslosti (prav tam, str. 56).

V omenjenem gradivu so kompetenco učenje učenja opisali s tremi opisniki: **razvojna miselnost, kritično mišljenje in vodenje učenja**[34]. In čeprav lahko strokovni delavec odraslega podpira pri razvijanju kompetence na vseh teh področjih, je njegova pomoč izjemno pomembna pri vodenju učenja, ki se nanaša na čas pred izobraževanjem in učenjem, med njim in po dokončanju tega.

Na voljo je tudi priročnik *Svetovalni pripomočki za učenje učenja*[35], ki ponuja nabor orodij in pripomočkov za vrednotenje in razvijanje kompetence učenja učenja (Gladek, 2020).

Odrasli se v izobraževanju in učenju pogosto spoprijemajo z različnimi **učnimi težavami**. Še posebno odrasli udeleženci, ki bi radi dokončali formalno izobraževanje – tega so v mladosti opustili ali pa se ga sploh niso mogli udeležiti – in bi si tako pridobili višjo stopnjo izobrazbe od že dosežene oziroma znanje, ki ga potrebujejo. Razlogi, zakaj v preteklosti niso bili uspešni, so lahko različni, nemalokrat pa imajo poleg slabih izkušenj in negativnih prepričanj o učenju in izobraževanju tudi specifične učne težave. Pogosto niti ne vedo, da imajo učne težave in da lahko te z ustreznimi pristopi tudi odpravijo ali obvladujejo.

V stroki se učne težave pogosto delijo v dve skupini: **splošne in specifične učne težave**. Magajna idr. (2008) pravijo, da segata obe skupini težav od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po trajanju od težav, ki so vezane na krajša ali daljša obdobja šolanja, do težav, ki lahko trajajo vse življenje.

[34] Opisniki kompetence učenje učenja so:

- **Razvojna miselnost:** ozaveščenost o lastnih sposobnostih in sposobnostih drugih za učenje, napredek in doseganje rezultatov z delom in predanostjo ter zaupanje vanje; razumevanje, da je učenje vseživljenjski proces, ki zahteva odprtost, radovednost in odločnost; premislek o povratnih informacijah drugih ter o uspešnih in neuspešnih izkušnjah za nadaljnji razvoj lastne učne zmogljivosti.
- **Kritično mišljenje:** ozaveščenost o morebitni pristranosti v podatkih in lastnih omejitvah ob zbiranju veljavnih in zanesljivih informacij in zamisli iz raznolikih in zanesljivih virov; primerjava, analiza, ocenjevanje in sinteza podatkov, informacij, zamisli in medijskih sporočil z namenom oblikovati logične sklepe; razvijanje ustvarjalnih zamisli, sinteza in združevanje konceptov in informacij iz različnih virov za reševanje problemov.
- **Vodenje učenja:** ozaveščenost o lastnih učnih interesih, procesih in prednostnih strategijah – z učnimi potrebami in ustrezno podporo vred; načrtovanje in izvajanje učnih ciljev, strategij, virov in procesov; premislek o namenih, procesih in rezultatih učenja, dopolnjevanje znanja in s tem povezana ocena, navezava odnosov med področji. (Prav tam, str. 59).

[35] Priročnik Svetovalni pripomočki za učenje učenja je dostopen na https://www.acs.si/digitalna-bralnica/svetovalni-pripomocki-za-ucenje-ucenja/.

Nekateri imajo samo splošne učne težave, drugi le specifične, številni imajo učne težave obeh vrst.

Splošne učne težave so težave pri pridobivanju znanja in spretnosti ter so lahko **posledica notranjih in zunanjih dejavnikov**, kot so: motnje pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti, ovir v socialno-emocionalnem prilagajanju, pomanjkanja motivacije, slabše razvitih samoregulacijskih sposobnosti, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti in socialno-ekonomske oviranosti. Vsi ti dejavniki se pri povzročanju učnih težav lahko povezujejo tudi z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem, ki je prepleteno še z ovirami prikritega kurikula (prikrito institucionalno učenje, učenčeva pasivnost, odvisnost, vdanost v usodo, odtujenost in nekritičnost) (prav tam, str. 10–11).

Specifične učne težave so notranje narave (nevrofiziološko pogojene), vendar primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi. Delimo jih v dve skupini: specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki); specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (spacialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) pa tudi v socialnih spretnostih (prav tam, str. 11).

Za ugotavljanje in odpravljanje učnih težav med izobraževanjem je zelo pomembno, da ima odrasli na voljo ustrezno **učno pomoč** – organizirano, individualno ali skupinsko pomoč pri učenju. Najlažje je, kadar učno pomoč zagotavlja organizacija, ki izpeljuje izobraževalni program, ki se ga je udeležil odrasli; to je smiselno predvsem pri daljših, navadno formalnih izobraževalnih programih. Učno pomoč lahko izvaja strokovni delavec, ki odraslega spremlja med izobraževanjem, ali pa ta odraslemu poišče (po potrebi tudi zunaj organizacije) ali organizira ustrezno učno pomoč (npr. medsebojna pomoč udeležencev programa).

Kadar se odrasli uči samostojno (ni vključen v nobeno od organiziranih oblik izobraževanja ali učenja), lahko najde strokovno podporo v središčih za samostojno učenje, kjer se svetovalna dejavnost pri samostojnem učenju izvaja kot javna služba[36].

Odrasli se v središčih za samostojno učenje pogosto učijo o vsebinah, ki jih izobraževalni programi ne ponujajo ali pa jim ti iz različnih razlogov niso dostopni, neredko pa je razlog tudi ta, da se raje učijo samostojno, v svojem tempu in na svoj način. Obiskujejo jih tudi odrasli, ki so vpisani v različne izobraževalne programe in v središčih za samostojno učenje dopolnjujejo svoje znanje.

Sodobna tehnologija omogoča dostop do velike množice učnih elektronskih virov in elektronskega gradiva, ki so dostopni na spletnem portalu za samostojno učenje. V središčih za samostojno učenje pa so dobro založeni tudi s klasičnim, pisnim gradivom. Poleg učnih virov in gradiva ter sodobne IKT-opreme je v središčih odraslim na voljo tudi svetovalna podpora, ki je marsikdaj zelo pomembna pri iskanju, izbiri in uporabi virov, a tudi pri usmerjanju in spremljanju samega učenja ter motivaciji.

Svetovalna podpora v središčih za samostojno učenje je odraslim na voljo pred samostojnim učenjem, med njim ali po zaključku tega, obsega pa:

- ugotavljanje interesov, učnih potreb in stopnje že pridobljenega znanja odraslih za neko vsebino;
- načrtovanje in spremljanje individualnega učenja odraslih pri samostojnem učenju;
- motiviranje, spodbujanje in opolnomočenje odraslega za samostojno učenje;
- svetovanje o uporabi gradiva, učnih virov in tehnologije pri samostojnem učenju;
- svetovanje in podajanje znanja o učenju, metodah, pristopih in tehnikah učenja;
- usmerjanje učnega procesa;
- spremljanje napredovanja odraslih pri učenju, analiziranje učnih izidov in iskanje nadaljnjih možnosti za učenje.

[36] Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih se izvaja kot javna služba v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih (ljudskih univerzah) po Sloveniji od leta 2021. Poleg svetovalne dejavnosti pri samostojnem učenju zajema še svetovalno dejavnost pri vključevanju v izobraževanje in nadaljevanju izobraževanja ter svetovalno dejavnost pri ugotavljanju in dokumentiranju znanja in spretnosti.

Ob ustrezni in kontinuirani strokovni podpori med izobraževanjem odrasli lažje in hitreje dokončajo izobraževanje, vendar to še ni konec njihove izobraževalne poti. Refleksija in analiza opravljenega ter pogled v prihodnost sta pomembna koraka v izobraževanju.

Strokovna podpora po izobraževanju in učenju

Za zagotavljanje strokovne podpore odraslemu od začetka izobraževanja in učenja do konca je pomembno, da je **odraslemu zagotovljena ustrezna podpora tudi ob dokončanem izobraževanju in učenju in po njem.**

Podpora v tej fazi izobraževanja in učenja postaja za odrasle vse pomembnejša v sodobnem času, času hitrih sprememb na vseh področjih človekovega življenja. Odrasli postaja nenehno učeči se v vseh življenjskih obdobjih, za različne potrebe, zaradi potreb pri delu, razvoja v osebnem življenju in aktivne udeležbe v ožji in širši skupnosti.

V tej fazi izobraževanja in učenja sta pomembna dva vidika podpore:

1. **pogled nazaj** na prehojeno pot izobraževanja in učenja ter s tem na dosežene izide in učinke;
2. **pogled naprej**, kako ostati učeči se, kako dopolnjevati znanje in spretnosti, kako razvijati kariero pa tudi osebno življenje.

Pogovor o prehojeni poti učenja in doseženih izidih odraslega ob dokončevanju ali takoj po dokončanju lahko poteka **individualno** ali **v skupini** z drugimi udeleženci. Pomembna je presoja strokovnega delavca, kdaj je smiselno, da odraslega povabi na individualni pogovor, kdaj pa se tak pogovor opravi v skupini, ki končuje formalno ali neformalno izobraževanje. Tak pogovor je še posebno smiseln ob dokončevanju formalnega izobraževanja, ki za večino udeležencev traja dlje časa (več let), pa tudi ob dokončanju neformalnega izobraževanja, še posebno, kadar poteka izobraževanje v daljših programih, kot so na primer javnoveljavni programi izobraževanja odraslih, ki ne dajo formalne izobrazbe idr.

Strokovni delavec si **vprašanja za pogovor** za pogled nazaj ali za pogled naprej lahko pripravi vnaprej, lahko pa **spodbudi odprti pogovor** ali **uporabi nekatere vaje, metode in orodja**, ki spodbujajo izražanje mnenj udeležencev (npr. ocenjevanje doseženih rezultatov na ocenjevalni lestvici, zapis in rangiranje ciljev za prihodnost).

Vsebina pogovora **za pogled nazaj** je lahko:

- kaj sem dosegel na ravni učnih izidov (kompetenc), tako novega znanja kot spretnosti in vrednot, stališč[37];
- kako bom to uporabil pri delu, v osebnem življenju in delovanju v ožji in širši skupnosti;
- kaj so bili drugi učinki[38], ki podpirajo mojo nadaljnjo pot učenja in razvoja;
- In drugo, po presoji strokovnih delavcev in potrebah njihovih odraslih.

S tem pristopom **okrepimo zavedanje odraslega**, **kaj je dosegel,** kako pomembno je to zanj, za njegov karierni in osebni razvoj, to pa lahko pozitivno vpliva na njegovo motivacijo za nadaljnje izobraževanje in učenje. Za udeležence, ki so imeli za svoje izobraževanje pripravljene tudi osebne izobraževalne načrte, se ob koncu lahko opravi še sklepna refleksija oziroma pregled doseženega po osebnem izobraževalnem načrtu in s tem podkrepi zavedanje, da je bilo veliko doseženega.

Pomemben pa je tudi **pogled naprej.** Ob koncu izobraževanja je pomembno, da odraslega spodbudimo k premislekom in/ali mu pomagamo tudi pri konkretnem odločanju, kako bo **dopolnjeval svoje znanje, spretnosti, vrednote in stališča** (pot vseživljenjskega učenja), kako bo **še naprej razvijal svojo delovno in osebno kariero**, kako **bo obvladoval in bo odporen na stalne spremembe** v svojem delovnem, osebnem in družbenem okolju, ki so postale stalnica vsakega od nas.

Vsebina pogovora za **pogled naprej** je lahko:

- kateri programi izobraževanja in oblike učenja so lahko nadaljevanje dokončanega izobraževanja ali učenja: z vidika formalnega izobraževanja pogled po vertikali sistema vzgoje in izobraževanja, z vidika neformalnega izobraževanja pregled programov, ki dopolnjujejo dokončano izobraževanje; z vidika neformalnega izobraževanja in

[37] V tem primeru gre za ovrednotenje rezultatov, ki se izražajo v splošni uspešnosti odraslega v izobraževanju in učenju, v konkretnih dosežkih v znanju in osebnem razvoju pa tudi v zadovoljstvu ob dokončanju izobraževanja (Glej tudi Klemenčič, Možina, 2016, str. 47).

[38] Najpogostejši učinki izobraževanja odraslih na ravni posameznika so boljši položaj na trgu dela, krepitev socialnih vezi, dejavno sodelovanje v skupnosti, zvečanje samozavesti in samoučinkovitosti, večja motiviranost za nadaljnje izobraževanje in učenje, boljša odpornost na spremembe idr. (Glej več v Klemenčič in Možina, 2016, str. 81 ter Pavlič in Vilič Klenovšek (ur.), 2021, str. 60).

učenja tudi pogovor o tem, kaj odraslega še zanima, kateri novi učni cilji, nove potrebe so se mu odprli;
- kaj kažejo podatki o trgu dela, katero znanje in spretnosti se iščejo, kaj od tega bi še potreboval naš udeleženec; kakšne so možnosti (pre) zaposlitve, kariernega napredovanja idr.;
- kako naj odrasli zapisuje in spremlja svoje nadaljnje izobraževanje in učenje: na primer spodbudimo odraslega, da si pripravi portfolio[39] (če ga še nima), ki ga bo stalno dopolnjeval in nadgrajeval;
- kako lahko odrasli znanje pridobiva tudi samostojno, z uporabo različnega učnega gradiva, ki je pripravljeno za samostojno učenje – veliko tega je dostopnega na spletnih portalih;
- kdo je lahko odraslemu v podporo pri nadaljnjem izobraževanju in razvoju kariere (svetovalci v različnih omrežjih);
- in drugo, po presoji strokovnih delavcev in potrebah vključenih odraslih.

Pomembno je, da ob koncu odraslega podpremo in opremimo z informacijami, da so v Sloveniji **organizacije in svetovalna omrežja, ki ponujajo odraslemu brezplačno podporo** za njegov nadaljnji izobraževalni/učni in karierni razvoj, kadar koli bo to potreboval. Bodisi v organizaciji, kjer se je izobraževal, bodisi v svetovalni dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba, bodisi v kariernih središčih zavodov za zaposlovanje, bodisi drugje (več konkretnih informacij je zapisanih v nadaljevanju).

Informacije, pridobljene bodisi z individualnim bodisi skupinskim pogovorom z udeleženci ob koncu izobraževanja, so lahko tudi ena od podlag priprave (prilagajanja) za nadaljnje izpeljave izobraževanja.

Organiziranost strokovne podpore

Da bodo odrasli deležni kakovostne strokovne podpore, jo je treba prilagajati njihovim življenjskim okoliščinam. Organizacija zato skrbi, da so odrasli deležni raznovrstnih oblik podpore pri izobraževanju in učenju. Poleg podpore v organizaciji je odraslim na voljo pomoč tudi v drugih svetovalnih omrežjih in organizacijah.

[39] Pri tem je strokovnemu delavcu in odraslemu lahko v podporo strokovno gradivo, ki vodi odraslega, kako si lahko pripravi portfolio: na primer gradivo Andragoškega centra Slovenije Vodila za pripravo portfolia (Gladek idr., 2022) in spletni portal Europass za ustvarjanje Europass profila: https://europass.si/kaj-je-europass/profil/.

Strokovna podpora v organizaciji

Strokovna podpora v organizaciji mora biti odraslemu na voljo, še preden se odloči za ustrezno izobraževanje, med samim potekom in po njegovem koncu. Pri tem je zelo pomembno, da je podpora odraslim dostopna v različnih oblikah. Prva in zagotovo najpomembnejša je **prostorska dostopnost**: organizacija organizira podporo tako, da je dostopna tudi gibalno ali slušno in senzorično oviranim odraslim. **Časovno** je podpora organizirana tako, da je dostopna v dopoldanskem in popoldanskem času ter večkrat v tednu.

Pomembno je, da so odraslim na voljo različni **načini izpeljave strokovne podpore.** Najpogostejši in najbolj poglobljen način je osebna podpora, ki omogoča neposredni stik s svetovalcem. Spremljanje delovanja različnih svetovalnih dejavnosti za odrasle kaže, da je **osebni način še vedno najpogostejši** in med odraslimi **najbolj priljubljen**. Organizacija ponuja podporo tudi **po telefonu**. Ta se pogosteje izpeljuje pri informiranju in krajših informacijah ter v nadaljevanju, ob večkratnih obravnavah predvsem takrat, ko odrasli potrebuje krajše informacije in nasvet ali povratno informacijo.

Zadnja leta (še posebno med pandemijo covida-19) postaja pogostejša e-podpora na daljavo, po različnih **spletnih orodjih**. Zelo je primerna za nekatere skupine odraslih, še posebno na primer za zaposlene, odrasle iz oddaljenih krajev in odrasle z različnimi oviranostmi. Je pa povezana z vsaj osnovnim digitalnim znanjem odraslih, zato ni primerna za odrasle z nizkimi digitalnimi spretnostmi. Tudi pisni način je ena od možnosti, strokovni delavci odrasle pisno seznanijo z različnimi vsebinami. Ta način je redkejši, uporaben je predvsem takrat, ko želi organizacija odrasle, ki so se že udeležili ali se že udeležujejo njenih programov, seznaniti z različnimi dejavnostmi, jih animirati in povabiti k vključitvi; pri tem se uporablja tudi elektronska pošta.

Strokovna podpora je lahko organizirana **individualno ali skupinsko.** Pri individualnem načinu strokovni delavec prilagodi informiranje, svetovanje, način obravnave in vodenje procesa konkretni osebi, uporablja lahko tudi ustrezne svetovalne pripomočke in orodja, gradivo in podobno. Individualna oblika je primernejša, kadar potrebuje odrasli celostno in poglobljeno podporo, saj je omogočen tesnejši stik med strokovnim delavcem in odraslim, zagotovljeni sta zaupnost in tajnost vseh podatkov, ki jih odrasli sporoča v procesu. **V skupinski obliki** so navzoči strokovni delavec in več odraslih. Prednosti te oblike so, da odraslim omogoča medsebojno

interakcijo v skupini, izmenjavo različnih informacij, izkušenj, pogledov na izobraževanje in učenje ter razvoj kariere, izmenjavo izkušenj o ovirah, s katerimi se srečujejo pri učenju, kako jih odpravljajo in drugo. Odrasli v skupini drug drugemu dajejo podporo (Dovžak idr., 2020).

Kakovostna strokovna podpora se ne izpeljuje le na sedežu organizacije, temveč jo organizacija zagotavlja tudi drugje. Predvsem informiranje, motiviranje in svetovanje pred vključitvijo v izobraževanje je smiselno **organizirati tudi zunaj sedeža**, v krajih, ki so bolj oddaljeni od sedeža organizacije, in tako informacije približati odraslim, ki zaradi različnih razlogov težje obiščejo sedež organizacije. Tako je mogoče informirati in motivirati odrasle, ki nimajo informacij o izobraževalnih možnostih ali niso motivirani za udeležbo. Organizacija lahko podporo izpeljuje v drugih organizacijah, na primer v knjižnicah, enotah centra za socialno delo, zavoda za zaposlovanje, nevladnih organizacijah in drugje. Lahko se odloči za stalno, redno gostovanje – tedaj je smiselno imeti redni urnik, da odrasli iz okolja vedo, kdaj bodo lahko dobili informacije in svetovanje – lahko pa se odloči za občasne obiske po potrebi ali dogovoru z organizacijo, kjer gostuje.

Poleg gostovanja v drugih organizacijah je pomembno, da organizacija zagotovi **različne oblike terenskega dela** in tako zagotovi čim več odraslim možnosti informiranja ter uporabe strokovne podpore. Te oblike so lahko organizacija ali gostovanje na različnih prireditvah, stojnicah (sejmi, predstavitve, dogodki), organizacija krajših dogodkov, delavnic, predavanj. Dober primer terenskega dela je organizacija dnevov svetovanja za znanje. Te vsako leto organizira omrežje javnih organizacij za izobraževanje odraslih (ljudske univerze). Javne organizacije izvajajo svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih kot javno službo skupaj s partnerji v svojem lokalnem okolju. Na tem dogodku se lahko predstavi vsaka izobraževalna organizacija s svojo ponudbo in s tem širi informiranost ter dostopnost do svoje izobraževalne ponudbe za odrasle.

Še en vidik je pomemben, to je upoštevanje, katere ciljne skupine se v organizaciji pogosteje izobražujejo; v skladu s tem se načrtujejo tudi oblike podpore. Če se na primer programov organizacije udeležujejo migranti, priseljenci, mlajši odrasli, je smiselno vsebinsko podporo prilagoditi značilnostim in potrebam teh skupin. Pričakovati je namreč mogoče, da imajo posamezne ciljne skupine nekatere posebne značilnosti, ki vplivajo na njihove potrebe po podpori, predvsem med potekom izobraževanja (Možina idr., 2013, str. 275).

Strokovna podpora zunaj organizacije

V Sloveniji so odraslim na voljo tudi druge oblike strokovne podpore. Nekatere so v oblikah, ki jih organizacija sama ne razvija, zato je smiselno, da odrasle seznanja tudi s temi oblikami podpore.

Kot smo v tem poglavju že večkrat omenili, je po vsej Sloveniji in vsem odraslim na voljo možnost, da uporabijo **svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba**. Ta se izpeljuje v vseh javnih organizacijah za izobraževanje odraslih – ljudskih univerzah, in odraslim ponuja svetovalno podporo v vseh treh fazah izobraževalnega procesa: pred vključitvijo v izobraževanje, med njegovim potekom in po koncu. Svetovalci v izobraževanju odraslih ponujajo podporo na treh področjih: pri vključevanju v izobraževanje ali njegovem nadaljevanju – skupaj s kariernim svetovanjem; pri ugotavljanju in dokumentiranju že pridobljenega znanja; pri samostojnem učenju. Poleg svetovalne podpore imajo odrasli tudi možnost samostojnega učenja različnih vsebin v središčih za samostojno učenje, ki delujejo v tej dejavnosti. Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih se izpeljuje v različnih oblikah in na različne načine (tudi s terenskim delom). Smiselno je, da izobraževalna organizacija odrasle informira oziroma jih napoti na svetovanje, kadar sama ne izvaja nekaterih oblik podpore (npr. delavnice učenje učenja, karierno svetovanje, pomoč pri iskanju zaposlitve) ali kadar zaradi različnih dejavnikov strokovnim delavcem samim ne uspe zagotoviti podpore svojim udeležencem v zadostnem obsegu.

Odraslim so na voljo tudi možnosti kariernega svetovanja v **kariernih središčih na enotah zavoda za zaposlovanje**. Namenjene so predvsem brezposelnim odraslim in iskalcem zaposlitve, ponujajo pa informiranje in svetovanje odraslim, dostop do aktualne ponudbe delovnih mest, različnih svetovalnih pripomočkov in orodij ter različne delavnice za karierni razvoj.

Strokovno podporo, predvsem pri razvoju in načrtovanju kariere, ponujajo **tudi druge organizacije**, javne in zasebne. Smiselno je, da ima organizacija, v kateri se odrasli udeležujejo izobraževanja, tudi informacije o teh in lahko odrasle po svoji strokovni presoji napoti vanje ali jim svetuje obisk za dodatne možnosti strokovne podpore.

Sklep

Strokovna podpora naj bo odraslim zagotovljena v vseh fazah izobraževanja in učenja, pred izobraževanjem in učenjem, med njim in po njem. Organizacijam in strokovnim delavcem, ki želite odraslim zagotoviti

celostno, kakovostno in učinkovito podporo, priporočamo:

- Opredelite vsebino strokovne podpore za vse faze izobraževanja (pred njim, med njim in po njem) na ravni organizacije in posameznih strokovnih delavcev, ki sodelujejo v tem.
- Dogovorite se, koliko strokovnih delavcev sodeluje pri strokovni podpori in določite kdo.
- Organizirajte strokovno podporo na različne načine, da bo dostopna vsem udeležencem.
- Predstavite udeležencem strokovno podporo, ki jim jo zagotavljate v organizaciji že ob vključitvi v izobraževanju in učenju, pa tudi med potekom in ob koncu.
- Pripravite promocijsko gradivo o izpeljevanju podpore, ki naj bo privlačno in dostopno vsem (po različnih kanalih in medijih). Napisano naj bo v preprostem in razumljivem jeziku. Dodajte tudi uspešne zgodbe vaših udeležencev in uporabite spletna orodja, ki jih uporabljajo vaši udeleženci.
- Seznanite odrasle z možnostmi svetovalne podpore zunaj vaše organizacije, saj je v Sloveniji na voljo že veliko brezplačne svetovalne podpore.
- Za zagotavljanje svoje strokovne podpore odraslim se povezujte tudi z zunanjimi strokovnjaki in organizacijami, da se boste celostno in kakovostno odzivali na potrebe svojih udeležencev.
- Zagotovite ustrezno usposobljenost strokovnih delavcev, ki ponujajo odraslim strokovno podporo, in to stalno nadgrajujte. Krepite njihov profesionalni in karierni razvoj.
- Uporabljajte strokovno gradivo in pripomočke, ki vas podpirajo pri strokovni podpori vašim udeležencem. Tisto gradivo, ki je že pripravljeno in širše dostopno, in tisto, ki ga pripravite tudi sami.
- Spremljajte, evalvirajte in v skladu z ugotovitvami dopolnjujte in razvijajte strokovno podporo odraslim v svoji organizaciji. Strokovna podpora naj bo del presojanja in razvijanja kakovosti v vaši organizaciji.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kakšno strokovno podporo odraslim pri izobraževanju in učenju že ponujate v vaši organizaciji?
2. Kako bi strokovno podporo lahko še dopolnili vsebinsko in organizacijsko?
3. S katerimi organizacijami in strokovnimi sodelavci zunaj vaše organizacije že sodelujete, s katerimi bi še lahko pri zagotavljanju kakovostne in celostne strokovne podpore vašim udeležencem?

VIRI:

Bock, L., Götz, R., Klein, R., Pavlič, U., Reuter, G., Váňová, J., Veverková, S. in Vilič Klenovšek, T. (2023a). Habitus senzibilno svetovanje za doseganje odraslih iz deprivilegiranih okolij. Priporočila za politiko. ÖSB Social Innovation. Dostopno na: https://www.acs.si/digitalna-bralnica/habitus-senzibilno-svetovanje-za-doseganje-odraslih-iz-depriviligiranih-okolij-priporocila-za-politiko/ (pridobljeno: 21. 7. 2025).

Bock, L., Götz, R., Klein, R., Pavlič, U., Reuter, G., Váňová, J., Veverková, S. in Vilič Klenovšek, T. (2023b). Priročnik za samostojno učenje, Terensko delo v svetovanju za zaposlene iz deprivilegiranih okolij. ÖSB Social Innovation. Dostopno na: https://www.acs.si/digitalna-bralnica/terensko-delo-v-svetovanju-za-zaposlene-iz-depriviligiranih-okolij-prirocnik-za-samostojno-ucenje/ (pridobljeno: 20. 5. 2025).

Cross, K. P. (1981). Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. Jossey-Bass.

Dovžak, K., Fischinger, L., Marentič, U., Kruder, B., Vilič Klenovšek, T., Zagmajster, M., Dobrovoljc, A., Jug Došler, A., Rozman, P. in Centrih, F. (2020). Smernice za izvajanje svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih, ki se izvaja kot javna služba. Andragoški center Slovenije.

Europass profil (b. l.). Dostopno na: https://europass.si/kaj-je-europass/profil/ (pridobljeno: 16. 5. 2024).

Gladek, N. A. (2020). Svetovalni pripomočki za učenje učenja. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: https://www.acs.si/digitalna-bralnica/svetovalni-pripomocki-za-ucenje-ucenja/ (pridobljeno: 16. 6. 2024).

Gladek, N. A., Boštjančič, E., Dobrovoljc, A., Mlinar, V., Pavlič, U. in Vilič Klenovšek, T. (2021). Svetovalni proces in svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih s poudarkom na svetovanju za zaposlene. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: https://www.acs.si/digitalna-bralnica/svetovalni-proces-in-svetovalni-pripomocki-v-izobrazevanju-odraslih-s-poudarkom-na-svetovanju-za-zaposlene/ (pridobljeno: 16. 6. 2024).

Gladek, N. A., Anclin, M., Arkar, T., Knific, P., Plahuta, B., Sikošek Penko, M. in Vilič Klenovšek, T. (2022). Vodila za pripravo portfolija. Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S. in Možina, T. (2016). Rezultati in učinki izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

LifeComp. Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja. (2020). Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/lifecomp.pdf (pridobljeno: 14. 6. 2024).

Magajna, L. idr. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf (pridobljeno 23. 5. 2024).

Pavlič, U. in Vilič Klenovšek, T. (ur.). (2021). Kazalniki kakovosti svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije.

Priporočilo Sveta EU z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2018/C 189/01). (2018). Dostopno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN (pridobljeno 24. 5. 2024).

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (b. l.). Dostopno na: https://www.ess.gov.si/partnerji/trg-dela/ (pridobljeno: 14. 6. 2024).

Vaupotič, K. (2019). Ugotavljanje potreb po izobraževanju za načrtovanje svetovanja in izobraževanja zaposlenih. V: S svetovanjem za zaposlene do večje vključenosti v izobraževanje in usposabljanje. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: https://www.acs.si/digitalna-bralnica/s-svetovanjem-za-zaposlene-do-vecje-vkljucenosti-v-izobrazevanje-in-usposabljanje/ (pridobljeno 17. 6. 2024).

Zlodej, L. (2019). Vloga svetovalca in motiviranje zaposlenih za izobraževanje. V: S svetovanjem za zaposlene do večje vključenosti v izobraževanje in usposabljanje. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: https://www.acs.si/digitalna-bralnica/s-svetovanjem-za-zaposlene-do-vecje-vkljucenosti-v-izobrazevanje-in-usposabljanje/ (pridobljeno: 18. 5. 2024).

Žalec, N., Klemenčič, S., Možina T., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Jelenc, N. E., Benčina Crnić, S. in Dobrovoljc, A. (2004). Osebni izobraževalni načrt. Andragoški center Slovenije.

Brezposelnost kot karierni izziv

Irena Bohte

Pri svojem dolgoletnem delu organizatorice izobraževanja odraslih in svetovalke se srečujem z različnimi udeleženci, nekateri so bolj motivirani za izobraževanje, drugi potrebujejo več spodbude. Največji izziv mi pomenijo tisti, ki želijo spremeniti svojo poklicno pot, odkriti nova področja, ki jih veselijo, pri tem pa potrebujejo pomoč, ki jo lahko ponudimo svetovalke.

V svoji zgodbi vam bom predstavila svetovanko, ki je z izobraževanjem spremenila svojo poklicno pot in se podala na področje, ki jo je veselilo od mladosti. Ob vstopu v svetovanje je bila brezposelna oseba, stara petinštirideset let, s končano srednjo poklicno šolo, smer šivilja. Pred izgubo zaposlitve je bila sedemindvajset let zaposlena v lokalnem okolju, ves čas pri istem delodajalcu kot šivilja. Potem ko je propadla tekstilna industrija v Beli krajini, je postala brezposelna in na Zavodu za zaposlovanje so jo napotili v program usposabljanja za dvig konkurenčnosti brezposelnih oseb. V programu sem sama sodelovala kot mentorica, tako sem jo tudi spoznala. Prijazna, umirjena oseba, ki pa je potrebovala pogovor. Brezposelnost je dojemala drugače, kot bi pričakovalo okolje. Tega ni pokazala v skupini. Na individualnem pogovoru pa je povedala, da je brezposelnost zanjo rešitev, ker ne želi več opravljati dela šivilje.

Prišla je do točke, ko si je želela spremembe. Otroci so odrasli in zdel se ji je pravi trenutek, da odkrije novo pot. Ni vedela kam in kako, vedela pa je, da si želi delati z ljudmi. Prvič je bila brezposelna. Po končani tekstilni šoli, ki je bila v bližnjem okolju, je delodajalec takoj zaposlil šivilje. Brez zaposlitvenega pogovora, brez prijave za delo. Zdaj pa se je od nje pričakovalo, da se bo znašla v novi situaciji. Svetovanje je potekalo tedaj, ko je bila v okolju visoka stopnja brezposelnosti, malo povpraševanja po delovni sili in s tem malo možnosti za zaposlitev. Ta čas je želela dobro izkoristiti.

Poznala sem že zgodbe iz okolja, da so se mlada dekleta vpisala v tekstilno šolo, ker ni bilo treba oditi od doma, pa še zaposlitev jih je čakala takoj po končani šoli. To je bilo za starše idealno, za našo svetovanko pa je pomenilo, da se je morala odpovedati svoji želji. V mladosti je želela postati medicinska sestra, torej delati z ljudmi. Ni se več videla kot šivilja, delo v proizvodnji je ni zanimalo. Želela je pomagati ljudem in osebnostno rasti. Pomembno se mi je zdelo, da ji s svetovanjem odpiram nove poti, da bo lažje določila svoj končni cilj. Začutila sem njeno notranjo motivacijo, željo, da bi si pridobila nov poklic, želela pa se je tudi učiti. Želela je spremembo, imela je podporo družine, v sebi pa je bila še vedno nekoliko negotova, ali bo to zmogla.

Svetovanje je potekalo tako, da se je lahko odločila o novi poklicni poti. Predstavila sem ji možnosti formalnega izobraževanja s področja zdravstva in neformalno izobraževanje – program Družabnik za starejše osebe in nacionalno poklicno kvalifikacijo Socialni oskrbovalec na domu. Možnosti je zapisala in razmišljala o prednostih, ovirah in svojem načrtu. Pri formalnem izobraževanju je bila ovira: financiranje šolnine, daljši čas šolanja, drugo okolje. Program Družabnik za starejše osebe se ji je zdel zanimiv, izvajal se je v naši organizaciji, bil je financiran v sklopu projekta, je poklic prihodnosti, ovira je bila samostojna poklicna pot in strah pred finančnim tveganjem podjetnika. Za program nacionalne poklicne kvalifikacije Socialni oskrbovalec na domu trenutno še ni imela dovolj izkušenj; to je bila edina ovira, saj si je želela pridobiti ta poklic. Začel je potekati pogovor o tem, kako naj bi dosegla ta cilj. Predstavila sem ji možnost, da si lahko s prostovoljstvom pridobi potrebne delovne izkušnje in poveže programa Družabnik za starejše osebe in Socialni oskrbovalec na domu, ki se vsebinsko dopolnjujeta. Odločila se je, da bo postala družabnica za starejše, delovala kot prostovoljka (Rdeči križ, dom starejših občanov) in si potem pridobila nacionalno poklicno kvalifikacijo Socialni oskrbovalec na domu. Torej je končni cilj, ki ga je želela doseči, odmaknila v prihodnost oziroma za leto in pol naprej.

V tem času je njeno prostovoljstvo v domu starejših občanov obrodilo možnosti zaposlitve, vendar ne v socialni oskrbi, ampak v kuhinji. Ta zaposlitev je postala njen vmesni korak do končnega cilja: delodajalec jo je prepoznal kot dobro delavko in ji omogočil, da postane del kolektiva. Poznal pa je tudi njen karierni cilj, da želi postati socialna oskrbovalka. Želela se je udeležiti programa priprave nacionalne poklicne kvalifikacije Socialni oskrbovalec na domu v naši organizaciji, vendar takrat programa nismo izvajali, ker je bilo zanj premalo zanimanja. Svetovala sem ji, naj se odloči za izobraževanje v drugi organizaciji. Najprej je želela počakati, da se bo

program izvajal pri nas, zaradi varnosti, zaupanja.

Znova sva pogledali njen karierni načrt in časovno opredelitev. Bila je že blizu cilja, potrebovala je spodbudo. Predlagala sem ji, naj se udeleži izobraževanja drugje, saj tako ne bo izgubljala časa, pri nas pa bo imela svetovalno storitev za pripravo zbirne mape. Pridobila si je nacionalno poklicno kvalifikacijo Socialni oskrbovalec na domu, in ko je bila prva možnost zaposlitve, jo je delodajalec premestil na novo delovno mesto v socialni oskrbi, kjer dela še danes. Delo je težko, delovni čas neugoden, vendar je zadovoljna, da si je izpolnila svojo mladostno željo in opravlja delo za ljudi.

Med svetovanjem ji je dvakrat upadla motivacija: prvič, ko ni takoj dobila priložnosti za delo strežnice, in drugič, ko je potekalo izobraževanje za socialnega oskrbovalca na drugi instituciji. S pogovorom, pogledom na to, kar je že prehojeno, in z vnovično osvetlitvijo končnega cilja ji je uspelo prebroditi ta čas.

Svetovanje je potekalo predvsem osebno. Začutila sem, da si želi individualnega pogovora, in jo tako tudi povabila na svetovanje. Predvsem sem jo poslušala. O tem, da se je naveličala enoličnega dela, da je zanjo brezposelnost rešitev. Nisem je obsojala zaradi tega, ker ne želi takoj iskati zaposlitve, začutila sem njeno notranjo motivacijo za novo pot. Ker sva si blizu po letih, sem mogoče lažje doumela, da želi spremembo, da je prišel čas, da se začne ukvarjati s sabo. Sprejela me je kot svetovalko, mi zaupala. Veliko ji je pomenilo, da verjamem v njeno pot, ker je to spodbudo potrebovala, njena samozavest se je tako večala. Doseganje podciljev je pozitivno vplivalo na njeno motivacijo in najin odnos. Spodbudila sem jo, naj na papir izlije svojo pot, vrednote, svoje želje, svoje razmišljanje o prihodnosti. To je bilo izhodišče za pripravo kariernega načrta – določitev podciljev in ciljev, ki je sledil. Pazila sem na to, da ji odpiram možnosti, da pa sama sprejme končne odločitve, jih zapiše in časovno opredeli. Sledila je cilju, izobraževalnemu in zaposlitvenemu. Svetovanje se je končalo, ko je dosegla končni cilj. Takrat se je zahvalila za podporo in možnosti izobraževanja pri nas.

Naslednja leta sem se srečala z njo kot z udeleženko v našem računalniškem izobraževanju in programu zdravje na delovnem mestu, tokrat je bila v izobraževanju kot zaposlena oseba.

Od strahov do iskric v očeh

Erika Švara

Kot svetovalka v izobraževanju odraslih srečujem z leti številne osebne zgodbe, a tale se mi je še posebno vtisnila v spomin. Pred leti je neka svetovanka, recimo ji Maja, negotovo potrkala na moja vrata. Ko je stopila v pisarno, sem zaznala v njenih očeh mešanico strahu in obupa. Bila je na robu joka, ko mi je razkrila, da jo delodajalec zaradi zaostritve pogojev zaposlovanja napotuje v osnovno šolo za odrasle. »*Ampak jaz imam že skoraj petdeset let!*« je zgroženo povedala. Redne osnovne šole namreč ni dokončala, in če želi obdržati zaposlitev, mora osnovnošolsko izobrazbo pridobiti v enem letu. Odkar je zapustila šolske klopi, so minila že desetletja, in nikoli si ni mislila, da bo morala znova sesti vanje. Znašla se je v zanjo brezizhodnem položaju.

Spomini na neprijetne izkušnje iz osnovne šole so se v njej prebujali eden za drugim in jo navdajali z mrzlo grozo. Ob misli na knjige, učenje in teste se ji je stiskalo srce. Vedno je veljala za neuspešno učenko, za nekoga, ki v šoli nima kaj početi, zato je šolanje tudi opustila takoj, ko se ji je ponudila priložnost za delo. S cmokom v grlu me je prepričevala, da so z leti njene zmožnosti za učenje še bolj upadle in da bo to zanjo prevelik izziv. Zlasti ob družinskih in drugih obveznostih. A kaj naj vendar stori? Pred mano je stal prestrašen otrok v preobleki odraslega.

Njena zaskrbljenost je bila povsem razumljiva. Jasno je bilo, da gleda na položaj obremenjena z neprijetnimi preteklimi izkušnjami, ki pravzaprav nimajo zveze s trenutnim položajem in njenimi realnimi zmožnostmi. A to je bilo v tistem trenutku očitno le meni in zavedala sem se, da mi samo na besedo tega nikakor ne bo zmogla verjeti. Zato sem za začetek jaz neomajno verjela vanjo. In s položaja nekoga, ki je bil že priča podobnim primerom s pozitivnimi izidi, sem ji pomirjajoče predstavila možnosti podpore, ki jih imajo pri izobraževanju na voljo odrasli. Z razumevajočim glasom

sem ji začela prikazovati drugačno sliko, kot si jo je v negativnih miselnih monologih ustvarila sama.

Maja me je sprva opazovala z dvomom, a v mojih besedah je začutila iskreno željo po pomoči in zaupanje vanjo. Zavedela se je, da ni edina, ki se začenja izobraževati s strahom, negotovostjo in neštetimi dvomi. Na koncu je bila ob moji podpori vendarle pripravljena sprejeti izziv. Začela mi je postavljati vprašanja o tem, kako poteka pouk, s kakšnimi težavami se soočajo drugi udeleženci, kakšni so učitelji. V njenih očeh se je pojavila iskrica upanja.

Da ne bo pomote, pot ni kar naenkrat postala privlačna in lahkotna. Najina svetovalna srečanja so bila še nekajkrat namenjena pogovorom o strahovih, občutkih ujetosti in nemoči in o tem, kako jih lahko premaga. Skupaj sva sestavili načrt učenja, ki je upošteval njene potrebe in zmožnosti. Predstavila sem ji strategije učenja in ji pomagala pri iskanju dodatnih virov znanja in učne pomoči. Postopno sva razvijali njeno kompetenco učenja učenja. Bili so neprijetni trenutki in trenutki ponosa. Maja je vztrajala. Njena samozavest se je večala z vsakim uspešno opravljenim testom in vsako prejeto pohvalo. Najpomembnejše je bilo, da se je v njej prebujala vera vase. In ta vera se je razraščala čez meje izobraževanja, zrcalila se je v njenem vsakdanjem delovanju, vedrini in načinu govora.

Ko je Maja uspešno dokončala osnovno šolo za odrasle, je bila njena preobrazba navdihujoča. Strah je nadomestil ponos, obup pa upanje. Spoznala je, da je za učenje vedno pravi čas in da je znanje ključ do novih možnosti. Začela se je celo spogledovati z zamislijo, da bi opravila kakšno nacionalno poklicno kvalifikacijo. Na koncu se je odločila za nov izziv, tečaj računalništva. Tokrat ob udeležbi ni bilo več dvomov in strahov, bila je le želja po znanju in novi izkušnji. Njena zgodba je dokaz, da lahko z malo spodbude in veliko volje premagamo tudi največje strahove, dosežemo postavljene cilje in si odpremo nove, nepričakovane poti.

Takšna doživetja me vedno znova prepričajo, da ima vsak od nas v sebi potencial za učenje in rast. Kot svetovalka imam privilegij, da spremljam poti odkrivanja potencialov in pomagam posameznikom poiskati dovolj močne motivatorje na poti do cilja. Ugotavljam namreč, da so najpogosteje notranje ovire (beri strah – zavesten ali prikrit) tisti odločilni dejavnik, ki zamaje tehtnico k odločitvi, da se posameznik ne odloči za izobraževanje. Pri tem seveda našteje nič koliko zunanjih ovir, ki zvenijo zelo prepričljivo, a jih je navadno moč hitro rešiti. Zahtevnejši so za strahom skriti občutki negotovosti, sram ob morebitnem neuspehu, tesnoba pred novim in

neznanim in zanimivo je, da vsak posameznik zase misli, da je edini, ki se ob začetku izobraževanja sooča z njimi. Druge pa vidi kot visoko motivirane z jasnimi izobraževalnimi cilji, natančno začrtano potjo do njih in zavidanja vredno učno kondicijo. Moja naloga je pri tem jasna – posamezniku pomagam pogledati prek miselnih predsodkov v polje realnosti. Naloga zahteva potrpežljivost, saj so koraki sprva negotovi in drobceni, pri tem vsak svetovanec koraka čisto po svoje. A pri sebi vem: če bova vztrajala, bo prej ali slej stekel.

Kopija moči

Katarina Bertoncelj

Priznam. Ko sem bila izbrana za razpisano prosto delovno mesto v izobraževanju odraslih, sem se spraševala, kako se bom socialna delavka znašla v njem. In ko se danes oziram v preteklost, se spominjam, da se z andragogiko nisva zbližali čez noč. Spoznavali sva se počasi.

Začetek ni bil lahek. Nov kolektiv, neznani prostori, tuje strokovno izrazje, skrivnostne okrajšave, ki so jih uporabljale kolegice in za katerimi so se, danes vem, skrivali različni programi, projekti … Zdelo se mi je, da plavam v morju informacij. Vse je potekalo tako hitro, meni pa se je nenehno zdelo, da bi potrebovala postanek. Da bi spoznala, razumela, ujela korak in pokazala, da zmorem. Vem, da je slišati čudno, a spominjam se, da sem se prvič vsaj za silo učinkovito počutila ob fotokopirnem stroju. Ne samo da sem ga našla! Moje znanje angleščine mi je v tej digitalni galaksiji pomagalo natisniti prvo kopijo in namignilo, kako skenirati dokument, ne da bi za to potrebovala pomoč kolegic. Počutila sem se kot Harry Potter, le da sem namesto s čarobno palico mahala s kopijo! Počasi sem začela spoznavati delo in utrip ljudske univerze, se srečevati z udeleženci ter vtise primerjati z izkušnjami in znanjem, ki sem jih imela. Ob tem pa sem imela vedno več vprašanj. Kako zelo sem bila vesela tega. Znala sem postavljati vprašanja! Včasih sem si celo želela, da bi jih znala postavljati tako, da bi mi sodelavke odgovorile vse naenkrat – tisto, kar me je zanimalo takrat, in tudi vse tisto, kar me še bo. Da jih le ne bi kar naprej obremenjevala. Sem radovedna in neutrudna raziskovalka, predvsem pa praktičarka. In globlje ko sem spoznavala andragogiko, bolj sem razumela, zakaj je takšna tudi ta.

Od nekdaj sem se dobro počutila med ljudmi. Rada sem prisluhnila njihovim zgodbam in razmišljanju. A bolj ko sem odkrivala, kaj vse zajema andragoško delo, bolj sem se zavedala, kako pomembno je, da si vzamemo čas in ljudem zares prisluhnemo, predvsem pa ne pozabimo preverjati, ali smo jih razumeli

prav. Še posebno takrat, ko nas obiščejo prvič brez notranje spodbude, ki bi jim pomagala doseči želene cilje.

Ana, diplomirana fizioterapevtka iz Srbije, me je ujela pol ure pred pomembnim sestankom, ki sem ga imela na urniku. Za srečanje nisva bili dogovorjeni, prišla je po informacije v zvezi z opravljanjem izpita iz slovenskega jezika. Povedala je, da ima opravljen postopek vrednotenja izobraževanja in da načrtuje selitev ter zaposlitev v Sloveniji, kjer že živi in dela njen mož. Čeprav je opravila krajši tečaj in nadaljevala samostojno učenje, sem na podlagi najinega pogovora zaznala, da njeno znanje slovenščine ni dovolj dobro, da bi uspešno opravila izpit na osnovni ravni. Predlagala sem ji, da na naslednjem srečanju z uvrstitvenimi testi preveriva, kakšno je njeno znanje. Ker se je vračala v Srbijo, je predlog zavrnila. Uspelo pa se nama je dogovoriti, da ji po elektronski pošti pošljem nekaj nalog, ki jih bo samostojno rešila, jaz pa ji bom podala povratno informacijo, kako uspešna je bila pri reševanju. Ves čas najinega pogovora je ponavljala, da bi rada čim prej opravila izpit, in želela izvedeti, kje lahko najde informacije o izpitnih rokih in lokacijah, kjer potekajo izpiti. Bežen pogled na uro, ki je neusmiljeno tekla, podajanje želenih informacij in z Ano sva se po dobrih petnajstih minutah poslovili.

Ko danes premišljujem o tem, sem vesela, da nama je uspelo izmenjati si elektronska naslova in ostati v stiku. Naloge, ki jih je pozneje rešila, so okrepile moj dvom, da bo Ani uspelo opraviti izpit. In kljub moji povratni informaciji, kje vse vidim možnosti za izboljšave, se je Ana na izpit prijavila. Ni ga opravila. Preden je znova obiskala Slovenijo, mi je poslala sporočilo, iz katerega sem zaznala veliko stisko, in dogovorili sva se za vnovično srečanje. Ko sem razmišljala o Ani, sem ugotovila, da o njej ne vem prav veliko in da vse, o čemer premišljujem, bolj kot ne ugibam. Najino prvo srečanje je potekalo hitro, prehitro in nikakor se nisem mogla otresti občutka, da je bilo opravljeno »na pol«.

Ana je prišla na najino drugo srečanje popolnoma skrušena in najprej sem pomislila, da je to posledica neuspešno opravljenega izpita. Povedala je, da je pred najinim srečanjem obiskala kadrovsko službo v bližnji bolnišnici, kjer so ji povedali, da imajo fizioterapevtov dovolj, zato nimajo potreb po zaposlovanju. Presenečena sem ugotovila, da Ane v Sloveniji ni čakala zaposlitev, tako kot sem jo razumela na prvem srečanju. Še bolj pa me je presenetilo, kako prepričana je bila, da bo zaposlitev dobila ob prvem obisku bolnišnice ali zdravstvenega doma v lokalnem okolju. Nekako tako to poteka

v Srbiji, je dejala. Pogovor s prijateljico, ki že dela v bolnišnici v Sloveniji, pa je njeno razmišljanje dodatno okrepil. Povedala ji je namreč, da pri nas zelo primanjkuje zdravstvenega osebja, zato je zaposlitev na tem področju več kot dovolj. Ana je bila popolnoma na dnu. Zdelo se ji je, da vse, česar se dotakne, razpade. Prosila sem jo, naj mi pove več, in ji z vprašanji pomagala najti neki začetek zgodbe, ki je v danem trenutku nisem povsem razumela. Izkazalo se je, da si Ana želi selitve v Slovenijo, ker tukaj živi in dela njen mož. Težko se sooča z razmerjem na daljavo, zato je takoj po opravljenem postopku vrednotenja izobraževanja odpovedala delovno razmerje v Srbiji in pričakovala, da bo zaposlitev v Sloveniji našla takoj. Dejala je tudi, da je svoje znanje slovenščine precenila, saj je bilo opravljanje izpita vse prej kot lahko.

V nadaljevanju pogovora sva skupaj raziskovali trenutni položaj. Spodbujala sem jo, naj pogleda nanj z drugega zornega kota, ki ji bo pokazal, da dogajanje ni nerešljivo, le pot je nekoliko drugačna od tiste, ki jo je načrtovala sama. Z vprašanji sem jo usmerjala k premisleku o jasni opredelitvi ciljev, postavljanju prednosti in ji pomagala pri razumevanju realnega časovnega okvira za posamezne korake. Vseskozi pa sem jo opozarjala na pretekle uspehe v življenju ter spretnosti in znanje, s katerimi jih je dosegla. Počasi sva oblikovali prve korake in pot do želenih ciljev, ki sva jih pozneje zaradi spremenjenih okoliščin tudi nekajkrat prilagodili.

Izpit na osnovni ravni je opravila in se zaposlila v lokalni bolnišnici kot medicinska sestra. Trenutno si prizadeva doseči nov cilj – opraviti izpit iz slovenskega jezika na ravni odličnosti, ta je namreč potreben za zaposlitev, ki si jo želi.

Ljudje ob neuspehih pogosto začnemo dvomiti o sebi, o svojih sposobnostih. In kadar nas obišče nekdo, ki ne zna ali zmore poiskati načina, da bi premagal ovire, s katerimi se sooča, se moramo zavedati, da tega koraka ne naredi zlahka. Zato prisluhnimo njegovi zgodbi in prepoznajmo trenutke, ki sporočajo, kako je s svojim fotokopirnim strojem ustvarjal ***pomembne kopije*** v preteklosti. Spomnimo nanje!

Ko sem sama prisluhnila Anini zgodbi, sem razumela, zakaj ji neuspehi jemljejo pogum. Opazila pa sem tudi tisto, kar jo žene naprej. A da bi Ana znova verjela, da bo šlo, da bo zmogla, je potrebovala spodbudo. Danes ugotavljam, da je pravzaprav prišla k meni najprej po moč. **Po moč**, ki je razvijala motivacijo za izobraževanje.

Učim se učiti

Dušica Kunaver

Vsak od nas se pač uči, kot ve in zna. Nasvetov, kako se je treba učiti – z manj truda za več znanja – teh usmeritev daje naš izobraževalni sistem veliko premalo. Vsa čast posameznim učiteljem in drugim strokovnim delavcem, ki se zavedajo, da so cilji izobraževanja višji kot le »trpanje« znanja v glave. Prav od načina učenja je odvisno, ali si bo učeči se – mladi ali odrasli – ob učenju tudi krepil sposobnosti mišljenja. Življenje navadno prinaša vedno težje naloge, vedno bolj »strma smučišča«, zato je treba postajati vedno boljši »smučar«.

Danes, v času računalnikov, je postalo to vprašanje še pomembnejše kot kdaj koli prej. Računalniki so človeka prekosili v sposobnosti »shranjevanja« znanja, vendar so možgani s tem dobili veliko zahtevnejšo nalogo. Ne gre več zgolj za shranjevanje znanja, temveč morajo obvladovati pregled nad njim, ga kritično presojati in ga znati čim učinkoviteje uporabiti. Cilji izobraževanja zato ne bi smeli biti usmerjeni zgolj v poučevanje in pridobivanje znanja. Učečega naj bi usmerjali v pravilno sprejemanje in uporabo znanja ter ga usposobili za kritično refleksijo in razvoj višjih ravni mišljenja. Potrditev, kako zelo je to pomembno, poiščimo v starogrških vzorcih.

Starogrški vzorci učenja

Resnična zgodba iz zgodovine stare Grčije nas bo prepričala, da so se Grki pred dva tisoč leti zavedali ciljev izobraževanja veliko bolj kot mi danes. Vedeli so, da je treba med izobraževanjem ob »polnjenju« glave učečega se natančno vedeti, kakšno osebo želimo oblikovati in kakšen način mišljenja želimo, da učeči se razvije. V stari Grčiji se ni nič pomembnega zgodilo, ne da bi Grki vprašali za nasvet slavno preročišče Delfi. Verjeli so v nezmotljivost tega preročišča. Vprašanje preročišču je bilo vedno omejeno le na en stavek in odgovor je iz preročišča prišel vedno v enem stavku. Nobenega odvečnega besedičenja! Vendar so bili ti kratki delfski odgovori skrivnostno zapleteni,

predvsem pa – zares nezmotljivi! V svoji inteligentni dvoumnosti zares niso mogli biti zmotljivi.

Znan primer skrivnostno zapletene, nezmotljive delfske prerokbe je odgovor Aleksandru Velikemu na vprašanje: »*Ali bom zmagal v vojni?*« Tako je Aleksander vprašal preročišče pred odhodom na osvajanje Perzije. V odgovor je slišal glas svečenice v Delfih: »*Vrneš se ne padeš v boju*.«

V enakomernem tonu njenega glasu ni bilo premora, ki bi razjasnil dvoumnost prerokbe:

- Vrneš se, … ne padeš v boju.
- Vrneš se ne, … padeš v boju.

Tudi mi se bomo danes, ko iščemo odgovor na vprašanje, kako naj se učim, zatekli v starodavno preročišče in bomo poskušali najti odgovor v stari zgodovinski zgodbi. Pred več kot sedemdesetimi leti sem slišala to zgodbo od profesorja zgodovine Silva Kranjca na bežigrajski gimnaziji. Po smrti Aleksandra Velikega, grškega kralja, sta njegova sinova prišla v Delfe in vprašala slavno preročišče: »*Kateri od naju bo postal grški vladar?*« V odgovor sta slišala skrivnostne besede: »*Grški vladar bo postal tisti, ki bo prvi poljubil mater.*«

Eden od bratov je hitel domov k materi, drugi brat pa je sedel v travo pred templjem in začel premišljevati o prerokbi. Izobraževali so ga odlični učitelji in mu, medtem ko so ga poučevali matematiko, fiziko, glasbo, retoriko, oblikovali zanimiv način mišljenja. Opravil je tale premislek:

1. faza: Oglej si celoto! Fant je vso prerokbo pozorno prebral.

2. faza: Tisto, kar hočeš razumeti in doumeti – si zapiši! Medtem ko pišeš – roka piše, oči gledajo, usta izgovarjajo, ušesa slišijo, misel vse to spremlja. Tako informacija po petih kanalih sočasno vstopa v glavo! Osredotočenost je kar največja.

3. faza: Išči bistvo! Išči bistvo! Išči bistvo! Išči bistvo! so kraljevemu sinu njegovi učitelji sto in stokrat vtepali v glavo. Ko iščeš bistvo, odstranjuješ nepotrebno navlako. Fant je začel črtati nepotrebne besede prerokbe: »*Grški vladar bo postal tisti, ki bo …*« Te besede samo ponavljajo vprašanje. Tako je mladenič prišel do bistva prerokbe: »… *prvi poljubil mater.*« Danes bi temu rekli: pripravil si je plonk listič, izpisal si je bistvo.

4. faza: Natančno si oglej bistvo! Mladenič se je poglobil v bistvo prerokbe:

»… *prvi poljubil mater.*«, in razmišljal naprej: če nisi prvi – si drugi, poljubiš – da ali ne – vendar, katero mater moram poljubiti? Nerešena je ostala le še beseda: mati. Svoj problem si je torej »izčistil« na eno samo besedo. Vedel je, da mora rešiti vprašanje besede »mati«. Če mu to ne uspe, se bo v njegovi domovini vnela državljanska vojna. Danes bi temu rekli: plonk listič moraš natančno obvladati, razumeti moraš, kaj vprašanje, naloga, problem, od tebe zahteva!

5. faza: Išči rešitev! Ko iščeš rešitev, iščeš razne možnosti.

Kraljevi sin je vedel, da skrivnostni delfski odgovori niso bili nikdar neposredni. Torej v prerokbi ni mišljena njegova rodna mati. Kaj pa mati Narava? Ne moreš je poljubiti. Mati Domovina? Tudi nje ni mogoče poljubiti. Fant je razmišljal naprej, čez čas pa je pokleknil pred templjem na tla in poljubil – mater Zemljo!

Ta obisk delfskega preročišča je bil za Grke preskus prihodnjega vladarja. Tako so namesto državljanske vojne dobili vladarja, ki je dokazal svoje kraljevske sposobnosti. Na tem »vladarskem« izpitu modreci v Delfih niso iskali znanja matematike, fizike, glasbe, temveč so hoteli vedeti, ali se je fant ob sprejemanju vsega tega znanja usposobil (!) za pravilni način mišljenja. Kot vladar bo moral videti in poznati celotno Grčijo, vendar ne bo se smel izgubljati ob stoterih nepotrebnih podrobnostih. Moral bo poiskati najpomembnejše probleme dežele in jih rešiti. Te sposobnosti prihodnjega vladarja so bile cilj njegovih učiteljev. Sistematično, načrtno in zavestno so ga učili in ga vzgojili v odličnega vodjo. Natančno enakega vodjo bi danes – dva tisoč let pozneje – potrebovala vsaka tovarna, vsako podjetje, vsaka država!

Starogrški vzorec učenja v današnjem času

Kaj pa danes? Današnjega človeka vsak dan zasipa tisoč informacij – v šoli, po televiziji, računalnikih, knjigah, revijah, telefonih, predavanjih. Vendar, ali današnji človek zna ločevati, kaj je bistveno in kaj ni?

Nekega dne sem se peljala v ljubljanskem mestnem avtobusu in prisluhnila pogovoru dveh dijakinj, ki sta stali poleg mene: »*Toliko je detajlov, da sploh ne vidiš celote. Napiflaš se tisto, kar moraš znati za oceno, potem ko si bil vprašan, pa počistiš možgane in jih pripraviš na naslednjo porcijo.*«

Zapisala sem si besede te svoje sopotnice in sem jih doslej že velikokrat citirala na raznih predavanjih s kolegi učitelji. Bo naš izobraževalni sistem

kdaj prisluhnil besedam te bistre dijakinje? Seveda, vsi se pač učimo tako, da nekaj prebereš, si narediš izpiske in se potem učiš – to vsekakor ni nobeno odkritje Amerike! To drži, a stvar je le v tem, ali to delamo zavestno, načrtno ali pač samo zato, da si neko učno snov prenesemo v glavo. Naučiti bi se morali iskati bistvo učne snovi, se osredotočiti na to bistvo in ga uporabiti.

Kako se učimo iz učnih virov

Tudi v odraslih letih nam koristi, da se kdaj pa kdaj vprašamo: ali se znamo učiti iz različnih učnih virov (knjiga, učbenik, priročnik, spletni učni vir idr.) po naravni poti, tako kot bi šli na goro? Najprej si goro ogledamo od daleč – kot celoto! Ko pridemo bliže, vidimo vedno več podrobnosti. Oglejmo si to na primeru obsežnejših učnih virov, kot je na primer strokovni priročnik ali učbenik. Najprej si ga oglejmo kot celoto. Prelistajmo ga, si oglejmo slike, skice, zemljevide, poudarjena besedila … Predvsem pa si oglejmo kazalo, da na hitro spoznamo njegovo vsebino. Šele po ogledu celote se lotimo posameznih poglavij.

- Prvo branje – hitro in površno – z namenom spoznati učno snov.
- Drugo branje: natančno – ob zapisovanju bistvenih podatkov.
- Tretje branje – le bežen pregled čez knjigo in naše zapiske ali miselne vzorce.
- Nato je treba to učno snov ponoviti, vendar ne prej, kot se začne čas pozabljanja!

Kako nam lahko pri učenju pomagajo miselni vzorci

V naš izobraževalni prostor je miselne vzorce vpeljala profesorica Marija Gabrijelčič v osemdesetih letih in s tem naredila velik premik v našem razumevanja tega, kako se učiti. Učitelji smo množično drli na njena predavanja, ki jih je imela po vsej Sloveniji. Miselni vzorec omogoča grafično »narisan« in pregleden zapis bistva neke učne snovi. Pri tem ne gre le za obvladovanje nekega konkretnega znanja, ampak predvsem za to, da se usposobimo za logično, urejeno in pregledno sprejemanje znanja, in za krepitev umskih sposobnosti. Na miselnem vzorcu postavimo glavno temo v sredino, nato pa okrog nje v obliki sončnih žarkov razporejamo najpomembnejša dejstva neke učne snovi v logičnem razporedu.

Iz take »urejenosti« izhaja tudi preprosta »formula« učenja: SADJE–SIRUP–SOK, s katero sem sama v svoji dolgoletni učiteljski praksi kot učiteljica angleščine mladim, pozneje pa tudi različnim skupinam odraslih preprosto

razložila, kako naj se učijo.

Takole sem jim povedala: »Skladiščenje« znanja je podobno skladiščenju sadja. Sadje je pokvarljivo, znanje pa je pozabljivo. Skladiščiti želimo torej nekaj, kar ni obstojno. SADJE bomo zato »koncentrirali« v SIRUP in ga ob uporabi razredčili v SOK. Znanje pa bomo »koncentrirali« v kratek zapis (izpisek, plonk listek, miselni vzorec) in ga ob uporabi razširili v uporabno obliko. Torej »krčenje« ob skladiščenju, »širjenje« ob uporabi. Tako učečega se spodbujamo h krepitvi višjih ravni mišljenja.

Ko na primer povest o Martinu Krpanu, zato da si jo zapomnimo in jo bomo znali pozneje povedati v lastni pripovedi, skrčimo v pet temeljnih postavk – na primer v učni izpisek ali v plonk listek – to od nas zahteva, da premislimo in znamo iz celote izluščiti bistvo. Ko pa ta plonk listek ob pripovedi razširimo v pripoved, je to hkrati urjenje naših govornih spretnosti, naše ustvarjalnosti, domiselnosti, iznajdljivosti … K pripovedi o Martinu Krpanu lahko dodamo še zanimivosti, na primer o tem, kako je potoval na Dunaj, o Turkih, konjih, velikanih …

Tudi za tiste, ki se v odrasli dobi vključujejo v izobraževanje, je pomembno, da se opremijo s spretnostjo, kako se učiti. Včasih namreč kar mislimo, da se odrasli znamo učiti, pa velikokrat ni tako. Tudi učenje je spretnost, ki se je moramo naučiti, tako kot se šivilja nauči šivati, mizar mizariti in kuharica kuhati.

VREDNOTENJE ZNANJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Vednotenje znanja v izobraževanju odraslih

Danijela Makovec Radovan

CILJI POGLAVJA:

- seznaniti se s poglavitnimi značilnostmi vrednotenja znanja v izobraževanju odraslih in nekaterimi najpogostejšimi načini vrednotenja;
- spoznati dejavnike, ki vplivajo na vrednotenje;
- premisliti o pasteh, ki se pojavljajo pri vrednotenju znanja v izobraževanju odraslih, ter se seznaniti z načini, kako se jim kar najbolj izogibati.

Uvod

Vrednotenje pridobljenega znanja in razvitih spretnosti je sklepna faza v izobraževalnem procesu, ki pa v izobraževanju odraslih lahko poteka na različne načine. Kadar razmišljamo o vrednotenju znanja pri odraslih, se misel pogosto najprej ustavi pri načinih vrednotenja, vendar je treba pogledati na proces vrednotenja veliko bolj celostno. V tem poglavju bomo obravnavali različne teme, ki jih je treba upoštevati pri vrednotenju znanja. Tako v uvodu odgovarjamo na vprašanja, zakaj vrednotimo, kaj in kdaj, pa tudi kdo (lahko) vrednoti, potem opredeljujemo temeljne značilnosti vrednotenja znanja v izobraževanju odraslih, sledi podpoglavje, v katerem pišemo o načinih vrednotenja ter orodjih in pripomočkih, ki so nam pri tem lahko v pomoč, poglavje pa sklenemo z opozarjanjem na najpogostejše pasti oziroma napake, ki se lahko pojavijo pri vrednotenju.

Izraz vrednotenje ima lahko v izobraževanju odraslih mnogotere pomene in se nanaša na več kontekstov; v tem besedilu se osredotočamo na vrednotenje znanja pri učečih se, ne pa tudi na drugo vrednotenje (npr.

procesov kakovosti v izobraževanju).

Preden se v celoti poglobite v vsebino poglavja, dovolite, da pojasnimo še nekaj. V besedilu vseskozi pišemo o znanju, saj pojem znanje razumemo v njegovem najširšem možnem pomenu. Z izrazom znanje v našem kontekstu zajamemo:

- »razvoj vednosti, tj. pridobivanje teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok) – **kognitivni vidik**,
- razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih okoliščinah) – **funkcionalni vidik**,
- razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – **vzgojno-socializacijski vidik.**" (Izhodišča, 2024).

V tem kontekstu bi lahko govorili tudi o kompetencah, a smo se za uporabo enega izraza odločili zgolj zaradi večje razumljivosti in preglednosti besedila. Dosledna uporaba večih izrazov bi lahko namreč vplivala tudi na branje in razumevanje zapisanega.

Kadar pa v besedilu želimo poleg kognitivnega posebej izpostaviti tudi funkcionalni vidik znanja, uporabimo besedno zvezo znanje in spretnosti, ko pa želimo posebej izpostaviti vzgojno-socializacijski vidik, uporabimo tudi to besedno zvezo.

Uvod v vrednotenje znanja in spretnosti

V uvodnem delu besedila želimo odgovoriti na štiri vprašanja, ki so povezana z vrednotenjem, in sicer: zakaj, kaj, kdaj in kdo?

Zakaj vrednotimo?

Vrednotenje je izjemno pomemben proces, saj omogoča zagotavljanje in ohranjanje pa tudi izboljšanje kakovosti. Kot zapiše Možina (2010), je vprašanje o kakovosti izobraževanja eno izmed pomembnih vprašanj vsake družbe, ki je skupaj z vprašanjem resnične možnosti dostopa odraslih do izobraževanja poglavitni kazalnik stanja in smeri, v katero se želimo usmeriti v nekem prostoru. Z obema vprašanjema pa je tesno povezano tudi vprašanje vseživljenjskega učenja. In način, ki vodi do odgovora, kakšna je kakovost izobraževanja v nekem prostoru, je ravno vrednotenje. V izobraževanju odraslih lahko kakovost merimo na različnih področjih in

ravneh. Samo raven kakovosti na nekem področju pa merimo v procesih vrednotenja, ki pomenijo proučevanje in ocenjevanje vrednosti delovanja nečesa (ali nekoga) na podlagi vnaprej določenih kriterijev (Olesen in Vincze, 2018). Vrednotenje je torej proces, v katerem se sprašujemo, kje smo trenutno na nekem področju in tudi kakšna je pot do želenega cilja.

Kaj vrednotimo?

Proces vrednotenja je lahko povezan z različnimi področji kakovosti dela v izobraževalni organizaciji, kot so: vodenje in upravljanje, izobraževalni programi, promocija izobraževanja odraslih, animacija odraslih za izobraževanje, osebje, prostori in oprema, načrtovanje izobraževanja, izpeljava izobraževanja, razvojno delo v podporo izobraževalnemu procesu, podpora posamezniku pri izobraževanju, rezultati in učinki izobraževanja. (Možina idr., 2013, str. 31). Vse to lahko vrednotimo in je za zagotavljanje kakovosti tudi smiselno vrednotiti.

V tem poglavju se bomo osredotočali na vrednotenje znanja učečih se. To je eno od jedrnih področij izobraževanja odraslih, saj je za učeče se ter njihove učitelje in mentorje pomembno, da pridobijo povratno informacijo o napredku, stopnji pridobljenega znanja, ki je lahko tudi raven za pridobitev certifikata ali spričevala in s tem tudi formalnega priznavanja znanja. Ni naključje, da se zato kot sopomenka vrednotenju pogosto pojavlja tudi izraz ocenjevanje, ki se pri nas nanaša predvsem na merjenje in dokumentiranje stopnje doseganja učnih ciljev, znanja učečih se. Naj poudarimo, da je vrednotenje znanja veliko širši proces kot zgolj podajanje (številčne) ocene. Ne glede na obliko izobraževanja **gre pri vrednotenju vselej za povratno informacijo, ki na eni strani učečemu se »omogoči vpogled v lastno znanje, mu razkrije njegova močna in šibka področja ter ga usmerja pri nadaljnjem učenju«** (Breznikar idr., 2021, str. 20), **na drugi strani pa tistemu, ki jo pripravi in sporoča, torej učitelju ali mentorju, omogoči, da sam »opravi tudi razmislek o tem, kako lahko v prihodnje prilagodi poučevanje ali usposabljanje«** (prav tam); to pa je v izobraževanju odraslih precej pomembno.

Vrednotenje znanja pa je precej prepleteno tudi z obliko in cilji izobraževanja. V formalnem izobraževanju je vrednotenje tesno povezano s cilji izobraževalnega programa, v katerega je učeči se vključen, in z obveznimi načini ocenjevanja, ki so določeni v programu. Načine ocenjevanja v tem delu urejajo različni zakonski in podzakonski akti in so zato za izvajalce obvezujoči. Ne glede na to pa je tudi v formalnem izobraževanju izjemno

pomembno, da ocena vsebuje tudi vsebinsko povratno informacijo. Z njo učečemu se pojasnimo, koliko trenutno ve in kaj je mogoče še izboljšati, da bo znanja še več (in bo posledično drugačna tudi ocena).

V neformalnem izobraževanju so načini vrednotenja znanja prožnejši, a še vedno povezani z namenom in cilji izobraževanja, zato jih ni mogoče izbirati neodvisno od njih. Neformalnega izobraževanja se precej pogosto drži prepričanje, da so certifikati in potrdila, ki temeljijo na priznavanju oziroma potrjevanju, sprejeti kot slabši od tistih, ki jih udeleženci pridobijo v tradicionalno organiziranih oblikah izobraževanja (tečaji, programi). (Cedefop, 2015). Zato Cedefop[40] vidi vrednotenje kot odločilno za splošno verodostojnost potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja (prav tam, str. 17). A kot še zapišejo, mora biti, tudi zato, da se ne bi širila poudarjena prepričanja, ki pa so lahko tudi posledica slabih praks, vrednotenje pregledno, orodja in postopki pa predstavljeni jasno in pregledno (prav tam). Zadnje vodi h krepitvi medsebojnega zaupanja in je tesno povezano z obstojem kriterijev za zagotavljanje kakovosti, ki omogočajo, da so vse faze potrjevanja, z ocenjevanjem vred, odprte za kritični pregled (prav tam).

Kdaj vrednotimo?

Načini vrednotenja znanja so različni, podrobneje se jim posvečamo v drugem delu poglavja. Vrednotenje pa vselej zajema **preverjanje znanja**, ki se pojavlja v različnih delih izobraževalnega procesa. Tako poznamo:

- **Začetno (diagnostično) preverjanje**, ki ga izpeljujemo na začetku (učne enote izobraževalnega procesa) in je namenjeno ugotavljanju že pridobljenega znanja oziroma obsega in strukture že pridobljenega znanja. Tako učitelj ali mentor pridobi podrobnejše informacije o že pridobljenem znanju učečih se in tudi o razlikah v znanju med udeleženci. Zato je diagnostično preverjanje pomembno izhodišče za načrtovanje izobraževalnega procesa in individualizacije (ta pomeni prilagajanje načina značilnostim udeležencev) pa tudi prostor za razjasnjevanje zmotnih ali napačnih pojmovanj, s katerimi lahko udeleženci pridejo v izobraževalni proces (Marentič Požarnik, 2003, str. 262).

[40] Cedefop je evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja, ki državam pomaga pri spodbujanju, oblikovanju in izvajanju politik Unije na področjih poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja,pa tudi znanj in spretnosti ter kvalifikacij v sodelovanju s Komisijo, državami članicami in socialnimi partnerji.

- **Sprotno (formativno) preverjanje** poteka med samim procesom in je namenjeno spremljanju napredka učečega se ter presojanja doseženih standardov znanja ali drugih vnaprej postavljenih ciljev izobraževalnega procesa. V okviru sprotnega preverjanja učeči se prejme učiteljevo ali mentorjevo individualno povratno informacijo, ki podpira in usmerja njegovo učenje ter ga pripelje do izboljšanja učnih dosežkov (Holcar Brunauer, 2016, str. 4). Učeči se lahko tako sproti preverja svoje razumevanje obravnavanih vsebin. Sočasno pa so povratne informacije pomembne tudi za učitelja ali mentorja, saj na podlagi teh prilagaja nadaljnje učne korake (Breznikar idr., 2021, str. 12). Izvedbeni načini sprotnega preverjanja so lahko zelo različni, svoj namen pa bo tovrstno preverjanje doseglo, če:

    - so jasno in natančno opredeljeni cilji izobraževalnega procesa, v formalnem izobraževanju pa tudi učni cilji, standardi znanja in merila preverjanja znanja;
    - primerjamo želeno in doseženo znanje ter tako ugotovimo vrzeli v znanju in razvitih spretnostih;
    - učečemu se podamo jasno povratno informacijo, kako naj zaznane vrzeli odpravi;
    - učeči se to informacijo uporabi pri svojem učenju;
    - učitelj ali mentor to informacijo uporabi pri vodenju in podpori učečega se do zastavljenega cilja ter pri načrtovanju nadaljnjega izobraževalnega procesa;
    - je povratna informacija usmerjena v vsebino ter cilje, in ne v (osebnostne) značilnosti učečega se (prav tam).

- **Končno (sumativno) preverjanje** znanja se izvaja po končanem obdobju učenja in je namenjeno celostnemu ugotavljanju doseganja opredeljenih ciljev, v formalnem izobraževanju pa tudi standardov znanja iz izbranega vsebinskega sklopa. V neformalnem izobraževanju je končno preverjanje znanja sklepno dejanje, na podlagi katerega učeči se lahko pridobi certifikat oziroma listino o priznanju neformalno pridobljenega znanja. V formalnem izobraževanju se končno preverjanje izpelje pred ocenjevanjem znanja, zato da bi učitelj ali mentor, pa tudi učeči se ugotovili, ali so doseženi standardi znanja, ki so predmet ocenjevanja znanja. Pri tem naj bosta učitelj ali mentor še posebno pozorna na doseganje minimalnih standardov znanja; če jih učeči se še ne dosegajo dovolj, jih je treba pri učenju še dodatno

podpreti (prav tam). Končno preverjanje lahko poteka na različne načine (ustno, pisno, praktično z zagovorom). Smiselno je, da na podlagi končnega preverjanja učeči se dobijo individualno povratno informacijo, na podlagi katere lahko usmerijo svoje učenje in izboljšajo svoje znanje.

V formalnem izobraževanju sledi končnemu preverjanju še ocenjevanje, ki ga urejajo tudi pravnoformalni akti. Ocenjevanje lahko poteka drugače kot samo preverjanje, a je smiselno, da poteka skladno s tem, kako je bil izpeljan izobraževalni proces. Med končnim preverjanjem in ocenjevanjem naj bo tudi dovolj časa, da lahko učeči se odpravijo zaznane vrzeli. Sicer pa je ocenjevanje znanja proces vrednotenja znanja učečega se po nekem dokončanem vsebinskem sklopu ali ob koncu izobraževalnega procesa ter poteka v skladu z načrtom ocenjevanja znanja. Učeči se pri ocenjevanju znanja prejme oceno, ki je zapisana v uradno listino (redovalnico, spričevalo, obvestilo o uspehu). Ocene naj bodo oblikovane glede na vnaprej opredeljena merila ocenjevanja znanja (tudi opisnike in kriterije ocenjevanja) (prav tam, str. 13). Faza ocenjevanja je sklepna faza izobraževalnega procesa, ki mora potekati skladno s formalnopravnimi akti, ocene pa so v našem prostoru praviloma številčne; te učečemu same po sebi zelo malo povedo o tem, katero znanje obvlada dobro in katerega ne. Zato je smiselno, da doda učitelj ali mentor številčni oceni tudi opisno, kako se pri nekem učnem dosežku izkazuje doseganje nekega standarda znanja in kje so možnosti za izboljšavo. Takšna ocena ima za učečega se precej večjo informativno vrednost kot le številčna (prav tam, str. 14).

Kdo vrednoti?

Sicer je tudi to vprašanje povezano s postavljenimi cilji, iz katerih izpeljemo načine vrednotenja, a bomo tu zelo kratki. Nosilci vrednotenja v izobraževanju odraslih so lahko učitelji oziroma mentorji in učeči se. Kot smo že zapisali, je to odvisno od ciljev in iz njih izpeljanih načinov vrednotenja. Na tem mestu se nam zdi najpomembneje poudariti, da morajo biti nosilci vrednotenja za to ustrezno usposobljeni.

Značilnosti vrednotenja znanja v izobraževanju odraslih

Učeči se, ki se udeležujejo izobraževanja, se med seboj zelo razlikujejo. Različni so si glede na razloge, zaradi katerih se udeležujejo izobraževanja, in so zato tudi različno motivirani. Različni so si tudi glede na svoje življenjsko obdobje, pri učenju so različno samostojni. Praviloma pa se

večinoma učeči se v izobraževanju odraslih pri učenju raje osredotočijo na reševanje problemov, ki so povezani z nekaterimi okoliščinami, ki so zanje pomembne, ter se pri učenju navezujejo na svoje pretekle izkušnje, te pa so lahko zelo različne (Glej tudi poglavja: *Kdo so odrasli v izobraževanju, Motivi in ovire odraslih za izobraževanje, Andragoška načela.*).

Vse te (in še kakšne druge) značilnosti so izjemno pomembne za učitelje in mentorje, saj je smiselno, da izobraževalni proces, pa naj gre za formalno ali neformalno izobraževanje, načrtujejo glede na razlike med učečimi. Zadnje je za izvajalce precej naporen proces, ki pomeni, da izobraževanja ne morejo načrtovati uniformno ter za vse skupine in učeče se enako. Prilagajanje izobraževanja individualnim potrebam učečih se velja za enega od poglavitnih ukrepov, ki jih tudi OECD priporoča za povečanje enakosti možnosti dostopa do učenja vse življenje in ga je seveda smiselno upoštevati. Nikakor ne zato, ker je to priporočilo OECD, temveč preprosto zato, ker tako učečim se omogočimo bolj kakovostno izkušnjo, ki tudi zboljša njihovo uspešnost v izobraževanju.

Upoštevanje individualnih značilnosti je smiselno v procesu učenja in vrednotenja, saj sta ta dva procesa med seboj tudi zelo povezana. Že prej smo v besedilu omenili, da naj bo proces vrednotenja čim bolj usklajen z učnim procesom, to pomeni, da vrednotimo tako, kot smo poučevali. Če na primer med učnim procesom poudarjamo samostojno uporabo naučenega v različnih poklicnih položajih, ocenjujemo pa le odgovore na zaprta vprašanja, ne moremo govoriti o usklajenosti med tema dvema procesoma.

Poleg tega je pri vrednotenju izjemno pomembno upoštevati kontekst, v katerem vrednotimo znanje in pridobljene spretnosti. Poročilo Cedefopa (2023) pokaže, da je vrednotenje v različnih kontekstih in okoljih organizirano različno. Tako se vrednotenje v formalnem izobraževanju precej razlikuje od načinov vrednotenja, ki se izvajajo v podjetjih ali organizacijah civilne družbe (prav tam, str. 20). Zadnje je seveda razumljivo, saj je kontekst, v katerem poteka vrednotenje, različen. Razumljivo in povsem normalno je tudi, da so različni tudi načini vrednotenja, saj izhajajo iz ciljev in namenov izobraževalnega procesa, zato ni potrebe niti smiselnosti v tem, da poskušamo načine vrednotenja, ki potekajo v različnih kontekstih in okoliščinah, enačiti.

Ne glede na kontekst, v katerem vrednotenje poteka, pa je vrednotenje tudi neke vrste merjenje pridobljenega znanja, razvitih spretnosti. Zato je v procesu vrednotenja treba upoštevati tudi merske karakteristike, kot so

veljavnost, zanesljivost in objektivnost. Temeljne značilnosti vsake od njih povzemamo v nadaljevanju.

Veljavnost

Veljavnost velja za najpomembnejšo značilnost dobrega vrednotenja. Vrednotenje in ocena, ki jo v tem procesu podamo, sta veljavna, če zares zajameta vse tisto, kar smo želeli izmeriti (Marentič Požarnik, 2003, str. 265). Neko orodje (ali merski instrument), s katerim želimo meriti, je torej veljavno, če meri natanko tisto, kar nameravamo z njim meriti (Sagadin, 1993, str. 73). Bolj kot na izide merjenja vplivajo (zlasti subjektivni) dejavniki, manjšo veljavnost ima tak instrument (Breznikar idr., 2021, str. 18), zato je pomembno, da premislek o veljavnosti učitelj ali mentor opravi v fazi priprave orodja pa tudi pri pridobivanju in interpretaciji informacij o učnih dosežkih učečih se (prav tam).

Pri pripravi (ali izbiri) orodja, s katerim bomo vrednotili, je treba misliti predvsem na vsebinsko veljavnost orodja. Orodje mora torej zajemati vse pomembne učne cilje, v formalnem izobraževanju pa tudi standarde znanja vsebinskih sklopov, ki so predmet ocenjevanja, poskrbeti pa moramo tudi, da so omenjeni cilji zajeti sorazmerno (Marentič Požarnik, 2018, str. 280).

Velika past, v katero se lahko ujamemo pri vrednotenju, je, da bolj vrednotimo zgolj t. i. faktografske podatke, kot so poznavanje dejstev, informacij, ne pa tudi zmožnosti uporabe naučenega v novih situacijah, kritičnega vrednotenja ali analize. Gre za različne stopnje, na katerih vrednotimo pridobljeno znanje ali razvitost spretnosti. Veljavnost lahko zboljšamo tako, da si pomagamo z različnimi taksonomijami, ki so nam na voljo (npr. Bloomova, Marzanova, SOLO taksonomija). Pomembno pa je, da izberemo taksonomijo, ki zares zajema področje, ki ga bomo vrednotili (torej kognitivno, psihomotorično ali afektivno).

Na tem mestu želimo poudariti, da je t. i. višje taksonomske ravni, ki jih bomo vrednotili, treba razvijati v celotnem izobraževalnem procesu. Ne moremo namreč pričakovati, da bodo učeči se, ki v izobraževalnem procesu niso imeli možnosti razvijati zmožnosti kritičnega presojanja, analize ali uporabe znanja, zadnje lahko izkazali v vrednotenju.

Zanesljivost

Orodje, s katerim vrednotimo, je zanesljivo takrat, kadar daje pri vnovičnem merjenju podobne rezultate kot pri prvem, zato je najpreprostejši način

preverjanja zanesljivosti večkratno merjenje in primerjanje dobljenih rezultatov (Marentič Požarnik, 2003, str. 267). Zadnje seveda ni preprosto, niti ni zmeraj mogoče, zato lahko večjo zanesljivost zagotavljamo tako, da postavljamo jasna, enopomenska in razumljiva vprašanja oziroma navodila, pred samo pripravo orodja pa natančno določimo merila vrednotenja (zadnje je pomembno tudi pri priznavanju neformalnega znanja).

Objektivnost

Objektivnost je zelo povezana z zanesljivostjo in veljavnostjo, vrednotenje pa je objektivno takrat, kadar je ocena, ki jo učeči se dobi, odvisna samo od merjene značilnosti – količine, kakovosti znanja, ki ga učeči se izkaže, ne pa tudi od katerih drugih značilnosti tistega, ki je vrednoten, in tistega, ki vrednoti (prav tam). Na objektivno oceno torej ne vplivajo značilnosti učitelja ali mentorja, ki vrednoti, značilnosti učečega se ali situacija, v kateri vrednotenje poteka (Breznikar idr., 2021, str. 19; Marentič Požarnik, 2018, str. 283–284). Za večje zagotavljanje objektivnosti moramo biti pozorni tudi na subjektivne napake, ki se lahko pojavijo pri vrednotenju. Najpogostejše med njimi so halo učinek, učinek prvega vtisa, učinek kontrasta, vpliv dolžine odgovora … Kaj pomenijo in kako se kažejo, podrobneje pišemo v nadaljevanju besedila (v podpoglavju o pasteh vrednotenja pri odraslih).

Učeči se v izobraževalnem procesu, bodisi v formalnem ali neformalnem izobraževanju, dosegajo številne cilje, ki jih vrednotimo na različne načine. Pri vseh pa si moramo prizadevati, da čim bolj zagotavljamo zanesljivost, veljavnost in objektivnost vrednotenja. Naj na tem mestu znova opozorimo na pomen povratne informacije, ki mora vselej biti del učnega procesa in procesa vrednotenja. Smiselno je namreč, da učečemu se pri vrednotenju ne podamo zgolj ocene, temveč tudi vsebinsko povratno informacijo, na podlagi katere lahko usmeri svoje učenje in izboljša svoje znanje. Povratno informacijo je smiselno podati večkrat med učnim procesom, kakovostna in učinkovita pa je povratna informacija, ki:

- je pravočasna oziroma izražena v pravem trenutku;
- je konkretna in specifična;
- vsebuje učiteljeve ali mentorjeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati učni dosežek;
- izhaja iz jasnih meril ocenjevanja znanja (Holcar Brunauer idr., 2016, str. 6–7);
- je usmerjena k učečemu se in se nanaša na doseganje predvidenih (učnih) ciljev;

- je čim bolj opisna in zgovorna ter opiše dosežek v vsej njegovi kompleksnosti in z več zornih kotov;
- zagotavlja preglednost, pri kateri učeči se vnaprej poznajo cilje in standarde znanja ter vedo, kaj se od njih pričakuje (Rutar Ilc, 2003).

Kaj (lahko) vpliva na vrednotenje?

Večkrat smo že poudarili, da uvrščamo vrednotenje v sklepno fazo izobraževalnega procesa ali procesa potrjevanja neformalno pridobljenega znanja. Na proces in posledično tudi na načine vrednotenja lahko vpliva več dejavnikov. V nadaljevanju opozarjamo na najpomembnejše, ki jih moramo vselej upoštevati v izobraževanju odraslih.

- **Cilji in vsebine:** Cilji, ki jih želimo doseči z učečimi se (naj bodo to učni cilji v formalnem izobraževanju ali drugi postavljeni cilji – predvsem v neformalnem izobraževanju), so in morajo biti vselej neposredno povezani z vrednotenjem. Z njim namreč preverjamo stopnjo doseganja ciljev, obenem pa tako zagotavljamo tudi kakovost izobraževalnega procesa in tudi procesa vrednotenja. Zato je pomembno, da to povezavo vpeljemo že med načrtovanjem in jo v izobraževalnem procesu tudi vseskozi ohranjamo. Skladnost ciljev in vrednotenja zagotavljamo na več načinov, in sicer:

  - *Z vnaprej opredeljenimi cilji*, ki jih jasno postavimo v fazi načrtovanja. V formalnem izobraževanju so to učni cilji, zapisani v kurikularnih dokumentih izobraževalnega programa, za katere je treba pripraviti tudi standarde znanja (če ti niso določeni že v dokumentu samem). V neformalnem izobraževanju izpeljemo cilje iz namena izobraževanja, jih opredelimo in določimo tudi kriterije oziroma kazalnike, po katerih bomo presojali oziroma vrednotili stopnjo doseganja postavljenih ciljev. Cilji se med seboj razlikujejo glede na vsebino pa tudi kompleksnost. Kot smo v besedilu že poudarili, lahko cilje dosegamo na različnih stopnjah zahtevnosti, pri tem si pomagamo z različnimi taksonomijami. So cilji, pri katerih to ni mogoče niti ni smiselno, in so cilji, pri katerih lahko učeči se razvijajo tudi višje taksonomske ravni, zato jim moramo tako izkušnjo tudi omogočiti. Ne moremo namreč od učečega se pričakovati, da bo v procesu vrednotenja zmožen prenašati naučeno v nove okoliščine, da bo lahko verodostojno primerjal različne izdelke, storitve, koncepte, jih analiziral ter o njih podal

kritično oceno, če tega v učenju ni imel možnosti razvijati.

Pri ciljih bi želeli poudariti še vsebino ciljev. Učni cilji in cilji, ki jih postavimo v neformalnem izobraževanju, se razlikujejo tudi glede na vsebino. V formalnem izobraževanju so v kurikularne dokumente zajeti cilji, ki so po svoji vsebini bolj izobraževalni, funkcionalni ali vzgojni. Za zadnje v Sloveniji velja, da jih zaradi njihove narave redko ocenjujemo ali pa sploh ne. To pa ne pomeni, da jih v učnem procesu ne dosegamo. Vzgojni cilji so izjemno pomembni ne glede na stopnjo izobraževanja ali starost učečih se, zato bi želeli opozoriti, da je tudi vzgojne cilje v izobraževalnem procesu smiselno dosegati, a jih praviloma ne vrednotimo. Zadnje pa ne velja za izkazovanje vzgojno-socializacijskih ciljev in vidikov kompetenc, ki se nanašajo na profesionalno in etično držo do ljudi in so kot taki pomembni tudi za opravljanje poklica. Teh ne smemo enačiti z vzgojnimi cilji na splošno (Makovec Radovan, 2024, str. 28). Vzgojno-socializacijski cilji so pomemben del celovite poklicne usposobljenosti, ki jih razvijajo odrasli, zato so tudi lahko predmet vrednotenja.

- *S skrbno izbiro učnih vsebin (in tem)*, s katerimi bodo učeči se dosegali cilje. Ker se cilji razlikujejo po vsebini pa tudi kompleksnosti, temu sledimo tudi pri izbiri vsebin (ter tem). Vsebina je lahko bolj ali manj abstraktna oziroma bolj ali manj konkretna. Poleg cilja morajo biti pri izbiri vsebine oziroma teme v ospredju značilnosti učečih se, za katere načrtujemo izobraževalni proces. Pri izbiri vsebine razmišljamo o že pridobljenem znanju, ki ga imajo učeči se, njihovih izkušnjah in zanimanjih ter vse to povežemo z že omenjenimi cilji. Čeprav velja, da so odrasli učeči se bolj naklonjeni vsebinam, ki so konkretnejše in jih lažje pripnejo na svoje izkušnje, pa moramo imeti v mislih tudi stopnjo, na kateri želimo cilj doseči. Zahtevnejše in kompleksnejše miselne procese (kot so analiza, sinteza, vrednotenje), za katere pričakujemo, da jih bodo učeči se izkazali v vrednotenju, morajo imeti priložnost razvijati v izobraževalnem procesu. Zato naj skladno s tem potekata premislek in izbira vsebine ter teme.

- *Z nalogami in drugimi (učnimi) aktivnostmi učečega se*, ki jih zastavimo na podlagi izbrane vsebine. Naloge, navodila, (delovna) opravila, za katere pričakujemo, da jih bodo učeči se opravljali v

vrednotenju, naj bodo del učnega (oziroma izobraževalnega) procesa. Če torej pričakujemo, da bo pri vrednotenju učeči se pripravil izdelek in ga zagovarjal, je smiselno, da tako načrtujemo in izvajamo tudi poprejšnji (torej izobraževalni) proces.

- **Usposobljenost učiteljev in mentorjev, njihova prepričanja in pričakovanja:** Ustrezna usposobljenost učiteljev za načrtovanje pa tudi izvajanje ter vrednotenje je temeljni pogoj za zagotavljanje kakovosti. Učitelji, ki delajo z odraslimi učečimi se, so pogosto tudi del formalnega izobraževanja otrok ali mladostnikov. Zadnje je seveda lahko zelo koristno, a obenem pomeni tudi veliko past, v katero se zlahka ujamemo. Načini izvajanja izobraževanja ter tudi vrednotenja se v izobraževanju odraslih lahko zelo razlikujejo od izobraževanja otrok in mladostnikov, zato morajo biti učitelji zelo pozorni, da v izobraževanju odraslih ne uporabljajo enakih priprav ter načinov in metod dela, kakršne uporabljajo pri mladostnikih. Usposobljenost za načrtovanje izobraževalnega procesa, ki seveda zajema tudi poznavanje in uporabo raznolikih načinov vrednotenja, je torej temeljnega pomena za zagotavljanje kakovostne izkušnje učečega se pa tudi za že omenjeno kakovost in preglednost samega izobraževalnega procesa. Na tem mestu poudarjamo tudi pričakovanja in prepričanja učiteljev in mentorjev, ki lahko pomembno vplivajo tudi na vrednotenje. Tako kot v medosebne odnose prihajamo z nekimi pričakovanji in prepričanji o drugih, velja to tudi za pedagoško-andragoški odnos med učečim se in učiteljem ali mentorjem. Eden in drugi prihajata v proces s svojimi pričakovanji (in prepričanji), ta pa se lahko utrdijo ali spremenijo. Pomembno je, da učitelji in mentorji svoja pričakovanja, kakršna koli že so, in (lahko tudi zmotna) prepričanja o odraslih učečih se (in njihovi motivaciji, sposobnosti, znanju) ozavestijo ter pustijo zunaj izobraževalnega procesa (Makovec Radovan, 2022). Strokovnost in profesionalno ravnanje morata biti vodilo pri načrtovanju, izvajanju in tudi vrednotenju, saj lahko drugače s svojimi (previsokimi ali prenizkimi) pričakovanji in (zmotnimi) prepričanji vplivamo na vrednotenje ter ogrožamo njegovo objektivnost, zanesljivost in veljavnost.

- **Okolje, v katerem vrednotenje poteka**, ima pri vrednotenju pomembno vlogo. Ko govorimo o fizičnem okolju, v katerem poteka vrednotenje, je smiselno, da je to okolje, ki ga učeči se poznajo. Vrednotenje naj po možnosti poteka v prostorih (učilnicah in delavnicah), v katerih je

potekalo izobraževanje. Če je to potrjevanje neformalno pridobljenega znanja, ki ne predvideva poprejšnjega usposabljanja, je smiselno, da kandidatom okolje, v katerem bo vrednotenje potekalo, na kratko razkažemo in povemo, kje je kaj. Če poteka vrednotenje v virtualnem okolju, ga morajo učeči se poznati in znati uporabljati, saj to precej zmanjša raven stresa, ki se lahko pojavi, če okolja učeči se ne poznajo. Pri okolju pa želimo poudariti tudi ozračje, ki ga ustvarjamo pred vrednotenjem in med njim. Prav nič ni potrebno, da bi vrednotenje potekalo v (pre)strogem ozračju, v katerem ocenjevalec (ali več njih, če gre za komisijo) nastopa s pozicije moči ter s tem dodatno poveča stres učečih se. Pomembno je, da ustvarimo okolje, v katerem se bo učeči se počutil sprejetega, da na začetku pojasnimo potek samega vrednotenja, omogočimo, da učeči se postavlja vprašanja, če se pojavijo kakšne nejasnosti v povezavi s potekom vrednotenja ali nerazumevanjem postavljenega vprašanja ali navodila.

S profesionalno držo in strokovnostjo in obenem občutljivostjo za položaj, v katerem je učeči se, mu bomo omogočili, da se bo med vrednotenjem lahko bolj osredotočal na izkazovanje znanja, ki je predmet vrednotenja. Da bi se izognili morebitnemu napačnemu razumevanju, naj zapišemo tudi, da pri ustvarjanju pozitivnega ozračja nikakor ne merimo na kakršno koli zniževanje ali neupoštevanje postavljenih standardov ali meril. Postavljeni standardi in merila so jasni in jih nikakor ne smemo zniževati pod pretvezo, da ustvarjamo pozitivno ozračje. Pri zadnjem imamo v mislih predvsem odnos, ki se v vrednotenju razvija med ocenjevalci in kandidatom (oziroma učečim se).

- **Učeči se:** Pri vrednotenju moramo biti pozorni še na en vidik: kakšno mesto ima v vrednotenju posameznik, katerega znanje vrednotimo. Pogosto se zgodi, da nosilci vrednotenja (če so to učitelji, mentorji ali člani komisije), zato da bi zagotovili čim večjo objektivnost, zanemarijo kontekst ter značilnosti učečih se, to pa lahko precej vpliva na vrednotenje. Tako kot je smiselno, da je na posameznika osredotočen izobraževalni proces, je smiselno, da je na posameznika osredotočeno tudi vrednotenje. Zadnje nikakor ne pomeni, da značilnosti posameznika upoštevamo tako, da prilagajamo merila in standarde vrednotenja. To preprosto pomeni, da ob upoštevanju pravnoformalnega okvira, ciljev in standardov znanja ter postavljenih meril upoštevamo tudi

posameznikove posebnosti in okoliščine, v katerih vrednotenje poteka. Vrednotenje je namreč lahko za udeležence precej stresno. To velja še posebno za učeče se, ki imajo slabe izkušnje ali v preteklosti pri svojem izobraževanju niso bili uspešni. (Glej tudi poglavje *Andragoška načela*.) Poleg izkušenj lahko na vrednotenje vplivajo tudi značilnosti, kot so starost učečih se, ovire, s katerimi se soočajo, pa tudi njihova motivacija in odnos do izobraževanja. (Glej tudi poglavja *Kdo so odrasli v izobraževanju* in *Motivi in ovire odraslih za izobraževanje* ter *Strokovna podpora odraslim pri izobraževanju in učenju.*) Če so se za izobraževanje ali potrjevanje neformalno pridobljenega znanja odločili prostovoljno, bosta njihova motivacija in odnos tudi pri samem vrednotenju drugačna, kot če so se za izobraževanje ali potrjevanje odločili na pobudo ali zahtevo drugih (delodajalca, Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje ipd.). Na nobenega od teh dejavnikov ne moremo vplivati, lahko pa s svojo strokovnostjo in ustvarjanjem spodbudnega okolja vplivamo na to, da pri učečih se znižujemo raven stresa, ki lahko vpliva tudi na njihovo uspešnost pri vrednotenju.

Načini vrednotenja, orodja in pripomočki

Načini vrednotenja so različni, zato je zmotno prepričanje, da je treba vse cilje vrednotiti enako. So pa načini vrednotenja vselej povezani z namenom in cilji izobraževalnega procesa. Smiselno jih je zasnovati tako, da kar najbolj v središče postavljajo učečega se. Eden od pomembnih namenov in ciljev vrednotenja je tudi ta, da učeči se ozavesti raven svojega znanja in spretnosti ter jih izkaže in s tem naredi vidne tudi drugim. Kadar pa pri vrednotenju v središče postavimo učečega se, je to obenem tudi priložnost za njegov osebni razvoj, posebno če posamezniku omogoča, da ta poleg znanja ozavesti svoja močna in šibka področja (Cedefop, 2023, str. 13).

Koncept, ki postavlja v središče učečega se, pomeni, da individualne razlike, zahteve in okoliščine učečega se upoštevamo v vseh prvinah izobraževalnega procesa. To je sicer povezano s pravnoformalnim okvirom in politiko razvoja izobraževanja v neki državi, pogosto pa je odvisno tudi od institucionalnih, finančnih in tehničnih dejavnikov. Le z ustreznim zajemom znanja in spretnosti, ki jih je pridobil posameznik, lahko potrjevanje služi tudi širšim ciljem sistema izobraževanja in usposabljanja, trga dela in družbe na splošno (prav tam).

V procesu vrednotenja je pomembno, da se učeči se, ki sodelujejo pri tem, zavedajo in v celoti razumejo, kaj vrednotenje zajema. Kadar poteka

potrjevanje neformalno pridobljenega znanja, je še posebno pomembno, da so na voljo smernice pred postopkom potrjevanja, med njim in po njem, samo potrjevanje pa je vpeto v širši pristop k posameznikovemu učenju in razvoju kariere (prav tam). Pomembno je tudi, da imajo učeči se, ki sodelujejo pri vrednotenju, možnost, da lahko kadar koli brez zadržkov ali strahu ustavijo postopek in da so seznanjeni tudi z možnostjo pritožbe (oziroma ugovora zoper oceno). Poleg tega morajo biti mehanizmi, postavljeni v ta namen, pregledni in verodostojni. Da bi se izognili navzkrižju interesov in zagotovili pravičnost, morajo biti jasno razdeljene tudi vloge in odgovornost. Tisti, ki vodijo postopek vrednotenja, morajo spoštovati zasebnost in osebno ranljivost učečih se ter varovati njihove osebne podatke in pravico do zasebnosti. Zadnje zagotavlja pošteno obravnavo vsakega posameznika (prav tam).

Cedefop (2023) ponuja za zagotavljanje čim večje preglednosti vrednotenja, ki postavlja v središče posameznika, nekaj temeljnih vprašanj, s katerimi lahko hitro preverimo, ali je vrednotenje, ki smo ga načrtovali, skladno z omenjenim konceptom. Vprašanja, ki so nam lahko v pomoč, so:

- Koliko so posamezniki seznanjeni z vrednotenjem (in potrjevanjem) in ali lahko do njega tudi dostopajo?
- Je vrednotenje oblikovano tako, da zajema različne učne izkušnje, ali predvideva zgolj omejen (in vnaprej določen) nabor izkušenj?
- V kolikšni meri je vrednotenje namenjeno različnim posameznikom v različnih življenjskih obdobjih? V kolikšni meri se nanaša na vseživljenjsko učenje, poklicno kariero in prostovoljstvo?
- Sta med postopkom vrednotenja zavarovani zasebnost in osebna integriteta kandidatov?
- So bili izpeljani izrecni postopki za zagotavljanje zaupnosti?
- Kakšna ureditev je bila vpeljana za zagotavljanje pravične in enake obravnave?
- Ali obstaja možnost pritožbe?
- Ali so bili razviti in uporabljeni etični standardi?
- So posamezniki deležni podpore pred postopkom, med njim in po njem? (Prav tam, str. 14).

Na operativni ravni je vprašanje, po katerih načinih vrednotenja bomo posegli, najtesneje povezano s postavljenimi standardi (znanja) in merili. Če izbiramo načine vrednotenja glede na standarde, ki temeljijo na učnih izidih, to pomeni, da se lahko bolj osredotočamo na to, kaj učeči se ve, razume, je

zmožen narediti. Pri tem ni treba upoštevati posebnih vhodnih dejavnikov (kot sta trajanje ali kraj učenja), zato lažje upoštevamo individualne razlike med učečimi se (Cedefop, 2015, str. 17). Raznolike učne izkušnje, po katerih se posamezniki razlikujejo med seboj, zahtevajo takšne načine in orodja za vrednotenje, ki te razlike in posebnosti zajamejo ter najprimerneje vrednotijo znanje in kontekst učenja. Orodja in metode vrednotenja, ki jih uporabljamo v izobraževanju odraslih, pogosto temeljijo na tistih, ki se uporabljajo v formalnem izobraževanju mladostnikov. Ker se izobraževanje odraslih razlikuje od izobraževanja mladostnikov in če želimo bolj zajeti individualne razlike med učečimi se, bo zelo verjetno treba bolj prilagajati in kombinirati tudi orodja in pripomočke za vrednotenje (prav tam).

Načini vrednotenja se razlikujejo tudi glede na to, kdaj vrednotimo. Praviloma vrednotimo ob koncu izobraževanja, povratno informacijo pa učečim se dajemo večkrat – pred izobraževanjem, med njim pa tudi ob koncu. Naj še enkrat opozorimo, da vrednotenja ne smemo enačiti s spremljanjem in preverjanjem. Formativni pristopi so namenjeni zagotavljanju povratne informacije posamezniku, sumativni (ali končni) pristopi pa povratni informaciji in vrednotenju (Cedefop, 2023, str. 48–49). To so različni procesi z različnimi andragoškimi in didaktičnimi pomeni. Razlike med začetnim, sprotnim in končnim preverjanjem ter razmerje do vrednotenja smo v tem poglavju podrobneje že razložili pri vprašanju, kako vrednotimo. Naj na tem mestu zapišemo le to, da mora biti učeči se s tem, kdaj in kako bo potekalo vrednotenje, seznanjen vnaprej.

Ko razmišljamo o orodjih za vrednotenje, je izbira teh povezana z nameni in cilji vrednotenja. Orodja in pripomočki za vrednotenje so lahko podobni ali enaki kot tisti, ki jih uporabljamo pri preverjanju, pomembno pa je, da v obeh procesih izbiramo orodja, s katerimi zagotavljamo veljavnost, zanesljivost, objektivnost in so primerna za namen vrednotenja, ki ga želimo doseči (Cedefop, 2015, str. 46).

Ne glede na to, ali opravljamo vrednotenje v formalnem ali neformalnem izobraževanju, je pri izbiri orodja (ali več orodij), s katerim bomo vrednotili, smiselno upoštevati tale merila:

- preveriti, kakšen je namen vrednotenja;
- pregledati, kakšen je obseg znanja ali spretnosti, ki jih bomo vrednotili;
- preveriti, kolikšna je poglobljenost zahtevanega znanja oziroma kakšna je bila raven, na kateri so bili cilji doseženi (pri tem so nam lahko v pomoč različne taksonomije);

- preveriti, kako aktualno ali novo je znanje;
- preveriti zadostnost informacij, ki jih ocenjevalec potrebuje za presojo;
- preveriti verodostojnost dokazil, s katerimi kandidat izkazuje svojo usposobljenost (prav tam).

Izbiramo lahko med različnimi orodji in pripomočki. Vrednotimo lahko:

- **ustno**;
- **pisno**: tu lahko izbiramo med
    - (standardiziranimi) testi in izpiti,
    - daljšimi sestavki (oziroma eseji) ali
    - nalogami objektivnega tipa, pri teh so najpogostejši kratki odgovori ali dopolnjevanje ter naloge zaprtega tipa;
- **praktično**, pri tem vrednotimo:
    - izdelek: projektna poročila, seminarji in druge podobne naloge, portfolio, tehnični in drugi izdelki,
    - storitev: nastopi, igre vlog, izvajanje poklicnih dejavnosti (prirejeno po Marentič Požarnik, 2019).

V nadaljevanju predstavljamo nekaj najpogostejših orodij in načinov, po katerih lahko posežemo, kadar vrednotimo v izobraževanju odraslih. Večino med njimi lahko uporabljamo samostojno ali jih kombiniramo med sabo. Čeprav mora vsako izbrano orodje vedno izražati kontekst in namene izobraževanja ter biti izpeljano iz ciljev, je od samega orodja, s katerim vrednotimo, odvisno, na kateri ravni bomo znanje (iz)merili. Za to, da čim bolj zajamemo znanje učečih se, priporočamo kombinacijo več orodij, saj bomo lahko tako bolje zajeli kompleksnost pa tudi širino in poglobljenost znanja (Cedefop, 2023, str. 50).

Ustno vrednotenje

Intervju (izpraševanje)

Ustne (ali tudi pogovorne) metode vrednotenja lahko razdelimo na dve: intervjuje (izpraševanje) in razprave (ali diskusije). V izobraževanju odraslih se razmeroma pogosto pojavi tudi predstavitev, ki ji sledi intervju (izpraševanje) ali razprava.

Intervjuji (izpraševanje) se lahko uporabljajo za pridobivanje dodatnih informacij, dokumentiranih z drugimi sredstvi, in vrednotenje znanja. V izobraževanju odraslih je bolj smiselno, da uporabljamo intervjuje (izpraševanje) kot podporno obliko, ki jo kombiniramo s katero drugo,

namesto da so primarno sredstvo za vrednotenje (ne)formalnega znanja.

Intervjuji (izpraševanje) imajo lahko višjo stopnjo veljavnosti kot pisni preizkusi in izpiti, saj omogočajo dialog (s tem se lahko izognemo nesporazumom pri oblikovanju vprašanj) in tudi preizkušanje. Vendar so lahko manj zanesljivi kot preizkusi in izpiti, če se ne izvajajo skladno s postavljenimi kriteriji in ustreznimi protokoli, saj lahko različni izpraševalci (glede na njihove izkušnje, osebne značilnosti, slog izpraševanja) vplivajo na izid pogovora. Pomanjkljivost intervjujev (izpraševanja) je tudi, da so lahko manj objektivni kot pisni preizkusi, saj vplivajo na ocenjevalce osebne značilnosti učečih se. Za zagotavljanje veljavnosti, zanesljivosti in objektivnosti sta poglavitnega pomena strokovnost ocenjevalcev ter dobro poznavanje ciljev in standardov, ki so predmet vrednotenja. Pomembno je tudi, da so ocenjevalci izkušeni, izurjeni v komunikaciji ter zmožni ustvarjati spodbudno okolje, v katerem poteka intervju (prav tam, str. 54).

Pisni preizkusi in izpiti

Pisni preizkusi in izpiti z odgovori odprtega tipa skupaj z eseji

Pisni preizkusi so verjetno najbolj znana in tudi precej razširjena oblika vrednotenja. So precej preprosti za uporabo in jih je obenem tudi razmeroma preprosto pripraviti. Pisni preizkusi, pri katerih učeči se pišejo odgovore odprtega tipa, so lahko manj primerni za posameznike z jezikovnimi ovirami in za učeče se z negativnimi prejšnjimi izkušnjami.

Zanesljivost pisnih preizkusov z odprtimi odgovori je odvisna tudi od usposobljenosti in profesionalnosti ocenjevalcev. Različni ocenjevalci lahko namreč odprte odgovore različno interpretirajo in se z argumentacijo tudi različno strinjajo. Pri pisnih preizkusih z odgovori odprtega tipa se lahko pojavi težava pri veljavnosti, saj lahko pisanje eseja zahteva drugačne spretnosti od tistih, ki so zares predmet vrednotenja. Učeči se ima lahko veliko znanja, vendar ga ne bo mogel v celoti izkazati, če ima težave pri pisanju oziroma izražanju. To še posebno velja za učeče se, katerih jezik pisanja ni njihov materni jezik. Slabost omenjenih preizkusov je tudi, da lahko v različnih časovnih oknih ali situacijah dajo različne izide. Zaradi izpostavljenih pomanjkljivosti ga je smiselno kombinirati z drugimi oblikami vrednotenja (prav tam, str. 53–54).

Pisni preizkusi in izpiti z vprašanji zaprtega tipa

To so preizkusi, pri katerih učeči se med ponujenimi možnostmi izbere enega (ali več) odgovorov. Če so vprašanja zaprtega tipa ustrezno pripravljena, lahko ponujajo dovolj prostora za osebno izražanje in prilagajanje kontekstu. Prednost vprašanj zaprtega tipa je tudi, da učečim se omogočajo učinkovitejše odgovarjanje, kot če bi morali odgovore pisati sami. Na tovrstnih načelih temeljijo psihometrični testi. Njihov razvoj je lahko sprva precej velik izdatek, saj je treba izdelati vprašanja in umeriti orodje. Poleg tega zahteva razvoj visoko raven strokovnega znanja, kar zadeva vsebine pa tudi metodologijo priprave tovrstnih vprašanj. Pri preizkusih z vprašanji zaprtega tipa imata za zagotavljanje veljavnih in zanesljivih orodjih pomembno vlogo navodilo in razlaga vprašanj. Ko takšen preizkus pripravimo, ga je razmeroma preprosto uporabljati. Preizkusi z vprašanji zaprtega tipa se pri vrednotenju pogosto uporabljajo, saj veljajo za veljavna in zanesljiva orodja. Nova tehnologija in napredek v analitiki in statistiki omogočata vedno bolj izpopolnjena orodja. Poleg tega je to orodje, ki ga lahko razmeroma preprosto uporabljamo, kadar poteka vrednotenje v spletni obliki (prav tam, str. 53).

Opazovanje

Opazovanje pomeni vrednotenje doseženih standardov, medtem ko kandidati opravljajo konkretne naloge v resničnem življenju (in ne v simuliranem okolju). Pristop, pri katerem nevtralni ocenjevalec vrednoti kandidata, je pogost pri izkazovanju znanja v delovnem okolju. Z opazovanjem lahko zagotavljamo visoko veljavnost, omogoča pa tudi vrednotenje različnih dimenzij in kompleksnosti znanja in razvoja spretnosti, ki jih je sicer težko zajeti z drugimi načini vrednotenja. Prednost opazovanja je še v tem, da lahko sočasno vrednotimo različne sklope znanja in razvoja spretnosti ter da je tako merjenje obenem tudi veljavno. Opazovanje tudi omogoča visoko stopnjo objektivnosti, saj kandidati niso izvzeti iz svojega običajnega delovnega okolja in zato niso izpostavljeni dodatnemu stresu, ki se lahko pojavi pred vrednotenjem (ali zaradi njega). Ena od zaznanih pomanjkljivosti tega pristopa je, da je lahko ocenjevalec pristranski, saj med samim postopkom razkrije osebne značilnosti posameznikov in njihovega delovnega mesta, to pa lahko vpliva tudi na izid vrednotenja. Opazovanje je lahko precej zamudno, še posebno, kadar opazuje kandidata več članov komisije, obenem pa zaradi različnih razlogov (zagotavljanje zasebnosti, varnosti, časovnih

omejitev ipd.) ni zmeraj mogoče. Ker poteka pri vsakodnevni kandidatovi praksi, so lahko informacije, pridobljene z opazovanjem, za vrednotenje dokaj specifične in povezane z nekim kontekstom ter jih je težko posplošiti (prav tam, str. 54–55).

Simulacija in nadzorovana delovna praksa

V simulaciji postavimo kandidate v okoliščine, ki so zelo podobne resničnim, zato da lahko vrednotimo njihovo znanje in razvite spretnost. Simulacije se pogosto uporabljajo takrat, ko ni mogoče opazovanje. Pogost razlog, zakaj se simulacije ne uporabljajo pogosteje, je povezan s finančnimi omejitvami in izdatki. Simulatorji so namreč precej dragi. Uporaba simulacije je, kar zadeva veljavnost, primerljiva z opazovanjem, vendar je lahko sama organizacija simulacij precej bolj zapletena in dražja od drugih oblik vrednotenja.

V zadnjem obdobju je razvoj tehnologije, predvsem virtualne in obogatene resničnosti, omogočil večji dostop do simulacij. Ustrezna priprava simulacij zahteva precej študija in analize delovnih opravil in delovnih mest. Višja kot je stopnja realnosti simulacije, zanesljivejše je tovrstno vrednotenje. Velika prednost simulacij je tudi, da lahko odpravijo pomanjkljivosti, ki se pojavljajo pri opazovanju na delovnem mestu, saj lahko pri simulaciji kandidata postavimo v različne kontekste, to pa poveča veljavnost vrednotenja. Ustrezno pripravljena simulacija omogoča visoko stopnjo zanesljivosti in objektivnosti (prav tam, str. 55).

Poročila drugih

Poročila tretjih oseb, ki so aktualna pri potrjevanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, se lahko pojavijo v različnih oblikah. Sem uvrščamo referenčna pisma (tudi avdioizjave ali videoizjave) nadrejenih, delodajalcev in/ali sodelavcev ter ocene uspešnosti podjetij. Ta pisma so precej pogosta, vendar niso vedno namenjena uporabi zunaj podjetja. To pomeni, da imajo lahko zaposleni težave pri dokazovanju svoje resnične kompetentnosti na podlagi delovnih izkušenj, zlasti kadar njihova kompetentnost presega uradni opis (ali sistemizacijo) delovnega mesta.

Nove metodologije, kot so tristošestdesetstopinjski pregledi uspešnosti, lahko združujejo podatke iz različnih virov, tudi različne ljudi. To povečuje zanesljivost in veljavnost, ki sta sicer odvisni od števila ljudi, ki poročajo, in od tega, koliko je mogoče zaupati njihovi presoji (prav tam).

Kolegialno vrednotenje

Lahko je pomembna prvina vrednotenja znanja. Pri samem vrednotenju je pomembno, da učeči se poleg ocene dobi tudi vsebinsko povratno informacijo, ki jo lahko podajo tudi njegovi kolegi iz skupine. Če pri samoocenjevanju učeči se glede na postavljene standarde in merila sam oceni svoje znanje, to vlogo pri kolegialnem vrednotenju prevzamejo »sošolci«. Pri tem se od njih pričakuje, da učečemu se na podlagi postavljenih standardov in meril podajo povratno informacijo ali oceno (Falčikov, 2007). Kolegialno vrednotenje, ki v Sloveniji še ni posebno uveljavljeno, je lahko formativno in pomeni predvsem podajanje povratne informacije, lahko pa je tudi končno (oziroma sumativno), to je presoja rezultatov in dodelitev ocene. Tovrstni način vrednotenja je učinkovit takrat, kadar so učeči se ustrezno usposobljeni za presojo in dobro poznajo ter razumejo standarde in merila presoje pa tudi standarde oziroma načela podajanja povratne informacije. Kolegialno vrednotenje sicer sprva zahteva več učiteljevega oziroma mentorjevega sodelovanja, saj je treba razumevanju standardov in načel nameniti dovolj časa, vendar se je tega vredno lotiti. Številne raziskave namreč kažejo, da ima kolegialno presojanje pozitivne učinke na lastno učenje pri tistih, ki vrednotijo, in tistih, ki so vrednoteni. S tem ko uporabljajo standarde dobrega dela pri podajanju povratnih informacij kolegom, namreč učeči se izboljšajo svoje zavedanje in razumevanje meril za ocenjevanje ter so izzvani tudi k bolj refleksivnemu pregledu lastnega dela, tj. k urjenju spretnosti samoocenjevanja (Nicol, Thomson, Breslin, 2014; Reinholz, 2016).

Samoocenjevanje/samovrednotenje

Zadnja leta je bilo, tudi zaradi vse večjih možnosti, ki jih ponuja informacijsko-komunikacijska tehnologija, razvitih več orodij za samoocenjevanje. Orodja temeljijo na samostojnem ugotavljanju in zapisovanju (včasih na podlagi danih meril, včasih pa tudi ne) znanja posameznikov. V nekaterih primerih preveri samovrednotenje tretja oseba, izidi pa se nato zapišejo kot dokument (življenjepis, potni list znanj in spretnosti ipd.). Metode samovrednotenja so pogosto zelo primerne za začetno in sprotno vrednotenje ter se navadno uporabljajo za identifikacijo ali kot orodje za preverjanje, da bi se odločili o nadaljnjih korakih.

Samoocenjevanje je prožen pristop, saj posameznikom omogoča, da o svojem znanju razmišljajo v lastnem tempu. Pomanjkljivost je predvsem

nizka stopnja veljavnosti in zanesljivosti, saj ni zunanje (in bolj objektivne) ocene, pa tudi to, da posamezniki navadno sami zelo težko realno ocenijo celotno razsežnost svojega znanja. Zanesljivost in veljavnost samoocenjevanja lahko izboljšamo s pripravo jasnih smernic in standardov, po katerih kandidat presoja svoje znanje, ter z zagotavljanjem podpore svetovalca v fazi priprave. Pomoč svetovalca lahko tudi zveča pravičnost in objektivnost, zlasti ker lahko posamezniki, ki prihajajo iz raznolikih okolij, svoje znanje in spretnosti predstavijo različno.

Ena od poglavitnih pomanjkljivosti metod samoocenjevanja je lahko, da zgolj s samoocenami kandidati redko pridobijo kvalifikacijo, saj brez jasnih meril in standardov pogosto ni povezana z obstoječimi kvalifikacijami. Kadar kandidati svoje znanje in spretnosti vrednotijo povsem sami, je lahko tovrstno vrednotenje precej subjektivno, zato mu manj zaupajo tudi drugi. Prav zaradi zadnjega pri vrednotenju (in potrjevanju) metode samoocenjevanja kombinirajo z drugimi načini in oblikami (prav tam, str. 52–53).

Portfolio (osebna zbirna mapa)

V izobraževanju odraslih je portfolio ena od najpogosteje uporabljenih oblik vrednotenja, še posebno za potrjevanje neformalno pridobljenega znanja pa tudi formativnega spremljanja napredka učečega se. Portfolio, ki pridobiva vse večjo veljavo in se vse pogosteje pojavlja tudi v elektronski obliki, omogoča celosten vpogled v posameznikove dosežke, njegova velika prednost pa je tudi v tem, da vsebuje dokazila, ki so pridobljena s kombinacijo različnih vrst dokazil in metod njihovega zbiranja. Tako združuje zbiranje dokazil o znanju in spretnostih učečega se ter lahko vsebuje tudi poročila drugih (referenčna pisma). Prav kombinacija zmanjšuje pretirano subjektivnost, ki se lahko pojavlja v referenčnih pismih.

Vrsta premisleka in raziskovanja, ki je povezana z različnimi načini zbiranja dokazov, opolnomoči osebe v postopku potrjevanja in pozitivno učinkuje pri iskanju zaposlitve ali izbire ustreznega nadaljnjega izobraževanja ali usposabljanja. To je procesno usmerjena metoda, ki postavlja v središče posameznika, omogoča upoštevanje njegovih značilnosti in poudarja njegova močna področja. V izobraževanju odraslih je osebno zbirno mapo smiselno razvijati tudi zato, ker ob jasno postavljenih merilih vrednotenja in merilih kakovosti spodbuja posameznikovo zmožnost samoocenjevanja.

Čeprav je izdelava osebne zbirne mape sprva videti precej zamudno opravilo, učeči se svojo osebno zbirno mapo radi pripravljajo. Omogoča jim namreč, da izkažejo svoje znanje in spretnosti precej prožno in avtentično in z že omenjeno kombinacijo dokazil. Zbiranje je lahko za nekatere zahtevno, pogosto se ob pomanjkanju podpore lahko pojavi tudi manko osredotočenosti na to, kar je verodostojno dokazilo. Dovolj časa za samorefleksijo in svetovalčeva pomoč sta zato zelo pomembna za to, da je portfolio učinkovit in kakovosten način vrednotenja. Glede na postavljene standarde je tudi smiselno pripraviti smernice, ki učečim se pomagajo pri zbiranju in vrednotenju dokazil. Samo vrednotenje je pogosto odvisno od dobrega pisnega dokumentiranja, zato je zares pomembno, da imajo učeči se pri pripravljanju osebne zbirne mape ustrezno podporo. Za zagotavljanje večje veljavnosti je priporočljivo, da jo vrednoti strokovna komisija. Ob tem pa je smiselno na nacionalni ravni vpeljati tudi postopke zagotavljanja kakovosti; z njimi tretje osebe zagotavljajo primerljivo kakovost in preglednost vrednotenja, vsem učečim se pa tudi pošteno in čim objektivnejšo obravnavo (prav tam, str. 56).

Ocenjevalne sheme (rubrike)

Ocenjevalne sheme ali rubrike so vse pogostejši način vrednotenja (predvsem pri kombiniranih in spletnih izvedbah izobraževanja). Posebno primerne so za ocenjevanje kompleksnejših nalog, kot so:

- projektne, raziskovalne ali problemske naloge, ki jih učeči se pripravljajo samostojno ali v dvojici oziroma skupini;
- eseji, refleksije, samoevalvacije;
- sodelovalne naloge: timske naloge, diskusijski forumi, projekti, vrstniške evalvacije, wikiji, blogi;
- priprava izdelka ali izvajanje storitev;
- igre in simulacije (povzeto po Bregar idr., 2020).

Ocenjevalne sheme so lahko dobrodošel pripomoček tudi pri vrednotenju nalog (ali predmetov), kjer sodeluje pri izpeljavi in vrednotenju več izvajalcev oziroma učiteljev.

Ocenjevalne sheme so navadno oblikovane kot preglednice, katerih sestavni deli so:

- merila, s katerimi so označene različne ravni doseganja nekega merila;
- raven doseganja posameznega merila (npr. izjemno/odlično, zelo dobro, dobro, zadostno, nezadostno);

- opisi (oziroma deskriptorji) ravni doseganja posameznega merila;
- kriteriji, po katerih bo naloga ali izdelek vrednoten (Makovec Radovan in Radovan, 2020, str. 42).

Prednosti ocenjevalnih shem:

na podlagi vnaprej določenih meril je vrednotenje dela učečih se (bolj) objektivno, učeči se pa so vnaprej seznanjeni s pričakovanji in zahtevami – to lahko poveča njihovo uspešnost pri doseganju ciljev;

- z uporabo ocenjevalne sheme dobijo učeči se takojšnje jasne povratne informacije;
- ko je ocenjevalna shema pripravljena, učitelju ali mentorju prihrani čas (kratkoročno in dolgoročno);
- analiza rezultatov ocenjevanja z ocenjevalnimi shemami je lahko podlaga za evalvacijo dosežkov učečih se, saj daje usmeritve za izboljšanje učenja in poučevanja;
- če je ocenjevalcev več, je ocenjevanje bolj konsistentno in preglednejše (Bregar idr., 2020, str. 137).

Ocenjevalne sheme zagotavljajo visoko stopnjo zanesljivosti, objektivnosti in veljavnosti ter so uporabno in koristno orodje pri spremljanju in vrednotenju. Čeprav se te sheme najpogosteje uporabljajo v kombiniranem in spletnem izobraževanju, je njihova uporaba smiselna in možna tudi pri vrednotenju, ki poteka v živo.

Vrednotenje projektnega dela, problemskih in avtentičnih nalog

V izobraževanju odraslih se kot načini in metode dela z učečimi se pojavljajo tudi projektno delo, problemske in avtentične naloge. Našteti (in tudi drugi) načini so opisani v poglavju *Izbira metod izobraževanja: od načrtovanja do izpeljave.* Z njimi lahko tudi vrednotimo znanje in razvoj spretnosti pri učečih se. Kadar se odločimo za to, je smiselno in nujno, da se učeči se s tovrstnimi načini in metodami srečajo že v procesu učenja (če je ta organiziran), in ne šele pri samem vrednotenju, saj to vpliva tudi na to, kako bodo zmogli izkazati svoje znanje in razvoj spretnosti.

Pasti pri vrednotenju v izobraževanju odraslih

Vrednotenje je celosten in tudi precej občutljiv proces, ker se pokažejo njegovi končni učinki pri učečih se. Zato v zadnjem delu besedila opozarjamo na nekatere pasti, ki se jih moramo v tem procesu zavedati ter jih obenem tudi kar najbolj odpravljati.

Pri vrednotenju se najpogosteje pojavljajo tele napake (prirejeno po Marentič Požarnik, 2018):

- **Halo učinek:** Na oceno poleg izkazanega znanja neupravičeno vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so: splošno mnenje ocenjevalca (ali komisije) o učečem se, njegovih prejšnjih izkušnjah, uspešnosti pri drugih predmetih (če je to formalno izobraževanje) ali usposabljanju, subjektivne zaznave (simpatija/antipatija do učečega se idr.).

- **Učinek kontrasta:** Ta je deloma nasproten halo učinku in pomeni, da kadar znanje učečega se ne dosega pričakovanj, ocenjevalec to razliko pretirano opazi. Učinek kontrasta pomeni, da prihajajo v ospredje pričakovanja tistega, ki vrednoti, ne pa standardi znanja in postavljena merila. Ocenjevalec vrednoti bolj kot izkazano znanje učečega se to, kar sam pričakuje do njega.

- **Učinek prvega vtisa:** Povzroči, da učečega se pri vsakem naslednjem vrednotenju ocenjujemo tako, kot smo ga ocenili prvič.

- **Vpliv stereotipov in predsodkov:** Pokaže se, če na vrednotenje vplivajo dejavniki, kot so spol učečega se (in stereotipi o spolni razdelitvi poklicev ali dela), socialno ozadje učečega se, njegova zunanjost (videz, slog oblačenja), kulturne razlike in nacionalna pripadnost učečega se, njegove prejšnje izkušnje itn. To so dejavniki, ki se jih ocenjevalci mogoče tudi ne zavedajo, vendar lahko vplivajo na vrednotenje in oceno. Da bi zmanjšali njihov vpliv, je pomembno, da se ocenjevalci zavedajo morebitnih predsodkov in stereotipov ter s svojo profesionalno držo poskrbijo, da tovrstni dejavniki ne vplivajo na vrednotenje. Pri tem so jim lahko v veliko pomoč jasno postavljena merila vrednotenja pa tudi anonimizacija vrednotenja. Pri praktičnem vrednotenju, kjer anonimizacija ni mogoča, pa lahko vpliv stereotipov in predsodkov zmanjšujemo z več ocenjevalci (oziroma komisijo).

- **Napaka srednjih in skrajnih vrednosti:** Pojavlja se, kadar se vrednotenje konča s številčno oceno, in pomeni, da so nekateri ocenjevalci nagnjeni k skrajnostim ter dajejo predvsem skrajne ocene, drugi pa raje predvsem povprečne ocene. Pri tem opozarjamo tudi na t. i. osebno enačbo, ki je pogosto povezana tudi z občutkom večvrednosti tistega, ki ocenjuje. Pomeni pa, da imajo ocenjevalci lahko prestroga (ali pa tudi premila) merila. Pri vrednotenju v izobraževanju odraslih se

lahko pojavljata obe napaki, pri obeh pa prihajajo v ospredje prepričanja tistega, ki vrednoti, in ne izkazano kandidatovo znanje.

- **Prilagajanje skupini:** Precej pogosta napaka pri vrednotenju v izobraževanju odraslih je tudi, da ocenjevalec ali komisija prilagajajo merila skupini, ki jo trenutno vrednotijo. V skupini, kjer kandidati izkazujejo več znanja in bolj poglobljeno znanje, merila zaostrijo, v skupini, kjer kandidati izkazujejo slabše znanje, pa jih omilijo. Takšno ravnanje je sicer lahko ugodno, kar zadeva motivacijo (predvsem v skupini, v kateri je znanje slabše), ni pa primerno, kar zadeva zagotavljanje objektivnosti in zanesljivosti. Da bi se izognili napaki, je smiselno postaviti jasna merila, ki se jih ocenjevalci držijo ne glede na kandidata ali skupino, ki ju vrednotijo.

- **Vpliv dolžine odgovora (ali pisave, oblike, jezikovne pravilnosti):** Pomeni, da ocenjevalec vrednoti glede na dolžino, slog pisanja, jezikovne (ne)pravilnosti, in ne glede na vsebino. Napako lahko znatno zmanjšamo z jasno postavljenimi merili ter osredotočenostjo na cilje in vsebino vrednotenja.

- **Stres in anksioznost pri učečih se:** Proces vrednotenja je stresni položaj, ki lahko, kadar je raven stresa previsoka, vpliva tudi na to, da učeči se niso zmožni izkazati svojega znanja. Znamenja stresa so vidna (npr. potenje, pospešeno dihanje, napetost, živčnost, neurejenost misli) in jih ocenjevalci hitro zaznajo. Kot smo že zapisali v tem poglavju, je pomembno, da poteka vrednotenje v znanem okolju in pozitivnem ozračju, saj lahko to zmanjša napetost. Ob previsoki ravni stresa pa je bolje vrednotenje za nekaj časa ustaviti in učečemu se omogočiti, da se pomiri.

- **Tehnični in organizacijski izzivi,** na primer pomanjkanje opreme, dostop do tehnologije in orodij, neprimerni prostori, časovna omejitev ipd., lahko vplivajo na izid vrednotenja. Zato je treba že ob načrtovanju, vsekakor pa pred samim vrednotenjem poskrbeti za zmanjšanje omenjenih ovir, da se lahko učeči se in tisti, ki vrednotijo, kar najbolj osredotočijo na izkazovanje znanja.

Pri vrednotenju je treba zagotavljati objektivnost, zanesljivost in veljavnost. To na konkretni ravni pomeni, da je treba izpostavljene (in tudi morebitne druge) napake kar najbolj odpravljati.

K temu lahko veliko pripomore ustrezna usposobljenost ocenjevalcev, ki se zavedajo subjektivnih dejavnikov in ne dovolijo, da bi ti vplivali na vrednotenje. Visoka stopnja etičnosti ter strokovno ravnanje sta načeli, h katerima so ocenjevalci zavezani in jima morajo tudi vseskozi slediti. Večjo objektivnost, zanesljivost in veljavnost pa lahko zagotavljamo tudi z jasno postavljenimi merili in standardi, ki so izpeljani iz ciljev in so poglavitno vodilo za vrednotenje. Pri pripravi meril si lahko pomagamo tudi z orodji, ki jih omogoča razvoj tehnologije, a naj bo vsako tako pripravljeno merilo pregledano in premišljeno v skupini tistih, ki vrednotijo. Večjo veljavnost zagotavljamo tudi z ustrezno izbiro načinov vrednotenja, zato naj bo premislek o načinu vrednotenja vselej uvrščen že v načrtovanje.

Sklep

Vrednotenje znanja v izobraževanju odraslih je proces, ki nikoli ne poteka povsem izolirano in je vselej povezan z nekim prejšnjim dogajanjem. Ne glede na to, ali je izobraževanje formalno ali neformalno, je pomembno, da je **vrednotenje skrbno načrtovano in povezano z nameni in cilji.** Zadnje pomeni, da se je treba vrednotenja lotiti sistematično in ga povezati z drugimi (prejšnjimi) fazami. Tudi **izbira načina vrednotenja naj bo povezana s ciljem in namenom.** Pri tem moramo biti še posebno pozorni na to, da z izbranim načinom vrednotenja zares zajamemo to, kar želimo vrednotiti. Niso namreč vsi načini in pripomočki primerni in uporabni za vsako vrednotenje. Treba je paziti, da se pri tem ne ujamemo v past: da ne dajemo prednosti načinom in pripomočkom, ki so v nekem obdobju bolj modni ali se zdijo nam kot učiteljem ali mentorjem privlačnejši in zanimivejši. **Vrednotenje znanja pa je ob vsem tudi proces na ravni odnosa** učitelj oziroma mentor – učeči se. To je formalni odnos, v katerem si sogovornika nista enaka, saj mora eden vrednotiti znanje drugega. Tu pa se od tistega, ki vrednoti, zahtevajo strokovnost, visoka stopnja etičnosti, profesionalizma in spoštljivosti do drugega. Ker je to obenem tudi medosebni odnos, naj vrednotenje poteka v spodbudnem in varnem okolju, v katerem se lahko učeči se osredotoči na izkazovanje svojega znanja, s pozitivnim in spoštljivim ozračjem pa lahko tisti, ki vrednoti, učečemu se pomaga zmanjšati stres ter morda tudi odpraviti prejšnje negativne izkušnje, s katerimi morda učeči se prihaja v ta proces.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako so merske karakteristike (objektivnost, zanesljivost in veljavnost), povezane z vrednotenjem?
2. Kako načrtujete vrednotenje? Zakaj je vrednotenje treba povezati z nameni in cilji usposabljanja?
3. Kakšno mesto ima v vrednotenju povratna informacija?
4. Katere dejavnike je treba uvrstiti v premislek o načinu vrednotenja?

VIRI:

Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). E-izobraževanje za digitalno družbo. Andragoški center Slovenije.

Breznikar, N., Klančnik, B., Knavs, S. in Mali, D. (2021). Preverjanje in ocenjevanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Center RS za poklicno izobraževanje.

Cedefop (2023). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124. http://dx.doi.org/10.2801/389827

Cedefop (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. http://dx.doi.org/10.2801/008370

Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. V D. Boud & N.

Falchikov (ur.) (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term (pp. 128–143). Routledge.

Gladek, N., A. (2021). Svetovalni pripomočki in orodja za vrednotenje znanja in spretnosti. Andragoški center Slovenije.

Holcar Brunauer, A. Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Novak, L., Borstner, M., Kerin, M., Komljanc, N., Zore, N., Kregar, S., Zajc, S., Margan, U., Eržen, V. in Rutar Ilc, Z. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenja. Povratna informacija.: Zavod RS za šolstvo.

Makovec Radovan, D. in Radovan, M. (2020). Smernice za izvajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja v kombinirani obliki. Center RS za poklicno izobraževanje.

Makovec Radovan, D. (2022). O učitelju in njegovih vlogah. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Makovec Radovan, D. (2024). Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Center RS za poklicno izobraževanje.

Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. DZS.

Marentič Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka. DZS.

Možina, T. Sonja K., Vilič Klenovšek T., Zorić Frantar M., Jurić Rajh A. in Orešnik Cunja J. (2013) Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.

Mlinar, V. in Vilič Klenovšek, T. (2021). Svetovalni pripomočki in orodja za vrednotenje znanja in spretnosti. Andragoški center Slovenije.

Nicol, D. J. in Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. Studies in Higher Education 31 (2): str. 199–218.

Olesen, L., A. in Vincze, Z. (2018). Evaluation of Adult Education and Training activities. Erasmus+ Strategic Partnership »Designing, monitoring and evaluating adult learning classes Supporting quality in adult learning« (DEMAL).

Reinholz, D. (2016). The Assessment Cycle: A Model for Learning through Peer Assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education 41 (2): str. 301–315.

Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Zavod RS za šolstvo.

Sagadin, J. (1993). Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Zavod RS za šolstvo in šport.

Svetina, M., Vilič Klenovšek, T., Jenko, G., Mlinar, V., Hrovatič, D., Lajovic, F. in Planinšek, Z. (2011). Ugotavljanje in vrednotenje neformalno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih: metodološki priročnik za vodenje postopkov vrednotenja. Andragoški center Slovenije.

Strah pred preverjanjem znanja je včasih prevelik

Marjana Rogel Peršič

Zgodba je nastala pred približno desetimi leti. Bil je zimski rok poklicne mature in potekal je brez posebnosti. Vse dokler … Spomnim se, kako sem zjutraj po telefonu obveščala udeležence o izidih. To je zelo prijetno opravilo ali pa zelo neprijetno – veseliš se z uspešnimi in si žalosten, ko moraš sporočiti slabo novico nekomu, da ni opravil mature. Ko sem o tem obvestila udeleženko, je začela: »*Saj … eni tako, drugi pa tako, pridejo skozi na lažji način …*« Nekaj mi je dejalo, naj ji pozorno prisluhnem. Vprašala sem jo, kaj misli s tem. Beseda je dala besedo in namig, da je nekdo drug odgovarjal na ustnem izpitu namesto udeleženca. Temu pravimo zamenjava identitete. Vsekakor sem želela priti resnici do dna. Povedala sem vodstvu in odločili smo se, da udeleženca povabimo na pogovor, ne da bi mu povedali razlog.

In zares je prišel. Pripravljen sem imela konceptni list in njegovo pisno polo, ob primerjavi obeh je bilo jasno, da je pisava različna. Soočili smo ga s tem. Seveda je najprej tajil, potem pa priznal, da je bil namesto njega na ustnem izpitu iz angleščine brat. In da si je v ta namen obril lase, da sta si bila še bolj podobna … Obžaloval je in sprejel sankcije brez posebnega odpora. To je pomenilo, da so bili razveljavljeni vsi že opravljeni izpiti mature in da mora opravljati vse znova. To pa je zanj pomenilo problem. Obvestili smo seveda tudi pristojne institucije in korektno izpeljali postopek. Nekoliko nas je skrbelo, ker je udeleženec takoj posumil, kdo ga je »zatožil«, vendar ni bilo nobenega maščevanja. Bilo mi ga je žal in seveda nastalega položaja, hkrati pa sem bila vesela, da smo se odzvali in se soočili z namigom. Mislila sem, da je s tem njegova zgodba končana in pač žal ne bo dokončal srednješolskega izobraževanja.

Glej ga zlomka, čez nekaj let se je spet pojavil pri vratih moje pisarne. Ves skesan, vendar prijazen in motiviran za to, da bi dokončal šolo. Povedala sem mu, da se je medtem program žal spremenil in da bi moral opraviti še

deset dodatnih izpitov iz predmetnika. Mislila sem, da ga bo to odvrnilo, saj se je bolj s težavo učil, poleg tega pa je bil tudi že v srednjih letih. Ampak ne, še isto leto je vse opravil, in to z dobro voljo in spoštljivo komunikacijo ter odnosom. Pri tem smo mu pomagali predvsem tako, da smo bili ves čas na voljo in ga spodbujali. Priskrbeli smo mu gradivo, poklicali predavatelje in organizirali konzultacije. Uporabljal je tudi brezplačno učno pomoč.

Napočil je trenutek, da ga seznanim z izidom poklicne mature. »*Čestitam, opravili ste,*« sem mu sporočila po telefonu. Kako je bil vesel in ponosen nase, da mu je uspelo s poštenim delom in trudom priti do tako želenega cilja.

Za piko na i pa je napisal zelo čustveno pismo zahvale in zadovoljstva z izobraževanjem pri nas. To pa je tisto, kar te navdihuje in krepi spoznanje, da organizatorji izobraževanja odraslih ne samo koordiniramo, organiziramo, izobražujemo, svetujemo, temveč odrasle tudi vzgajamo.

Moje poslanstvo – učiteljica za odrasle

Lidija Berden

Nikoli ne bom prenehala biti hvaležna življenju, da me je napotilo na študij jezikov, čeprav sem bila tako rekoč ves čas šolanja na osnovni šoli in gimnaziji trdno odločena, da bom študirala medicino in postala zdravnica. Želela sem si pomagati ljudem, tako kot moja mama in teta na onkološkem inštitutu. In jim pomagam, samo drugače.

Prvič sem prišla v stik z nesrečno učenko na izpitu iz didaktike. Ko sem razlagala novo snov, pasiv, sem zagledala izgubljen izraz učenke, ki je očitno imela pomanjkljivo predhodno pridobljeno znanje za to slovnično poglavje. Zato sem se odločila, da ji na kratko razložim bistveno. Deklica je zažarela in v preostanku ure zadovoljno spremljala razlago. Žal me je šolski zvonec prehitel za – dve minuti. Zato nisem opravila izpita, čeprav sem pričakovala desetko. Na moje ogorčeno protestiranje, da je najbrž smisel razlage nove snovi v tem, da jo vsi razumejo, me je profesor škodoželjno (res, tega ne bom nikoli pozabila) zavrnil, da se na izpitu pa nobenemu ničesar dodatno ne razlaga! Isto napako bi skoraj ponovila na strokovnem izpitu, če ne bi zagledala pretresenega obraza moje mentorice, ki mi je kazala na uro.

Na srečo me ti dve najmočnejši izkušnji nista prepričali, da je najpomembnejše odkljukati snov, pa če jo kdo razume ali ne. Da je le zadoščeno predpisom, pravilom …

Seveda se še vedno toliko časa ukvarjam z novo snovjo, dokler nisem prepričana, da so jo vsi razumeli. Vedno jo tudi navežem na že obravnavano, torej znano snov. Vsako srečanje začnemo s kratkim testom, ki vsebuje do tedaj obravnavano snov. Pravilni odgovori so znani takoj, to pomeni, da takoj spet ponovimo vse, kar smo obravnavali dotlej. En pravilen odgovor pomeni eno pridobljeno točko, te na koncu spremenim v odstotke, ki jih pripišem odstotkom pisnega dela izpita. Kandidati nabirajo točke tudi s samostojnim delom med predavanji, z izpolnjevanjem nalog v spletni učilnici, skratka,

kar koli počnejo, se jim za uspešno delo obetajo točke. Nikoli minusi ali minus točke ali kaj podobnega zastraševalnega. Človek dobro dela, če je za svoje delo nagrajen, stimuliran na različne načine, to seveda velja tudi za udeležence izobraževanja odraslih.

Nikoli ne bom pozabila nekoliko zapletene gimnazijke, ki je opravila maturo, se mi zahvalila za vso pomoč in rekla (ko je ujela moje besede o tem, da se bom upokojila): »*Lepo vas prosim za tiste, ki pridejo za nami, malo še počakajte. Preveč bi izgubili brez vas.*« In sem še malo ostala. Honorarno.

Na koncu te svoje kratke zgodbe o več desetletij trajajočem poučevanju odraslih naj poudarim, da se mi zdi zelo pomemben spoštljiv odnos do teh ljudi, ki jih je življenje preizkušalo na razne načine, pa so se vseeno ali pa prav zaradi tega odločili dokončati srednjo šolo. In šolanje velikokrat tudi nadaljevati, ko so ugotovili, kaj vse pravzaprav zmorejo. Tudi marsičesa naučiti svojo učiteljico!

Izkušnja z ocenjevanjem znanja na daljavo

Danijel Berden

Zgodba je v bistvu vsakdanja, a po svoje zanimiva. Od prvega dogovora po elektronski pošti do ustnega spraševanja na daljavo je minil natanko en mesec. Kandidatka mi je poslala pošto, da ne more odpreti gradiva za današnjo uro. Po pregledu imena sem jo vprašal, iz katerega razreda je, ker je ne najdem na nobenem seznamu rednega izobraževanja. Odgovora ni bilo. Po posvetu s koordinatorico in vodjo izobraževanja odraslih sem spoznal, da je gospa v resnici udeleženka izobraževanja odraslih.

Po enem tednu sem dobil novo pošto, v njej se je gospa predstavila kot udeleženka izobraževanja odraslih. Sedem elektronskih sporočil sva si izmenjala, da sva se dogovorila o gradivu in snovi, ki pride v poštev pri ustnem spraševanju. Datum sva določila, uro tudi, vse skupaj pa naj bi potekalo po Microsoft Teams. Predvidena je bila ura ob pol devetih zjutraj ali popoldne ob šestnajstih. Zmenila sva se za jutranjo uro, ker je ob desetih začela službo.

Dva dni pred napovedanim izpitom je prišlo sporočilo, da ji Microsoft Teams ne dela oziroma da se posodablja. Skupaj sva začela iskati druge načine. Predlagal sem Skype ali Arnes video, za katerega se ni treba registrirati in ga naložiti na računalnik. Kandidatka je predlagala, da bi vseeno poskusili po Microsoft Teamsu. Vendar ni deloval. V naslednjem sporočilu je bila zapisana telefonska številka kandidatke, po kateri sva se dogovorila za četrto možnost – po Zoomu, ki ga je uporabljala že pri urah z drugimi profesorji. Postopek je bil enak.

Uredil sem povezavo, jo poslal na elektronsko pošto in verjeli ali ne: uspelo je, vendar ni bilo zvoka. Prišel je njen mož. Zdelo se mi je, da je udaril po računalniku in zvok je začel delati. Težav pa še ni bilo konec, kandidatka me ni slišala. Skupaj sva ugotovila, da bi pa bilo lepo zapreti okno, ker je bil hrup preglasen, najverjetneje zaradi mestnega prometa.

In tako se je začelo najino spraševanje. Kandidatka je znala odlično. Vse odgovore je kar izstrelila. Znanju primerno je sledila tudi ocena odlično. Gospa se je na veliko in široko navdušeno zahvaljevala. Iskreno sem ji čestital za znanje in ji dejal, da je lepa ocena nagrada za njeno znanje – če sem ji s tem polepšal dan, pa naj ga še ona polepša komu drugemu.

Gospa se je poslovila, a je pozabila izklopiti Zoom. Njene besede so bile: »*Hej, kaj si ga slišal, kaj je rekel? Ajde, greva ven na kosilo*.« Ne vem pa, kaj se je zgodilo s službo.

Poglavitna misel zgodbe je tale: če vztrajaš, se najde rešitev. Tudi pri naju z udeleženko izobraževanja odraslih je bilo tako. Sicer je trajalo, vendar sva poskusila vse možne načine in končni izid je bil fantastičen.

STROKOVNA IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Strokovna identiteta izobraževalcev odraslih

Tanja Možina

CILJI POGLAVJA:

- razumeti kako se oblikuje strokovna identiteta izobraževalca odraslih;
- prepoznati pomen vrednot za oblikovanje in ohranjanje strokovne identitete ter razvijanje zavesti o soočanju z etičnimi dilemami;
- ozavestiti vlogo osmišljanja lastnega dela za krepitev strokovne identitete, poklicno motivacijo in odpornost v spreminjajočem se okolju.

Uvod

V sklepnem poglavju se bomo posvetili iskanju odgovora na vprašanje, **kdo s(m)o izobraževalci odraslih**. To vprašanje je tesno povezano z razumevanjem in utemeljitvijo andragogike kot znanstvene discipline ter prakse izobraževanja odraslih. Identiteta izobraževalca odraslih ni samoumevna, saj izhaja iz kompleksnega prepletanja teoretičnega znanja, praktičnih izkušenj, osebnih vrednot in širšega družbenega konteksta. Strokovna identiteta izobraževalca odraslih ni statična, temveč se nenehno razvija in oblikuje v formalnem in neformalnem izobraževanju, refleksiji ter udeležbi v strokovni skupnosti. V tem poglavju bomo osvetlili temeljne razsežnosti strokovne identitete izobraževalcev odraslih, opredelili njene temeljne gradnike in predstavili proces njenega razvoja.

Kdo so/smo izobraževalci odraslih?

Če izhajamo iz raznolikosti in obsežnosti izobraževanja odraslih, lahko izobraževalce odraslih v najširšem pomenu opišemo kot veliko skupino strokovnjakov, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih – na različnih ravneh in z različnimi oblikami. To je skupina, ki opravlja številne in raznolike naloge

v izobraževanju odraslih – od načrtovanja do izpeljevanja in vrednotenja izobraževanja odraslih – ter se ukvarja s številnimi dejavnostmi, ki ozaveščajo o pomenu izobraževanja odraslih, spodbujajo odrasle, da se udeležijo izobraževanja, in jim ponujajo strokovno podporo pri njihovem učenju (Možina, 2011).

V Sloveniji pa tudi drugje se uporablja v izobraževanju odraslih precej različno strokovno izrazje. V različnih zvezah različno pojmujemo strokovnjake, ki delajo na tem področju. Skladno z veliko heterogenostjo področja se pojavljajo različne (bolj ali manj uradne) opredelitve in/ali klasifikacije osebja v izobraževanju odraslih, na primer po:

- **različnih strokovnih/znanstvenih opredelitvah**, navadno opredeljenih tudi v različnih pojmovnikih/terminologijah (npr. andragog / andragoški delavec);
- **strokovni izobrazbi** (npr. predmetni učitelj ali profesor v različnih strokah, pedagog, andragog, psiholog);
- **področju dela, ki ga opravljajo** (npr. učitelj, mentor, tutor, vodstveno osebje, drugo osebje);
- **obliki zaposlitve** (npr. redno zaposleni ali zunanji sodelavci, zaposleni pogodbeno, s polnim delovnim časom);
- **vrsti organizacije, kjer so zaposleni** (npr. učitelji, strokovni delavci v osnovni šoli, srednji šoli, na ljudski univerzi, v zasebni izobraževalni organizaciji, knjižnici);
- **opredelitvah v normativnih aktih** (npr. Zakon o izobraževanju odraslih iz leta 2018 loči strokovne delavce kot tiste, ki delujejo v javnoveljavnem izobraževanju odraslih, in izobraževalce kot tiste, ki delujejo v neformalnem izobraževanju odraslih.);
- **pojmih, uporabljenih v državni statistiki** (strokovni delavec, učitelj, inštruktor, drugo osebje idr.);
- **klasifikaciji poklicev** (andragog/andragoginja, organizator/organizatorica izobraževanja odraslih) (Birman Forjanič idr., 2008).

Raznolikost vlog, ki jih opravljajo izobraževalci odraslih, in druge značilnosti, kot so na primer raznolika izobrazba, oblike zaposlitve, raznovrstnost institucij, v katerih opravljajo delo izobraževalci odraslih, pokažejo dvoje:

- da je ugotavljanje potreb po znanju in snovanje programov izobraževanja, usposabljanja in spopolnjevanja zanje zelo prepletena in zahtevna naloga;

- da je oblikovanje strokovne identitete izobraževalcev odraslih, ki je pomembna konstitutivna prvina njihovega strokovnega razvoja, zelo težavno. Bron in Jarvis (2008) v prispevku Identitete izobraževalcev odraslih celo ugotavljata, da v izobraževanju odraslih niti ni mogoče govoriti o eni identiteti, temveč o razvoju raznolikosti identitet posameznih skupin izobraževalcev odraslih.

Zakaj je strokovna identiteta izobraževalcev odraslih posebno kompleksna

Strokovna identiteta je definirana kot posameznikov občutek pripadnosti nekemu poklicu ter zavedanje o lastni vlogi, nalogah, vrednotah in kompetencah v poklicnem delovanju (Ibarra, 1999). V sociološkem in psihološkem pomenu je strokovna identiteta preplet kognitivnih, čustvenih in vedenjskih dimenzij, ki posameznika povezujejo s strokovno skupnostjo ter oblikujejo njegovo poklicno delovanje. Kot bomo pokazali, je v povezavi z izobraževanjem odraslih strokovna identiteta posebno kompleksna.

Posebno kompleksnost strokovne identitete izobraževalcev odraslih lahko razumemo v več temeljnih razsežnostih:

- **Raznolikost področja izobraževanja odraslih:** Kot smo že večkrat pokazali, zajema izobraževanje odraslih zelo širok spekter dejavnosti. Ker ni enotnega sistema (kot ga ima izobraževanje otrok in mladine), delujejo izobraževalci odraslih v zelo različnih okoljih (šole, ljudske univerze, podjetja, nevladne organizacije itn.). To pomeni, da morajo svojo strokovno identiteto oblikovati v pluralnih kontekstih, to pa zahteva večjo prilagodljivost in sposobnost povezovanja v raznolikosti.

- **Pogosti poklicni prehodi:** Veliko izobraževalcev odraslih pride na to področje z drugih poklicnih področij (družboslovni in naravoslovni poklici). Zato oblikujejo svojo strokovno identiteto izobraževalca odraslih pozneje, pogosto v odrasli dobi, in včasih vzporedno s prvotno identiteto svoje prvotne stroke. Proces oblikovanja identitete je zato pogosto hibriden, to pomeni, da kombinirajo prvotne strokovne vrednote z novo andragoško vlogo. Ker je ta vidik izoblikovanja strokovne identitete izobraževalca odraslih pomemben, se bomo k njemu še vrnili.

- **Nenehna potreba po prilagajanju odraslim udeležencem:** Kot smo spoznali v poglavju *Kdo so odrasli v izobraževanju*, odrasli udeleženci

niso homogena skupina: prihajajo iz različnih starostnih skupin, imajo različne življenjske izkušnje, socialni status, motivacijo in potrebe. Izobraževalec odraslih mora dinamično prilagajati svoj pristop vsaki skupini in posamezniku. Zato vsebuje strokovna identiteta zelo razvito empatično sposobnost, prilagodljivost in partnerski odnos do učečih se.

- **Nizka formalizacija in prepoznavnost stroke:** V primerjavi s pedagoškimi poklici (npr. učitelj v formalnem izobraževanju) je poklicna pot izobraževalcev odraslih, še posebej tistih, ki delujejo v neformalnem izobraževanju odraslih, pogosto manj jasno določena, manj formalizirana in tudi družbeno manj prepoznana. To pomeni, da strokovno identiteto izobraževalci odraslih pogosto oblikujejo brez močnih zunanjih potrditev, zato jo morajo oblikovati zelo zavestno, z lastno prakso in povezovanjem s stroko. Tudi k temu vidiku strokovne identitete izobraževalcev odraslih se bomo še vrnili.

- **Večdisciplinarnost področja:** Izobraževanje odraslih zahteva znanje z več področij: pedagogike, andragogike, psihologije, sociologije, ekonomije, tehnologije, socialnega dela ipd. To pomeni, da strokovna identiteta ni vezana na eno disciplinarno področje, temveč je večdisciplinarna in transverzalna. Izobraževalci odraslih morajo znati povezovati različne perspektive in teorije v svojem delu.

- **Vloga izobraževalca odraslih kot spodbujevalca družbenih sprememb:** Poleg prenosa znanja ima izobraževalec odraslih tudi pomembno vlogo v razvoju skupnosti, pri opolnomočenju posameznikov ter spodbujanju vključenosti in družbene pravičnosti. To nalaga njegovi strokovni identiteti še dodatno etično in politično razsežnost, saj njegovo delo vpliva na socialno vključenost, demokratične procese in trajnostni razvoj družbe.

Vse te značilnosti vplivajo na to, da je oblikovanje strokovne identitete izobraževalca odraslih zahteven, a izjemno dinamičen proces, v njem sta potrebna nenehno prilagajanje in refleksija.

Strokovna identiteta kot socialni konstrukt

Strokovna identiteta se ne oblikuje v izolaciji, temveč vedno v odnosu z drugimi. To je proces socialne konstrukcije, v katerem posameznik oblikuje svojo identiteto v interakcijah z mentorji, kolegi, udeleženci izobraževanj ter

širšimi strokovnimi skupnostmi. Socializacija prinaša v poklicno skupnost prevzemanje norm, vrednot in standardov stroke, hkrati pa omogoča primerjanje lastne prakse z drugimi ter refleksijo o lastni poklicni vlogi.

Dialog, povratne informacije in sodelovanje so poglavitne prvine, ob katerih izobraževalci odraslih oblikujejo predstave o sebi in svoji strokovni vlogi. Poleg neposrednih interakcij vplivajo na razvoj identitete tudi družbene in kulturne predstave o vlogi izobraževalca odraslih. Tako identiteta ni le izid posameznikovih notranjih prepričanj, temveč plod dinamičnega odnosa med posameznikom in njegovo socialno okolico.

Primer:

> *Maja je začela delati kot izobraževalka odraslih po študiju sociologije. Na začetku se je spraševala, ali sploh pripada tej stroki. Njeno samozavedanje tega, kaj pomeni biti »izobraževalka odraslih«, se je začelo oblikovati šele v odnosih z drugimi: z mentorico, ki jo je spodbujala pri razvoju didaktičnih pristopov, s sodelavci, s katerimi je skupaj razvijala nove izobraževalne programe, ter z udeleženci, ki so izražali priznanje za njeno podporo in razumevanje.*
>
> *Ob izkušnjah iz sodelovanja, ob skupni refleksiji in z delitvijo dobrih praks je postopoma začela dojemati, da ni samo izvajalka izobraževalnih aktivnosti, temveč članica strokovne skupnosti, ki ima določene vrednote, načela in poslanstvo. Njena strokovna identiteta se je tako razvijala v dialogu z drugimi, ob potrditvah, pričakovanjih in priznanjih, ki jih je prejemala od svoje strokovne in učne skupnosti.*

Ta primer jasno ponazarja, da strokovna identiteta izobraževalca odraslih ni nekaj, kar bi posameznik oblikoval sam, v izolaciji, temveč nastaja v socialnih procesih, z interakcijami, pričakovanji, povratnimi informacijami ter priznanji drugih članov strokovne in učne skupnosti.

Oblikovanje strokovne identitete na strokovni poti izobraževalca odraslih

Razvoj strokovne identitete izobraževalca odraslih poteka v več fazah. V začetnih fazah prevladuje oblikovanje temeljev s formalnim izobraževanjem in prvimi izkušnjami v praksi. Sledi obdobje intenzivne refleksije, v njem izobraževalci odraslih v soočenju z realnimi izzivi preoblikujejo in poglabljajo svoje strokovne kompetence. Zrelo fazo zaznamuje visoka stopnja integracije znanja, izkušenj, vrednot in osebnega sloga dela.

Javrh (2011) v delu *Poklicanost* v analizi poklicne poti učiteljev opredeli, da učitelj v profesionalnem razvoju prepotuje več stopenj – od novinca do izvedenca – in da je njegovo zadovoljstvo pogojeno tudi s tem prehajanjem od ene stopnje k drugi ter pridobivanjem izkušenj. Učitelj zori, njegovo delo pa postaja vse bolj podobno kompleksnemu sistemu uporabe različnih spretnosti in kompetenc. Od zunanjih, operativnih skrbi se – če je razvoj njegove kariere kakovosten – postopno vse bolj utrjuje v kompleksni etični in moralno odgovorni drži angažiranega in uravnoteženega učitelja. Poklicna rast poteka »na ravni pojmovanj« in »na ravni ravnanj«, saj postane učitelj »avtonomen kritični profesionalec«. Ob vprašanju, zakaj nekateri učitelji tega nikoli ne dosežejo, Javrh (prav tam) ponuja odgovor, da naj bi bila med najpomembnejšimi kompetencami za uspešnost razvoja v lastnem poklicu, ki naj bi jih imel sodobni učitelj, tudi »zmožnost razvoja lastne profesionalne poti«.

Poglavitne sestavine zmožnosti za aktivno in angažirano načrtovanje lastne kariere v katerem koli obdobju poklicne poti lahko opišemo kot:

- opuščanje stereotipov o razvoju učiteljeve kariere;
- utrjevanje in prevzem odgovornosti za razvoj lastne kariere;
- ovrednotenje lastne poklicne poti in prenos znanja drugim;
- usposobljenost za uporabo orodij za načrtovanje kariere;
- kakovosten razvoj kariere v poznem obdobju z razumevanjem in obvladovanjem vloge seniorja/mentorja;
- prepoznavanje nove perspektive kariernega razvoja na individualni in organizacijski ravni;
- razvoj lastnosti za kritično odgovornost učitelja/izobraževalca. (Javrh, 2011).

Vse navedeno lahko apliciramo na strokovne poti izobraževalcev odraslih, ki delujejo v različnih vlogah. Pomembno je, da v procesu lastnega strokovnega razvoja izobraževalec odraslih:

- pridobiva temeljno in specialistično znanje o izobraževanju odraslih ter to znanje stalno spopolnjuje in razvija svoje zmožnosti za delo z odraslimi;
- z refleksijo o svojem delu oblikuje osebne pristope k učenju in poučevanju ter druge oblike dela z odraslimi udeleženci; te se oblikujejo na podlagi znanja in teoretičnih načel pa tudi na podlagi refleksije in interpretacije lastne prakse (Mezirow, 2000; Korthagen, 2004; Bron in

Jarvis, 2008; Milana in Larson, 2010; Karm, 2007).

Pri tem se izobraževalci odraslih soočajo s številnimi izzivi, kot so hitre družbene spremembe, vse večja digitalizacija izobraževalnih procesov, prožnost trga dela in vse raznolikejše potrebe odraslih udeležencev. Hkrati pa so prav ti izzivi tudi priložnosti za razvoj novih pristopov, inovativnih metod in krepitev vloge izobraževalca odraslih kot poglavitnega akterja v vseživljenjskem učenju. Vendar je pri tem izjemno pomembno, da krepijo svojo strokovno usposobljenost. To zajema razumevanje teorij učenja odraslih, poznavanje metod in strategij poučevanja ter sposobnost prilagajanja učenja različnim ciljnim skupinam.

Vrednote kot temelj strokovne identitete izobraževalca odraslih

Pomemben temelj strokovne identitete izobraževalcev odraslih so vrednote. Ko govorimo o strokovni usposobljenosti izobraževalca odraslih, namreč pri tem ne mislimo zgolj na strokovno znanje in spretnosti, temveč tudi na prepričanja, etično držo in osebna načela, ki usmerjajo njegovo delovanje v odnosu do udeležencev, vsebin in širše skupnosti (Korthagen, 2004).

V nadaljevanju navajamo vrednote oziroma etično držo izobraževalca odraslih, ki je še posebno pomembna, če želi v svoji praksi uresničevati **andragoška načela**:

- **Spoštovanje dostojanstva odraslega udeleženca:** Izobraževalec odraslih priznava odraslemu njegovo preteklo znanje, izkušnje, samostojnost in pravico do izbire lastne učne poti.
- **Zavzemanje za enakost in dostopnost:** Ena temeljnih vrednot je prizadevanje, da je izobraževanje dostopno vsem odraslim, ne glede na njihovo izobrazbo, ekonomski položaj, starost ali druge okoliščine.
- **Skrb za spodbujanje osebnega razvoja:** Izobraževalci odraslih verjamejo v učenje kot sredstvo za osebno rast, samouresničitev in zboljšanje kakovosti posameznikovega življenja.
- **Odgovornost do skupnosti in družbe:** Izobraževanje odraslih ni zgolj individualni proces, temveč ima tudi širšo družbeno razsežnost. Izobraževalci odraslih prispevajo k razvoju skupnosti, spodbujanju demokratičnih procesov in krepitvi socialne kohezije.
- **Vrednota vseživljenjskosti učenja:** Prepričanje, da je učenje trajna potreba in pravica vsakega posameznika vse življenje, je eden od temeljev andragoškega poslanstva.

Vrednote so globoki notranji okviri, ki usmerjajo izobraževalca odraslih ne le v vsakodnevni praksi, temveč tudi v tem, **kako razume samega sebe kot strokovnjaka**. Močna notranja identifikacija z vrednotami stroke pomaga izobraževalcu odraslih vzdržati tudi v zahtevnih delovnih okoliščinah (npr. ob pomanjkanju zunanjega priznanja, omejenih sredstvih ali v marginalnih položajih). Ko izobraževalci odraslih reflektirajo svoje delo skozi prizmo teh vrednot, si ne postavljajo zgolj vprašanja, **»kaj delam«**, temveč tudi **»zakaj to delam«** in **»kako moje delo prispeva k širšemu dobremu«.**

Primer:

> *Mojca je izobraževalka odraslih, ki vodi program opismenjevanja za ranljive skupine (npr. priseljence in begunce). Čeprav ji je ponujeno, da bi program prilagodila, ga omejila zgolj na »nujne« vsebine (računanje, osnovna sporazumevanja za delo), se odloči, da bo vanj uvrstila tudi teme, ki spodbujajo osebno izražanje, refleksijo in razumevanje družbe. S tem zavestno uresničuje vrednoto **spoštovanja celostnega razvoja posameznika** in **pravice do polnega državljanstva**, ne glede na status udeležencev. Mojca razvija svojo strokovno identiteto na prepričanju, da izobraževanje odraslih ni zgolj priprava na delo, temveč tudi sredstvo za **osebno rast** in **udeležbo v družbi.***

Primer:

> *Tomaž dela kot izobraževalec odraslih v podjetniškem okolju. Delodajalec mu naroči, naj vodi izobraževanje, ki bo prilagojeno le interesom podjetja: usposabljanje naj bi bilo osredotočeno na povečanje produktivnosti zaposlenih, brez upoštevanja njihovih interesov, potreb ali razvojnih ciljev. Tomaž se znajde v **etični dilemi**: na eni strani ima pogodbeno obveznost do naročnika, na drugi strani pa čuti, da bi moral upoštevati **vrednote andragoške stroke** – spoštovanje avtonomije udeležencev, pomembnost smiselnega in celostnega učenja. Tomaž mora premisliti, kaj pomeni biti izobraževalec odraslih v takšnih razmerah. Svojo strokovno identiteto utrjuje s tem, da poskuša najti rešitev: delodajalcu predlaga, naj uvrsti v program tudi vsebine za osebni razvoj zaposlenih, in s tem poskuša uskladiti ekonomske zahteve z vrednotami stroke.*

Vrednote v strokovni identiteti izobraževalcev odraslih niso le deklarativne: so **merilo, po katerem presojajo svoja dejanja**, se spoprijemajo z izzivi in **oblikujejo svoje poklicno ravnanje**. Etične dileme so priložnost za **poglabljanje in utrjevanje strokovne identitete**, če jih izobraževalec odraslih prepozna in se z njimi reflektirano sooči.

Vrednote lahko tako pomenijo nevidno, a močno hrbtenico strokovne identitete izobraževalca odraslih.

Povezava med identitetnimi temelji izobraževanja odraslih in strokovno identiteto izobraževalca odraslih

V uvodnih poglavjih smo pisali o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih. V njih smo že omenili, da je o tem pisal tudi Z. Jelenc (2010) v prispevku *Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih*; v njem pravi, da imamo pri izobraževanju odraslih, izhajajoč iz velike raznolikosti in nekoherentnosti sistema, identitetne težave z dveh zornih kotov: z zornega kota izobraževanja odraslih kot stroke in z zornega kota družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih.

V poglavju *Identitetni temelji izobraževanja odraslih* smo pokazali, kje lahko izobraževalci odraslih iščemo identitetne temelje izobraževanja odraslih kot stroke in s čim utemeljujemo družbeno identiteto stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. Poznavanje identitetnih temeljev področja izobraževanja odraslih nam pomaga razumeti in utemeljevati pomen izobraževanja odraslih v družbi. Jelenc (2010) ob tem doda, da na teh dveh identitetah temelji še tretja identiteta, to je **osebna identiteta izobraževalca odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih.**

Strokovna identiteta izobraževalca odraslih se oblikuje v tesni povezanosti z identitetnimi temelji področja izobraževanja odraslih. Izobraževalci odraslih ne razvijajo svoje strokovne identitete v praznem prostoru, temveč v širšem strokovnem in družbenem kontekstu, ki mu pripadajo.

V poglavju o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih smo še posebno poudarili štiri temelje identitete:

- prispevanje k odpravljanju družbene neenakosti;
- spodbujanje posameznikovega osebnega razvoja in kakovosti njegovega življenja;
- krepitev skupnosti in družbene blaginje;
- razvijanje poklicne in strokovne usposobljenosti odraslih.

Vsak izmed teh temeljev oblikuje tudi pričakovanja, vrednote in cilje, ki jih prevzema in ponotranji posameznik, ko oblikuje svojo strokovno identiteto kot izobraževalec odraslih.

Izobraževalec odraslih, ki razvija svojo strokovno identiteto, se (zavedno ali nezavedno) umešča v razmerje do teh identitetnih temeljev:

- vrednote pravičnosti in enakih možnosti usmerjajo njegovo delo z

ranljivimi skupinami;
- humanistične ideje o posameznikovem osebnem razvoju vplivajo na pristop k učenju in vodenju izobraževalnih procesov;
- zavedanje skupnostne dimenzije izobraževanja krepi njegovo poslanstvo v lokalnem in širšem družbenem okolju;
- pomen poklicne usposobljenosti odraslih postavlja v ospredje vlogo izobraževalca odraslih kot prenašalca znanja, spretnosti in naravnanosti, ki omogočajo dejavno udeležbo v spreminjajočem se svetu dela.

Ob tem je pomembno poudariti, da je razmerje med identitetnimi temelji področja in osebno strokovno identiteto izobraževalca odraslih dinamično. To ni preprosta preslikava, temveč **refleksivni proces**. V njem posameznik **premišljuje** o svojih vrednotah, se opredeljuje do družbenih pričakovanj in dejavno soustvarja pomen svoje strokovne vloge.

Soočenje z raznolikostjo področja izobraževanja odraslih ter kompleksnostjo njegovih namenov in funkcij izobraževalca odraslih spodbuja, da razvija svojo strokovno identiteto na večplastni, pluralni in vseživljenjski podlagi.

Prehodi v izobraževanje odraslih: vnovična konstrukcija strokovne identitete

Ko razmišljamo o tem, kako se razvija strokovna identiteta izobraževalca odraslih, je pomembno vedeti:

- s kakšno poprejšnjo izobrazbo in znanjem ter že pridobljenimi izkušnjami prihajajo ti v izobraževanje odraslih;
- po kakšnih poteh prihajajo v izobraževanje odraslih.

Praksa kaže, da so osebe, ki se zaposlujejo v izobraževanju odraslih, diplomanti precej različnih smeri. Učitelji prihajajo v izobraževanje odraslih seveda s svojih temeljnih strokovnih področij. Iz izkušenj in poznavanja področja izobraževanja odraslih lahko sklepamo, da prihaja večina strokovnega osebja s tehle študijskih področij: iz družboslovja in tudi iz poslovnih ved (npr. ekonomija, uprava, pravo). Izobraževanje odraslih je namreč izrazito interdisciplinarno področje, na njem delujejo poleg andragogov, pedagogov, organizatorjev izobraževanja odraslih in drugih strokovnjakov za izobraževanje odraslih tudi sociologi, psihologi in drugi strokovnjaki iz družboslovnih in poslovnih ved. V izobraževanju odraslih pa se zaposlujejo tudi strokovnjaki iz naravoslovnih ved (Možina, 2011).

Iz študij in raziskav ter če upoštevamo prakso izobraževanja odraslih v Sloveniji, lahko povzamemo nekaj vzorcev poti, po katerih izobraževalci odraslih prihajajo v izobraževanje odraslih:

- Prva pot je, da se oseba že v svojem osnovnem dodiplomskem in podiplomskem študiju izobražuje za poklic izobraževalca odraslih – pedagoško-andragoške smeri. To je lahko izobraževanje za opravljanje pedagoškega poklica (npr. učitelj) ali drugega družboslovnega poklica, v sklopu tega študija pa si pridobi tudi del andragoškega znanja.

- Druga pot, ki je precej pogosta, je, da se oseba v svojem dodiplomskem izobraževanju ni izobraževala za opravljanje vloge izobraževalca odraslih oziroma tudi ni pridobila pedagoške ali andragoške izobrazbe, temveč si to znanje pridobiva pozneje, bodisi v formalnem izobraževanju (v Sloveniji na primer z udeležbo v programih za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe) bodisi v programih neformalnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. (Milana in Larson, 2010; Karm, 2007; ALPINE, 2008; Možina in Birman Forjanič, 2009).

Tako kot izobrazba, s katero osebe, ki delujejo v izobraževanju odraslih, prihajajo na to področje, so pomembni tudi motivi, ki so jih vodili, da so se odločile za to delo. Posebno pozornost je treba nameniti pripovedim izobraževalcev odraslih – zasledimo jih lahko tudi v strokovnih zgodbah izobraževalcev odraslih, uvrščenih v to publikacijo. Te kažejo, da delo v izobraževanju odraslih velikokrat ni bil posameznikova namerna odločitev, temveč se je to zgodilo bolj »po naključju« oziroma zaradi različnih zunanjih vplivov, kot je na primer pomanjkanje delovnih mest v osnovnem poklicu – dejavnost izobraževanja odraslih je delček dejavnosti v poklicu, ki ni poklic s področja izobraževanja odraslih (npr. kmetijski pospeševalci, medicinske sestre, knjižničarji, kustosi v muzejih). Ob tem se namreč postavlja vprašanje razvoja strokovne identitete izobraževalca odraslih, še posebno tedaj, ko to na primer pomeni nadgradnjo identitete, ki si jo je oseba pridobila v svojem temeljnem poklicu, ki ni (bil) poklic izobraževalca odraslih.

Za številne izobraževalce odraslih je namreč značilno, da izobraževanje odraslih ni njihova primarna poklicna izbira. Njihova začetna strokovna identiteta je oblikovana v drugi stroki, kot so na primer sociologija, psihologija, socialno delo, ekonomija, pravo, tehnika, zdravstvo, agroživilstvo in podobno. Identiteta, ki so jo oblikovali med študijem in z zgodnjimi poklicnimi izkušnjami, je bila vezana na pričakovanja, vrednote

in vloge v teh primarnih strokah. Ob prehodu v izobraževanje odraslih se soočijo z izzivom vnovičnega oblikovanja strokovne identitete. Ta prehod zajema notranje doživljanje razlikovanja med izvorno poklicno identiteto in novo vlogo, potrebo po krepitvi andragoške usposobljenosti ter iskanju novega delovnega smisla pri delu v izobraževanju odraslih.

Prehod na novo strokovno področje zajema procese dekonstrukcije obstoječih predstav o sebi, konstrukcije nove strokovne identitete ter integracije obeh vidikov v razširjeno identiteto: posameznik ni več zgolj predstavnik svoje prvotne stroke, temveč strokovnjak, ki v andragoškem kontekstu uporablja in dopolnjuje svoje znanje. Ta proces prinaša izzive, povezane z negotovostjo, potrebo po dodatnem strokovnem razvoju in iskanju strokovne legitimnosti v novi vlogi. Vendar pa je to tudi pomembna priložnost: strokovnjaki z različnimi osnovnimi profili vnašajo v izobraževanje odraslih bogastvo praktičnih izkušenj, interdisciplinarne poglede ter povečujejo relevantnost in kakovost izobraževalnih vsebin.

Primer:

> *Nina je po koncu študija ekonomije nekaj let delala v bančnem sektorju. Zaradi reorganizacije se je zaposlila v organizaciji za izobraževanje odraslih, kjer vodi delavnice finančne pismenosti. Sprva se je počutila negotovo, saj ni imela formalne andragoške izobrazbe. Sčasoma je ob mentorstvu, dodatnem andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju ter praktičnih izkušnjah razvila novo strokovno identiteto ekonomistke in izobraževalke odraslih; pri tem je svojo strokovno usmerjenost dopolnila z andragoškimi kompetencami.*

Primer:

> *Matej je učitelj matematike v osnovni šoli. Dopoldan izobražuje otroke, v popoldanskem času pa na ljudski univerzi izobražuje odrasle v programu osnovne šole za odrasle. Čeprav se zdi vsebina predmeta enaka, se kmalu sooči z izzivi, ki jih prinaša delo z odraslimi. Odrasli udeleženci imajo različno že pridobljeno znanje, različne življenjske izkušnje in specifične potrebe. Matej sčasoma začenja prepoznavati, da bo moral biti pri svojem delu z odraslimi pozornejši na:*
>
> - *razliko v didaktičnem pristopu (več prožnosti, več povezovanja z življenjskimi izkušnjami udeležencev);*
> - *razumevanje motivacije odraslih (pogosto zunanja, zato je pomembno spodbujanje notranje motivacije);*
> - *partnerski odnos v komunikaciji;*
> - *organizacijske posebnosti programov za odrasle;*
> - *potreba po refleksiji in razvoju andragoških kompetenc.*

Prehod v izobraževanje odraslih povzroči, da začne Matej prevpraševati svojo vlogo učitelja. Sprva doživlja nekaj notranjega nelagodja, saj ugotavlja, da tradicionalne pedagoške metode niso več dovolj učinkovite. Postopoma začne svojo strokovno identiteto širiti: ne vidi se več zgolj kot učitelj podajalec znanja, temveč se razvija tudi v mentorja in svetovalca, ki podpira odrasle pri krepitvi lastnih zmožnosti za učenje. V tem procesu doživlja razvoj svoje strokovne identitete v smeri večje prožnosti, refleksivnosti in zavestnega prilagajanja različnim učnim skupinam.

Prehodi, kot smo jih opisali, zahtevajo zavestno rekonstrukcijo poklicne samopodobe, to pa neposredno vpliva na strokovno identiteto.

Ko se izobraževalci odraslih znajdemo pred tovrstnimi strokovnimi izzivi, se velja spomniti, da strokovna identiteta ni stabilna entiteta, ni je mogoče interpretirati kot fiksno ali unitarno. Strokovna identiteta je večplastna in dinamična, zato je pri njenem opredeljevanju dobro pripoznati obstoj pluralnih delov identitete (Mishler, 1999).

Strokovna identiteta v razmerah majhne družbene prepoznavnosti izobraževanja odraslih

Izobraževalci odraslih pogosto delujejo v okoljih, kjer izobraževanje odraslih ni visoko na prednostni lestvici političnih odločevalcev, medijev ali širše javnosti. Čeprav je izobraževanje odraslih pomembno za družbo, posebno za zmanjševanje družbene neenakosti, krepitev participacije in osebnega razvoja, povezovanje v skupnosti ter kot prispevek k usposobljenosti odraslih za trg dela, je to področje pogosto finančno podhranjeno, sistemsko zapostavljeno in javno premalo prepoznano.

Takšno okolje vpliva na občutenje strokovne identitete na več načinov:

- **Občutek marginalizacije:** Izobraževalci odraslih se lahko počutijo, da njihovo delo ni cenjeno, to pa lahko vodi v dvome o lastni vrednosti in pomenu njihovega prispevka.
- **Zmanjšana motivacija:** Pomanjkanje priznanja in ustreznih delovnih razmer lahko vodi v izgorelost in manjšo poklicno zavzetost.
- **Težave pri razvijanju pozitivne poklicne samopodobe:** Ko družbeno sporočilo ni v skladu z osebnim prepričanjem o pomembnosti svojega dela, se porodi napetost v doživljanju strokovne identitete.

Primer:

> *Marko, dolgoletni izobraževalec odraslih, se pogosto srečuje s tem, da v lokalni skupnosti ne prepoznajo pomena njegovega dela. Kljub temu ga motivira neposredna hvaležnost udeležencev programov pismenosti in občutek, da prispeva k osebni rasti ljudi. Zaveda se, da je njegovo delo pomembno, tudi če širša javnost tega ne prepoznava.*

V takšnih razmerah je še toliko pomembnejše, da izobraževalci odraslih aktivno in zavestno razvijajo in negujejo svojo strokovno identiteto. Nekaj pomembnih poti za to:

- **Zanašanje na notranje vire motivacije:** Namesto zunanje potrditve iščejo smisel in vrednost svojega dela v neposrednem vplivu na življenje odraslih udeležencev in lastnih strokovnih vrednotah.
- **Refleksija lastnih dosežkov:** Zavedanje konkretnih sprememb, ki jih prinesejo posameznikom in skupnosti, krepi občutek strokovne vrednosti.
- **Sodelovanje v strokovnih skupnostih:** Povezovanje z drugimi izobraževalci odraslih omogoča izmenjavo podpore, izkušenj in skupno prizadevanje za večjo prepoznavnost stroke.
- **Vrednotenje vloge v širšem družbenem kontekstu:** Zavedanje, da prispevajo k razvoju družbe, tudi če tega v vsakdanji politični in javni govorici ni vedno jasno zaznati.
- **Stalno strokovno spopolnjevanje:** Razvijanje lastnih strokovnih kompetenc krepi samozavest in potrjuje lastno strokovno identiteto – ne glede na zunanje okoliščine.

Izobraževalci odraslih so pomembni nosilci sprememb, tudi če njihovo delo ni vedno prepoznano v širši družbi. Prav zavestno ohranjanje in krepitev lastne strokovne identitete je poglavitna opora za kakovostno in vztrajno delovanje v tem pomembnem poklicnem prostoru. **Strokovna identiteta izobraževalca odraslih namreč pogosto potrebuje močnejše notranje vire legitimnosti kot nekatere bolj formalizirane stroke.**

Čeprav je ohranjanje notranje motivacije temeljnega pomena, pa to še ne pomeni, da naj izobraževalci odraslih pasivno sprejemajo majhno družbeno prepoznavnost svojega dela. Prav nasprotno: eden od vidikov profesionalne drže je tudi prizadevanje za večjo vidnost, spoštovanje in sistemsko podporo izobraževanju odraslih v družbi.

Izobraževalci odraslih lahko k temu prispevajo različno:

- **z dejavnim ozaveščanjem javnosti** o pomenu svojega dela in dosežkih svojih udeležencev;
- **s sodelovanjem v strokovnih organizacijah,** ki si prizadevajo za razvoj politike izobraževanja odraslih;
- **z zagovorništvom in sodelovanjem v odločanju** na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni;
- **s predstavljanjem dobrih praks, raziskovalnim delom in javnimi nastopi,** ki zvečujejo ugled stroke.

Krepitev družbene prepoznavnosti izobraževanja odraslih ni zgolj naloga politike ali institucij, je tudi del strokovnega poslanstva posameznega izobraževalca odraslih. S tem ko dejavno sodeluje pri prizadevanjih za izboljšanje položaja stroke, obenem utrjuje tudi svojo strokovno identiteto in prispeva k trajnostnemu razvoju področja.

Povezava med strokovno identiteto in osmišljanjem dela izobraževalca odraslih

Eden od temeljnih vidikov oblikovanja in vzdrževanja strokovne identitete izobraževalcev odraslih je **način, kako posameznik dojema svoje poslanstvo** v tej vlogi ter **kako zna osmisliti svoje delo** v širših družbenih in osebnih povezavah.

Opredelili smo že, da strokovna identiteta ni le izid formalne izobrazbe ali pridobljenih kompetenc. Je tudi – in predvsem – **izraz globokega notranjega procesa,** v katerem izobraževalec premišljuje o tem:

- kakšen pomen ima njegovo delo za udeležence;
- kakšen je njegov prispevek k družbeni skupnosti;
- kako njegovo delo izraža njegove vrednote in osebne ideale.

Csikszentmihalyi (2019) v delu *Zanos: psihologija optimalnega izkustva poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj pomeni smisel (smoter)*. Ob tem zapiše: »*Ljudje, ki se jim njihovo življenje zdi smiselno, imajo ponavadi cilj, ki jim predstavlja dovoljšen izziv, da lahko zavzame vso njihovo energijo in daje pomen njihovemu življenju. Ta proces bi lahko poimenovali doseganje smotra.*« (Csikszentmihalyi, 2019, str. 318). Pri tem še doda: »*Ni dovolj, če najdemo smoter, ki poenoti naše cilje, pomembno je, da se soočimo z njegovimi izzivi in namero izpeljemo do konca. Cilj mora privesti do prizadevanj, namero pa moramo preobraziti v dejanja.*« (Prav tam, str. 319).

Poudarki o pomenu *opredelitve smisla (smotra),* kot jih opredeli Csikszentmihalyi, so še posebno pomembni za izobraževalce odraslih, saj ti pogosto delujejo v zelo fluidnih in hitro spreminjajočih se okoljih, kjer potrebujejo notranji občutek smisla. Smisel v delu izobraževalca odraslih pomeni občutek, da delo presega zgolj izvajanje nalog in prinaša višji, smiselni cilj (smoter): prispevanje k blaginji posameznikov in družbe.

Za izobraževalce odraslih je občutek smisla oziroma osmišljenega delovanja pogosto povezan z:

- omogočanjem osebne rasti odraslih udeležencev;
- spodbujanjem socialne pravičnosti in enakih možnosti;
- krepitvijo aktivnega državljanstva in udeležbe v skupnosti;
- ustvarjanjem priložnosti za sodelovanje v družbenem, kulturnem in ekonomskem življenju.

Občutek smisla ni nekaj samoumevnega: izobraževalec ga mora **razvijati, negovati in obnavljati** z refleksijo o svojem delu in pomenu tega.

Iskanje in najdenje smisla v lastnem delu neposredno vpliva na:

- **stabilnost strokovne identitete** (jasnejše razumevanje lastne vloge);
- **poklicno zadovoljstvo** (večja motivacija in angažiranost);
- **odpornost proti izgorelosti** (ker se delo povezuje z globljimi notranjimi vrednotami);
- **trajnostno karierno rast** (sposobnost prilagajanja spremembam brez izgube občutka poklicnega smisla).

Če izobraževalec odraslih izgubi občutek smisla v svojem delu, lahko pride do erozije strokovne identitete: delo postane rutinsko, poklicno zadovoljstvo se zmanjša, lahko se razvije tudi občutek poklicne praznine ali cinizma. Zato je **refleksija o smislu dela** temeljna prvina stalnega razvoja strokovne identitete. Izobraževalcu pomaga, da vidi svoje vsakodnevno delo kot pomemben prispevek k večji sliki ne glede na vsakodnevne težave, omejitve ali pomanjkanje priznanja. Strokovna identiteta izobraževalca odraslih je trdnejša, bogatejša in odpornejša, kadar temelji na **ponotranjenem občutku poslanstva in smiselnosti lastnega dela.**

V povezavi s tem strokovna identiteta ni zgolj funkcionalna vloga v sistemu, temveč **živ proces osebne zavezanosti in družbene odgovornosti.**

Primer:

> *Jana dela kot izobraževalka odraslih v programu usposabljanja za dolgotrajno brezposelne. Njeno delo je pogosto zahtevno: udeleženci so demotivirani, preobremenjeni s težavami vsakdanjega življenja, nekateri tudi skeptični do pomena izobraževanja. V nekem trenutku se Jana začne spraševati o smislu svojega dela: Ali njeni programi zares pomagajo ljudem? Ali sploh dosega spremembe? Občutek dvoma jo vodi v poglobljeno refleksijo: začne se z udeleženci pogovarjati o njihovih osebnih ciljih, majhnih korakih napredka, občutkih samozavesti, ki jih razvijajo z izobraževanjem. V tem procesu Jana znova osmisli svoje delo: razume, da njen prispevek ni samo v tem, da nekdo dobi novo zaposlitev, temveč tudi v tem, da ljudje znova pridobijo vero vase, razvijejo novo znanje, oblikujejo nove cilje za svoje življenje. Jana s to refleksijo okrepi svojo strokovno identiteto: vidi se ne samo kot prenašalka informacij, temveč kot spodbujevalka osebne moči in sprememb. Osmišljanje dela ji omogoči, da ohrani poklicno predanost in občutek poslanstva tudi v zahtevnem delovnem okolju.*

Izobraževalec odraslih, ki zna svoje delo osmisliti, razvija trajno, odporno in smiselno strokovno identiteto.

Vloga strokovne skupnosti pri oblikovanju in krepitvi strokovne identitete izobraževalca odraslih

Strokovna skupnost pomeni enega najpomembnejših okvirov za oblikovanje, vzdrževanje in razvoj strokovne identitete izobraževalca odraslih. Ker se strokovna identiteta razvija v socialnih procesih in odnosu z drugimi, je udeležba v strokovni skupnosti temeljnega pomena. Ob premisleku o tem, zakaj je udeležba v strokovni skupnosti pomembna za krepitev osebne strokovne identitete in identitete stroke ter družbene strokovne identitete izobraževalcev odraslih, si lahko pomagamo s teorijami **socialnega kapitala**. Socialni kapital razumemo kot vrednost, ki jo imajo člani strokovne skupnosti v odnosih, ki jih razvijejo v tej skupnosti (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Field, 2003). Pri tem so najpomembnejše **skupne vrednote, poslanstvo in vizija**, ki jih člani skupnosti privzemajo kot značilne zase in skupne vsem. Temeljni vir, ki povezuje člane skupnosti, pa je **zaupanje.**

Strokovne skupnosti zagotavljajo:

- **Občutek pripadnosti:** Prepoznava, da posameznik pripada širšemu krogu strokovnjakov, ki delujejo s podobnimi cilji, vrednotami in poslanstvom, krepi notranjo potrditveno funkcijo strokovne identitete.
- **Možnosti za strokovni razvoj:** Skupnosti omogočajo dostop do novega znanja, trendov, inovacij in kritične refleksije, to pa spodbuja strokovno

rast.

- **Vzajemno učenje:** Z izmenjavo izkušenj, praks in pogledov izobraževalci odraslih širijo svoje razumevanje lastnega dela in se učijo drug od drugega.
- **Krepitev samozavesti in legitimnosti:** Strokovna skupnost potrjuje pomen dela izobraževalcev odraslih in jim omogoča, da razumejo svojo vlogo kot pomembno in vplivno, tudi kadar širša družba te vloge ne poudarja dovolj.

Udeleženost v strokovni skupnosti se lahko udejanja različno, kot:

- članstvo v strokovnih združenjih in organizacijah s področja izobraževanja odraslih;
- aktivno sodelovanje na strokovnih srečanjih, konferencah in usposabljanjih;
- soustvarjanje strokovnih vsebin (npr. prispevki v strokovnih publikacijah, sodelovanje pri projektih);
- mentorstvo in kolegialno svetovanje;
- digitalne strokovne skupnosti in mreže (spletni forumi, platforme za skupno učenje).

Zlasti v okoliščinah, v katerih družbena podpora področju izobraževanja odraslih ni samoumevna, postane strokovna skupnost **temeljni vir podpore.** Povezovanje z drugimi izobraževalci odraslih posameznikom omogoča, da ohranijo visoko raven poklicne motivacije, da reflektirajo svoje delo in dejavno sodelujejo pri prizadevanjih za večjo prepoznavnost in razvoj področja. Strokovna skupnost tako ni le prostor izmenjave znanja, temveč tudi prostor **soustvarjanja identitete** ter **krepitve smisla in poslanstva** izobraževalcev odraslih v sodobni družbi.

Primer:

> *Peter se je po več letih samostojnega dela v izobraževanju odraslih začel počutiti nekoliko izoliranega in negotovega glede novih izzivov v stroki. Odločil se je, da se bo včlanil v nacionalno združenje izobraževalcev odraslih in začel obiskovati redna strokovna srečanja. Ob sodelovanju v delovni skupini za razvoj inovativnih učnih metod je spoznal kolege, s katerimi si izmenjuje izkušnje, znanje in nasvete. Peter opaža, da mu pripadnost strokovni skupnosti pomaga ohranjati strokovno svežino, samozavest in motivacijo, hkrati pa pridobiva nove priložnosti za strokovno rast.*

Primer:

> *Sara dela kot izobraževalka odraslih v majhnem kraju, kjer je možnosti za strokovno usposabljanje in spopolnjevanje zelo malo. V iskanju povezav se pridruži spletni strokovni skupnosti, v njej si izobraževalci odraslih delijo članke, izzive in dobre prakse. Redno sodeluje v spletnih razpravah in se povezuje s kolegi iz drugih regij. Sara ugotovi, da ji ta mreža omogoča sprotno učenje, refleksijo o lastnem delu in občutek, da je kljub geografski oddaljenosti del večje strokovne skupnosti. To ji pomaga, da ohranja svojo strokovno identiteto živo in dinamično.*

Primeri kažejo, da strokovna skupnost – bodisi v živo bodisi v digitalnem prostoru – ni le vir znanja, temveč predvsem prostor, kjer izobraževalci odraslih potrjujejo svojo vlogo, razvijajo strokovno samozavest in ohranjajo občutek smisla v svojem delu. Povezovanje s stroko tako pomembno prispeva k trajnostni krepitvi njihove strokovne identitete.

Sklep

Strokovna identiteta izobraževalcev odraslih je proces, ki zahteva nenehno refleksijo, učenje, povezovanje in iskanje smisla v delu. V času hitrih sprememb in negotovosti ostaja notranja jasnost o lastnih vrednotah in strokovnem poslanstvu temelj za vzdržnost in kakovostno delovanje v stroki. Ali povedano drugače: **če sam ne veš, kdo si, ti bodo to z veseljem povedali drugi.** Če svoje strokovne identitete ne bomo oblikovali zavestno, nas bodo pričakovanja okolja oblikovala mimo naših vrednot in poslanstva.

VPRAŠANJA ZA PREMISLEK:

1. Kako vas pri oblikovanju lastne strokovne identitete oblikujejo odnosi z drugimi, pričakovanja okolja in strokovne skupnosti?
2. Kako se soočate s situacijami, ko vrednote, ki jih zagovarjate kot izobraževalec odraslih, niso v skladu s pričakovanji okolja – in kako to vpliva na vašo strokovno identiteto? (Premislite, kako v takih primerih ohranjate svojo avtentičnost in notranjo usklajenost.)
3. Kako razumete pomen osmišljanja svojega dela za oblikovanje in vzdrževanje strokovne identitete izobraževalca odraslih? (Premislite, kako vpliva občutek smisla na vašo strokovno rast, motivacijo in odpornost v poklicu.)

VIRI:

ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. (2008). Leiden University: Plato.

Birman Forjanič, Z., Đorđević, N., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Možina, T., Orešnik Cunja, J. in Žalec, N. (2008). Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenje – Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Andragoški center Slovenije.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: Richardson, J. G. (ur.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, 15–29. New York: Grenwood Press.

Bron, A. in Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionality. V: Nuissl, E. in Lattke, S. (ur.). Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld.

Csikszentmihalyi, M. (2019). Zanos. Psihologija optimalnega izkustva. Zbirka Preobrazba. Umco, d. d.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of human capital, American Journal of Sociology, 94. 95–105. The university of Chicago Press.

Field, J. (2003). Social Capital, Key ideas. Routledge.

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative Science Quartely 44 (4). 764–791

Javrh, P. (2011). Poklicanost. Učno gradivo 2, Učbeniški komplet: Razvoj učiteljeve poklicne poti. Andragoški center Slovenije.

Jelenc, Z. (2010). Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih. Andragoška spoznanja. 16(3), 34–41.

Karm, M. (2007). Professional development opportunities of Estonian Adult Educators. Tallin University.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20: 77–97.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. V: J. Mezirow (ur.) Learning as transformation: critical perspective of a theory in progress. Jossey-Bass.

Milana, M. in Larson, A. (2010). Becoming Adult Educators in the European Area. National report. Danish School of Education, Aarhus University.

Mishler, E. G. (1999). Sorylines: Craft artists narratives of identity. Harvard University Press.

Možina, T. (2011). Andragoško spopolnjevanje in strokovni razvoj izobraževalcev odraslih. Andragoška spoznanja. Letnik 17, št. 4. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Možina, T. in Birman Forjanič, Z. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev – prikaz izsledkov vodenih intervjujev. Andragoški center Slovenije.

Nuissl, E. in Lattke, S. (ur.). Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld.

Svoj smisel sem našla v delu izobraževalke odraslih

Anja Brilej Bohorč

Najzgodnejši spomini mojega otroštva segajo v čas, ko sem kot majhna deklica sedela na domačem kavču in ure in ure poučevala svoje plišaste igrače. Že takrat sem vedela: ko bom velika, bom učiteljica. Tista, ki podaja znanje, tista, ki uči, tista, ki veliko »ve« in pomaga drugim. Biti učiteljica je bila moja želja, cilj. Danes bi rekla, da življenjsko poslanstvo.

Po končani filozofski fakulteti sem se znašla na trgu dela. Mlada, brez izkušenj. Edini cilj, ki sem ga imela, je bilo poučevanje otrok ali mladine. A se je zasukalo drugače. Kot mlada iskalka prve zaposlitve sem dobila priložnost učiti slovenščino priseljence na Ljudski univerzi Krško. Brez pomisleka sem privolila. Takrat se nisem zavedala, v kako velike čevlje sem stopila. Prvič sem stala v razredu, prvič sem se soočila z andragoškim delom. Kmalu sem dojela, da bo delo z odraslimi udeleženci izobraževanja popolnoma drugačno kot delo z otroki. Če danes pogledam petnajst let nazaj in se spomnim svojih začetkov, se pogosto nasmehnem sama sebi, kako sem mlada, brez zadržkov, strahu, brez izkušenj stopila pred skupino petnajstih priseljencev in jih vodila skozi stoosemdeseturni program Začetna integracija priseljencev. Ti udeleženci so bili moja prva skupina. Še danes se spomnim vseh imen, še danes krasi mojo pisarno naša skupna fotografija, ki smo jo posneli ob koncu tečaja. Ta skupina mi je odpirala vrata v nov svet, svet andragogike, poučevanja odraslih. Delo z njimi me je navduševalo. Dejstvo, da sem v zameno za znanje, ki sem jim ga podala, toliko prejela. Učila sem jih, oni pa so učili mene. Učili smo se vzajemno. Pa ne samo učne snovi. Drug z drugim smo se učili življenjskih lekcij.

Potem ko sem končala poučevanje nekaj skupin začetne integracije priseljencev, sem dobila možnost, da se zaposlim kot organizatorica izobraževanja odraslih na Ljudski univerzi Krško. Odpiral se mi je nov, neznan svet, zelo drugačen od tistega, ki sem si ga slikala v mislih kot deklica. Delo z

odraslimi udeleženci izobraževanja je bilo tako drugačno od dela z otroki. Na začetku zaposlitve so me pogosto prevevali neprijetni občutki, ali bom kos vsem novim nalogam, obveznostim … Zdelo se mi je, da se izobražujem več, kot sem se na fakulteti. Pa vendar sem vztrajala. Nekako sem se našla v delu organizatorice izobraževanja odraslih. Navdihovali so me sama raznolikost dela, delo z različnimi ciljnimi skupinami odraslih, možnost nenehnega učenja in dinamika dela.

In ko sem imela že kar nekaj različnih izkušenj z delom z odraslimi udeleženci, sem se začela usmerjati v svetovalno delo. Tu sem se nekako dokončno našla. Poistovetila sem se z vlogo svetovalke v izobraževanju odraslih. Delam z različnimi ciljnimi skupinami odraslih. Od najranljivejših (Romi, priseljenci, dolgotrajno brezposelni) do upokojencev in zaposlenih. Vsi odrasli, ki prihajajo na svetovalne pogovore, osmišljajo moje delo. Občutek, da jim lahko pomagam, da jim svetujem, včasih ponudim le varen prostor in pogovor, je zame neprecenljiv. Verjamem, da pogovor zdravi. In ko lahko prisluhnem, poslušam in svetujem, takrat sem jaz. Če me vprašate, kdo sem kot izobraževalka odraslih, bi rekla, da nekdo, ki je na voljo ljudem, nekdo, pri katerem udeleženci izobraževanja odraslih najdejo varen prostor, in predvsem nekdo, ki se je pripravljen učiti iz dneva v dan. Pri svojem delu nikoli ne izhajam s položaja nekoga, ki vse ve in deli nasvete, ampak nekoga, ki posluša in svetuje v dobro udeleženca izobraževanja. Moje poglavitno vodilo je pomagati ljudem in jih navdušiti za učenje. Takšno, vseživljenjsko. Vedno znova me navdušujejo uspehi udeležencev izobraževanja odraslih, pa naj bodo ti s področja učenja, osebne rasti ali kariere. Med udeleženci izobraževanja odraslih se vedno dobro počutim. Delujem po načelu, kar daš, to dobiš. Mnogokrat še veliko več.

Na Ljudski univerzi Krško delam od leta 2011. V vsaki vlogi, nalogi, ki sem jo opravljala, sem se ogromno naučila. Kdo sem? Profesorica, organizatorica izobraževanja, svetovalka. Vse našteto. Sem preplet vseh vlog, predvsem pa Anja, ki je našla smisel v svojem delu izobraževalke odraslih. Smisel svetovati, učiti, organizirati in predvsem se učiti. Nenehno in vsak dan znova.

Sem kot dirigentka v orkestru

Irena Hostnik

Vsako jutro, ko se odpravljam proti svojemu delovnem mestu – sem organizatorica izobraževanja odraslih – na Ljudski univerzi Rogaška Slatina, pomislim, kako hitro je minil čas od leta 1999. Takrat sem prvič odprla vrata Ljudske univerze Rogaška Slatina, kjer sem začela delati kot administratorka v izobraževanju odraslih. Pri mojem delu mi vedno daje motivacijo moja življenjska pot, na njej sem se izobraževala kot udeleženka izobraževanja odraslih.

Sprehodimo se po letu 1992, ko sem končala izobraževalni program trgovec in bila pred odločitvijo, ali naj nadaljujem izobraževanje ekonomski tehnik (PTI) v rednem izobraževanju. Vsi so me nagovarjali, naj nadaljujem šolanje, saj sem imela dobre učne uspehe, toda jaz se nisem videla v tem, ampak sem si želela, da bi se čim prej zaposlila, zaslužila svoj denar in pomagala staršem, ki niso bili premožni. Zaposlila sem se v trgovini in veselo opravljala poklic prodajalke. Nekega dopoldanskega jutra v marcu pa je moje življenje spremenila prometna nesreča. Po dolgi rehabilitaciji sem postala invalidka tretje stopnje. Zdravniki so me opozorili, da ne morem več opravljati tega poklica, saj imam okvaro gležnja in ne morem več opravljati stoječega poklica. Kaj pa sedaj? Kje so moje sanje? Čez noč moraš poiskati smisel novega življenja. Vključili so me v poklicno rehabilitacijo – izobraževanje za ekonomskega tehnika (PTI) na Ljudski univerzi Rogaška Slatina. Še danes sem hvaležna za spodbudne besede takratne organizatorice izobraževanja, zaradi katerih se je začelo zame novo obdobje v izobraževanju odraslih.

Po končanem izobraževanju so me na Ljudski univerzi Rogaška Slatina povabili na pogovor, da potrebujejo administratorja na področju izobraževanja odraslih, saj sem poznala ves potek na področju izobraževanja iz svojega izobraževanja. Po letu in pol so mi ponudili delo na delovnem mestu računovodje, opravljala sem ga leto dni. V tem delu se nisem

začutila, zato sem se odločila in se vpisala na Fakulteto za organizacijske vede v Kranju, kjer sem si pridobila izobrazbo diplomirana organizatorka – menedžerka. A moja pot izobraževanja se ni končala, vpisala sem se še na pedagoško-andragoško izobrazbo in nato še na magisterij, smer magistrica managementa izobraževanja, na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije v Celju. Tudi moja poklicna pot se je na ljudski univerzi spreminjala glede na delovna mesta, od vodje informacijske pisarne, strokovne delavke do trenutnega, organizatorice izobraževanja. Na svoji poklicni poti sem spoznala kompleksnost in odgovornost svojega dela. Moje delo je zahtevalo nenehno prilagajanje in inovativnost, da sem zadostila zahtevam posameznih delovnih nalog.

Kot organizatorica izobraževanja in tudi svetovalka se počutim kot dirigentka v orkestru, ki usklajuje različne deležnike, od zunanjih strokovnjakov, delodajalca do sodelavcev in udeležencev, zato da ustvarjamo optimalno okolje za učenje in razvoj. Pri oblikovanju izobraževalnih programov v formalnih in neformalnih programih je najpomembnejše, da ne prenašajo samo informacij, temveč spodbujajo refleksijo, dejavno udeležbo in praktično uporabo pridobljenega znanja. Udeleženci izobraževanja odraslih so mi prinesli dragocene izkušnje s posameznih področjih, ki so me obogatile strokovno in osebno. Spoznala sem, kako zelo pomembne so raznolike izkušnje posameznikov pri oblikovanju raznih izobraževalnih programov, saj smo lahko povezali izkušnje iz prakse s teorijo. Na primer nacionalna poklicna kvalifikacija socialni oskrbovalec na domu, bolničar … Vsak udeleženec ima svojo zgodbo, svoje izzive in cilje, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja, da pridemo skupaj do uspešnega cilja. Zelo pomembno je prilagajanje učnih metod in strategij glede na potrebe in sposobnosti udeležencev. S prilagajanjem programov in različnih prijemov so te metode in strategije najpomembnejše za učinkovito učenje in motivacijo udeležencev.

Kot organizatorica izobraževanja odraslih se zelo zavedam vseživljenjskega učenja, ki se nikoli ne konča, saj me ohranja odprto za nove prijeme in priložnosti za rast. Pri svojem delu z odraslimi udeleženci sem se z leti naučila, kako je pomembno biti empatičen in razumevajoč do njihovih individualnih potreb in okoliščin, saj je empatija temeljnega pomena za razvijanje zaupanja in podpore, ki sta potrebna za posameznikov uspeh. Zelo pomembna je tudi moč skupnosti, saj skupinsko delo, učenje, prinaša močno dinamiko, ki spodbuja medsebojno podporo, sodelovanje in izmenjavo zamisli med zaposlenimi in udeleženci.

Ko me kdo vpraša po mojem delu z odraslimi, poudarim svoje veselje do dela z njimi, saj mi vsak dan prinaša nove izzive in priložnost za prispevek k njihovemu osebnemu in poklicnemu razvoju. V moje delo sodi tudi to, da ustvarjam spodbudno okolje, v katerem lahko udeleženci dopolnjujejo svoje znanje, razvijajo nove spretnosti, in da jim pomagam k uresničevanju osebnih in poklicnih ciljev. Poudarim, da kot organizatorica izobraževanja odraslih združujem različne aktivnosti, kot so pedagoška strokovnost, organizacijske sposobnosti, in empatijo do udeležencev. Naš cilj ni le prenašanje znanja, temveč tudi spodbujanje mišljenja, samostojnega raziskovanja in trajnostnega razvoja kompetenc.

Najbolj sem bila ponosna na to, da sem izobraževalka odraslih, ob dogodku, ki se je zgodil med izvedbo programa osnovne šole za odrasle. V program se je vpisal udeleženec srednjih let, ki ni imel končane osnovne šole, bil je brezposeln, težave je imel tudi s svojim zdravjem. K nam ga je napotil Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, spoznala sem ga na predstavitvi osnovne šole za odrasle na Uradu za delo Šmarje pri Jelšah. Bil je tako nemotiviran, nasprotoval je šolanju, saj je imel zelo slabe izkušnje iz redne osnovne šole. Ta udeleženec je potreboval svetovanje, kako premagati negativni vpliv prejšnjega šolanja. Po individualnem svetovanju, pogovorih, motivaciji se je odločil, da se vpiše v program, med potekom izobraževanja pa je potreboval podporo in tudi učno pomoč. Po nekem obdobju je tudi on občutil, kako je lahko učenje, druženje s sošolci in pridobivanje samozavesti prijetno. Uspešno je končal osnovno šolo za odrasle, se vpisal v program voznik in ga tudi uspešno dokončal, opravil je tudi izpit za voznika tovornega vozila – C-kategorije. Obiskoval je še neformalne izobraževalne programe, kot je računalništvo. Tudi po letih, ko se srečava, je tako vesel, da sem mu pomagala na poklicni poti, ki je ne bi mogel doseči sam.

V tej zgodbi sem občutila izjemno zadovoljstvo in ponos, da sem ga spremljala na izobraževalni poti, kako je presegel svoje omejitve in odkril svoj poklic, ki ga veseli. Ta dogodek mi je potrdil, da lahko s pristnim, individualnim in inovativnim prijemom v izobraževanju odraslih resnično spremenimo življenja posameznikom in jim pomagamo na njihovi poklicni poti. V takih in podobnih primerih mi daje moje delo močan občutek, da je delo v izobraževanju odraslih resnično osmišljeno ter vredno vsakršnega truda in predanosti.

Smisel pri mojem delu mi dajejo prav dosežki in uspehi udeležencev. Zelo ponosna sem, da lahko s svojimi organizacijskimi spodobnostmi in

inovativnostjo prispevam k razvoju različnih kompetenc in kariernemu napredku udeležencev. Uspehi udeležencev me motivirajo za stalni osebni in strokovni razvoj. Pri svojem delu organizatorice izobraževanja in svetovalke si vedno prizadevam, da ustvarjamo izobraževalno ponudbo, za katero se lahko odločajo vsi odrasli udeleženci, predvsem ranljive ciljne skupine. Soustvarjamo učno okolje, kjer je učenje relevantno, dostopno in navdihujoče za vse, kar še dodatno krepi moje poslanstvo in pripadnost izobraževanju odraslih.

Veliko motivacijo pri delu z odraslimi mi daje tudi osebna izkušnja pri oblikovanju moje poklicne poti, ki sem jo opravila na področju izobraževanja odraslih. Velikokrat se sprašujem, kakšna bi bila moja poklicna pot, če ne bi imela prometne nesreče. Verjetno bi še delala v trgovini, ali pa ne. Po prvih nesrečnih dogodkih sem zelo ponosna nase, da sem premagala svoje težave in uspešno končala izobraževanje ter da opravljam poklic, ki me zelo veseli, da lahko pomagam tudi drugim udeležencem pri podobnih izkušnjah v življenju.

Tu smo, da podpremo posameznike na poti do znanja

Jana Bervar

Po izobrazbi sem psihologinja, vendar pa me je andragoško delo že od nekdaj veselilo. V nasprotju s kolegi, ki so se navduševali nad klinično psihologijo, sta mi bili med študijem blizu psihologija dela in socialna psihologija.

Z izobraževanjem odraslih sem se srečala že na začetku poklicne poti. Svojo prvo zaposlitev sem našla v organizaciji, ki se je ukvarjala s kadrovskim svetovanjem in z izvajanjem različnih ukrepov aktivne politike zaposlovanja. Pod budnim očesom odlične mentorice sem se usposobila za motivacijo, svetovanje in pomoč brezposelnim osebam ter za podajanje različnih spretnosti iskanja zaposlitve. Aktivnosti, ki smo jih izvajali, so v resnici delovale. V treh do šestih mesecih od vključitve se je zaposlilo precej ljudi.

Delo je bilo razgibano in raznoliko, saj sem ves čas srečevala nove ljudi, v različnih življenjskih obdobjih, z različnimi delovnimi izkušnjami in izobrazbo. Zanimivo je bilo opazovati, kako se je tajala njihova začetna nezaupljivost in kako je začela večina ob ustrezni spodbudi zavzeto reševati svoj položaj. Nekateri so hitro začeli hoditi na zaposlitvene razgovore, pa niso bili uspešni, drugi so dobili službo že po prvem razgovoru. Bila sem priča veliko različnim življenjskim usodam, večini udeležencev pa je bila skupna hvaležnost za izkazano podporo in pomoč.

Ugotovila sem, da je delo v izobraževanju odraslih sicer zahtevno in nepredvidljivo, a omogoča opazne dosežke in izboljšave ter tako pušča sledi v življenjih posameznikov. Razmeroma hitro je mogoče pomagati človeku, da napreduje in si izboljša položaj.

Ko sem zaradi življenjskih sprememb iskala novo zaposlitev, sem vedela, kaj želim. Blizu novega doma se je pokazala možnost, kjer sem lahko unovčila vse svoje znanje in izkušnje. Zaposlila sem se kot organizatorica izobraževanja odraslih na srednji šoli, za manjši delež delovnega časa pa še

kot učiteljica psihologije.

Srečala sem se z novim področjem dela, vendar z zelo podobnimi izzivi.

Na srednji šoli, kjer delam, izpeljujemo za udeležence izobraževanja odraslih različne formalne in neformalne programe izobraževanja in usposabljanja. Poleg celotne organizacije zajema moje delo tudi svetovanje, mentorstvo in motiviranje kandidatov, temu bi lahko rekli tudi krizni management. Udeleženci me prvič srečajo ob pridobivanju informacij v zvezi z vključevanjem v različne programe in se od mene poslovijo, ko prejmejo listino o zaključku izobraževanja.

Tako kot se ljudje odločajo za udeležbo iz različnih razlogov, med izobraževanjem oziroma usposabljanjem tudi različno delujejo: nekateri zelo odgovorno, urejeno, drugi pa potrebujejo veliko telefonskih klicev in spodbude.

Ko se ozrem v preteklost, se spomnim veliko zgodb s srečnim koncem. Žal je tudi kar nekaj primerov, ko so posamezniki obupali, odnehali ali pa kar izginili.

Dolgo ostanejo v spominu udeleženci, ki se jim zatakne tik pred koncem, pa jim ob spodbudi vseeno uspe. Pa takšni, ki me veseli kličejo in obveščajo o vsakem opravljenem izpitu, ali pa tisti, ki kličejo pred vsakim izpitom, da jim ne bo uspelo, pa jim potem vseeno uspe.

Vidim tudi, kako močna je v posameznikih želja, da bi dosegli cilj. Kar nekaj je takšnih, ki odnehajo, nekateri celo večkrat, pa se pozneje vrnejo. In poskusijo znova.

Ponosna pa sem tudi na svoje sodelavce, saj jih udeleženci velikokrat pohvalijo. Res se potrudimo za ljudi, spoštujemo njihov trud in čas, ki ga namenijo šoli, učenju. Tudi udeleženci se zavedajo, da razumemo stiske, ki se neredko pojavijo, in cenijo, da iščemo rešitve, ko se znajdejo pred zidom in ne vidijo poti naprej. Zelo pogost je začetek pogovora: »*Gospa Bervar, kaj naj naredim? Zgodilo se mi je …*«

Vesela sem, ko mi nekdanji udeleženci na cesti pomahajo, včasih pridejo pozdravit. Nekateri rečejo, da jim brez mene ne bi uspelo. Vem, da to ni povsem res, a občutek je vseeno lep. Pred kratkim je bil eden tistih težkih, depresivnih dni, poln slabe volje in misli kot: Pa kaj je meni tega treba. Dan je rešil udeleženec, s katerim sva nekaj urejala, ko je že odhajal, pa se je pri vratih obrnil: »*Sreča, da vas imamo.*«

Kdo sem torej kot oseba, ki dela v izobraževanju odraslih? Samo sebe vidim kot podporo posameznikom, ki so sprejeli pomembno odločitev, da se bodo šolali in pridobivali novo znanje. Sploh v formalnem izobraževanju prinese ta odločitev težko breme, časovno in finančno in zahteva ogromno odrekanja. Tu smo, da podpremo posameznike na tej poti in jim pomagamo čez morebitne ovire. Moje delo je končano, ko naredim za udeležence vse, kar morem.

Naj zapišem še misel, ki sem jo namenila udeležencem izobraževanja odraslih ob zadnji podelitvi zaključnih spričeval:

»So poti, ki vodijo v nove kraje,

so poti, na katerih se marsikaj doživi,

so poti, ki vodijo v nova spoznanja,

in so poti, ki vodijo v srca ljudi.«

Neznani avtor

Vesela sem, da lahko s svojim delom oživljam kraje, kamor prihajam

Nina Salobir

Moji začetki dela na ljudski univerzi segajo v leto 2015. Danes, ko vem, kako stresna in naporna so lahko nekatera obdobja v šolskem letu (lovljenje rokov, udeležencev, prijav na razpise itn.), se še bolj zavedam, da so bili moji začetki dela na ljudski univerzi izjemno mehki, prijetni, uvajanje temeljito in nasploh dobro za postopno zvečanje mojih kompetenc in samozavesti na novem delovnem mestu. Sprva sem na ljudski univerzi začela delati pri projektu družinskega centra – veliko konjičkov in zanimanj, ki sem jih gojila do takrat, je bilo lahko pretopljenih v vsebine, ki sem jih sooblikovala za udeležence, otroke, starše … Prijalo mi je, da sem lahko pri svojem delu sodelovala z različnimi starostnimi skupinami, bila udeležena na ogromno odličnih predavanjih in tudi sama po več letih zopet dejavno soustvarjala lokalno okolje, iz katerega izhajam. Do ljudi sem lahko prinesla nove vsebine, aktivnosti in oživljala svoj kraj.

Ogromno lepega so mi dali tudi študijski krožki – pozneje sem namreč postala tudi mentorica teh. V njih sem se veliko (na)učila, predvsem pa mi je bilo v največje zadovoljstvo, ker so udeleženci iz srečanja v srečanje presenečali in presegali same sebe – kaj so zmožni dati, koliko se naučiti, spoznati … Zelo veliko razstav smo naredili z likovnimi študijskimi krožki, koncertov s citrarskim orkestrom, odprli kar nekaj razstav s kaligrafskimi skupinami ipd.

Veliko sem se naučila od upokojenih udeležencev izobraževanja – koliko možnosti za razvoj in napredek še imajo! Nekatere skupine so postale kot majhne družine in ne štejem, kolikokrat sem bila kot zaposlena povabljena v učilnico na piškote, ker je nekdo tistega dne praznoval rojstni dan, in kolikokrat sem bila povabljena na enodnevne ekskurzije, ki so si jih tečajniki ob koncu tečajev organizirali kar sami.

Spomnim se udeležencev, ki so hodili na tečaje joge in niso pred tem nikoli telovadili, spomnim se otrok, s katerimi smo med počitnicami pobarvali nov podhod pri osnovni šoli, ki se sedaj uporablja kot turistični objekt, spomnim se otrok in mamic iz varnih hiš, s katerimi smo sodelovali in zanje pripravili predavanja terapevtov ter vsebine za njihove otroke, spomnim se, kako smo prek Erasmusa nekatere prvič popeljali z letalom … Največ zadovoljstva in lepih spominov sem dobila iz neformalnih izobraževalnih programov, po katerih smo spreminjali okolje, motivirali in angažirali ljudi, povezovali … Vse to daje mojemu delu zelo veliko smisla.

Danes zaradi selitve delam na drugi ljudski univerzi – prevzela sem vodenje srednjih šol, nacionalnih poklicnih kvalifikacij, tržnih tečajev … Univerzo za tretje življenjsko obdobje so zamenjala lokalna učna središča, ki delujejo v štirih občinah. Prišla sem z veliko izkušnjami in počasi svoj »odtis« puščam tudi v novih krajih. Izdati prva spričevala srednješolcem je bil prav poseben občutek in zopet nov mali-veliki dosežek. Čeprav sem že delala na ljudski univerzi, je bila sprememba velika – spoznavanje novih ljudi, predavateljev, novih pravil, učenja … Ampak vse to je vseživljenjsko učenje. Učenje in rast se skrivata vsepovsod – v vsakem odnosu, ki ga spleteš, v vsakem novem kraju, uči te lahko narava, učijo te živali … Mislim, da je to največ, kar mi je dalo moje delo organizatorice izobraževanja odraslih – da sem sprejemljiva in zaznavam možnosti rasti in učenja na vsakem koraku.

Izobraževanje odraslih ni le moj poklic, je moje poslanstvo

Alenka Kučan

Hodim s hčerko po nakupovalnem središču, ko zaslišim za sabo glas, ki me kliče: »*Učiteljica Alenka!*« K meni priteče lepa romska ženska s širokom nasmehom. »*Kako ste?*« me vpraša. In začneva klepetati.

Tea se je na Ljudski univerzi Murska Sobota udeležila posebnega programa za etnično skupino Romov. Nekje na začetku svoje kariere organizatorice izobraževanja odraslih sem oblikovala ta program in ga kar nekaj časa organizirala, izvajala in kot dobro prakso predstavljala na raznih strokovnih dogodkih. V programu sem spodbujala udeležence k spoštovanju njihove identitete in jih s projektnim delom učila različnih za življenje potrebnih spretnosti. In oni so marsikaj o Romih, njihovem razmišljanju, vrednotah in življenju naučili mene.

Pristopi še Tein mož in se pridruži pogovoru. Pri nas je končal program osnovne šole za odrasle. Bil je prva generacija devetletnega javnoveljavnega programa, za verifikacijo in vpeljevanje katerega sem kot vodja osnovne šole za odrasle skrbela že prvo leto svojega dela na ljudski univerzi. Osnovno šolo za odrasle je takrat obiskovalo več kot sto udeležencev, pouk pa je potekal v dopoldanskih in popoldanskih izmenah. Hkrati so bili oblikovani razredi »stare« osemletke in »nove« devetletke, zato je bilo načrtovanje izvajanja, pridobivanje novih učiteljev in razvijanje ustreznega gradiva kar velik izziv. Bila sem tudi razredničarka vsem oddelkom in tako povezava med udeleženci, učitelji, vodstvom, zavodom za zaposlovanje, centrom za socialno delo in romsko skupnostjo. A najpomembnejše je bilo, da so me udeleženci, ki so bili večinoma Romi, vzeli za svojo in me prepoznali kot dostopno in odprto osebo, s katero se lahko odkrito pogovorijo in pri kateri so dobili oporo za premagovanje ovir ob doseganju svojih izobraževalnih in življenjskih ciljev.

Veliko dela in odgovornosti? Da. A je potem občutek uspeha in zadovoljstva ob koncu leta, ko sem udeležencem stisnila roko, jim pogledala v žareče oči in ponosne obraze ter jim izročila spričevala in rdeči nagelj, poplačal ves trud za moje delo.

Nekateri razredi in udeleženci so mi ostali v posebnem spominu. Tako tudi razred, ki ga je obiskoval Tejin mož. Izobraževanje so začeli v sedmem razredu in skupaj ostali do devetega. Dvanajst Romov, moških različnih starosti, s slabimi izobraževalnimi in raznolikimi življenjskimi izkušnjami, se je odlično povezalo in medsebojno motiviralo. Premagali so vse ovire in prišli do temeljne izobrazbe. Pa to še ni vse. Nekateri so nadaljevali izobraževanje! Tejin mož je dokončal še program voznik. Pred kratkim je program osnovne šole za odrasle pri nas dokončal tudi njun sin, ki je kot mladoletni osipnik z najstniškimi težavami potreboval veliko spodbude in posebnega truda, da je na koncu uspel.

Pravita, da je sedaj njihovi družini dobro, da sta sin in mož zaposlena in da so hvaležni za vso podporo, ki jim je prinesla priložnost izboljšati kakovost njihovega življenja. Tea bi se prav rada spet udeležila kakšnega izobraževanja, saj da se je pri nas veliko naučila in ji je bilo lepo. Povabim jo na svetovalni pogovor, objameva se in grem naprej. Hčerka se mi nasmehne.

Ne prideva daleč, ko spet zaslišim svoje ime. Ogovori me nekdanja udeleženka programa oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi kulturne dediščine. To je bil odličen program, ki smo ga pod strokovnim mentorstvom Andragoškega centra Slovenije razvili za ženske, ki so izgubile službo v Muri. Koliko podpore in spodbude da je dobila pri nas, mi pravi. In koliko ji je takrat pomenilo da smo prepoznali stiske brezposelnih žensk pa tudi bogastvo njihovih izkušenj. Razumevanje v skupini, pogovori in nove možnosti, ki jih je odpiral program, so ji pomagali skozi težko življenjsko obdobje. Pove tudi, kako ponosna je še vedno na to, da sta bila njeno delo in položaj brezposelne ženske predstavljena v filmu, in na to, da je potovala z ženskami iz skupine v Novo Gorico po nagrado Andragoškega centra Slovenije, ki so jo prejele za svoje izobraževalne dosežke, pa kako nepozabni so bili občutki udeleženk, ko so postavile razstavo svojih izdelkov in se predstavljale na promocijskih dogodkih v sklopu Tednov vseživljenjskega učenja. Vse to ji je dalo moč, da se je lahko pobrala in živela naprej, mi reče. Ni se odločila za samostojno podjetniško pot, h kateri smo jo spodbujali v programu, dobila pa je pogum in zagon, da je opravila nacionalno poklicno kvalifikacijo za socialno oskrbovalko, in sedaj ta poklic opravlja z veseljem. »*Ko bi imela čas, bi z*

veseljem spet prišla na ljudsko univerzo na kakšen tečaj ali pa v študijski krožek,« mi zaupa. Rada se druži, uči in dela kaj ustvarjalnega. Povabim jo na krajšo delavnico pletenja košar, ki jo pripravljamo s člani študijskega krožka Lipovci, in se posloviva. Hčerka se spet nasmehne in greva naprej.

Še po novo vrtno lopato moram, se spomnim. Ko se približujeva oddelku za vrtnarstvo, k meni s širokim nasmehom pristopi Lidija, udeleženka naše prve generacije vrtnarjev. Prav zaradi – ali tudi zaradi – znanja s področja vrtnarstva sem bila izmed kandidatov za zaposlitev na Ljudski univerzi Murska Sobota pred več kot dvema desetletjema izbrana na delovno mesto organizatorice izobraževanja odraslih. Eden od ciljev tedanjega vodstva je bil, da poskrbim za verifikacijo, vzpostavitev in organizacijo programov srednjega poklicnega izobraževanja vrtnar in cvetličar. Kmalu smo vpisovali prve skupine udeležencev, ki so jih v sklopu novih projektov Evropskega socialnega sklada (ESS) k nam napotili z zavoda za zaposlovanje. Načrtovanje izvajanja programov, gradiva, predavatelji, organizacija praktičnega pouka, zaključni izpiti in povsem nova pravila vodenja dokumentacije po zahtevah Evropskega socialnega sklada so bili velik in naporen zalogaj. A vedno sem rada sprejemala zahtevne izzive. Spominjam se le lepih stvari in udeležencev, ki smo jim pomagali do poklica.

Z Lidijo se pozdraviva kot stari znanki. Skupaj smo orali ledino. Kot vodja programa in razredničarka sem se zelo povezala s prvo skupino. Spremljala sem njihovo izobraževanje in jim bila ves čas v oporo. Na zaključnih izpitih sem trepetala zanje in se veselila njihovih uspehov. Ni jim bilo lahko, vsak je nosil svoja bremena in pri izobraževanju premagoval svoje ovire. Lidija je bila zelo zavzeta in pridna udeleženka, a kot samohranilka obremenjena z družinskimi problemi, marsikdaj v zelo težkem položaju. Sedaj hvaležno in s širokim nasmehom pripoveduje o delu, ki ga je dobila kmalu po končanem izobraževanju in ga še vedno opravlja z velikim veseljem. Pa tudi o sreči v zasebnem življenju, ki jo je našla z novim partnerjem. Ko s hčerko stopiva iz trgovine, mi ta pravi: »*Mami, s tabo kam iti! Si pa človek res mora vzeti čas. Toliko ljudi poznaš. Z vsakim klepetaš. Ampak lepo je videti, kako se te razveselijo, in lepo mi je, ker čutim, koliko ti pomenijo njihove zgodbe. Res opravljaš poklic, ki te izpolnjuje in ti daje zadovoljstvo in srečo. To se mi zdi pomembnejše od plačila. Ob tem verjetno pozabiš na stres in neprijetne stvari, ki včasih spremljajo tvoje delo. Želim si, da bi tudi jaz nekoč imela enake izkušnje.*«

Res je. Lepo in toplo mi je ob takih srečanjih in zamislim se ob hčerinih besedah. Dobro službo imam. Izpolnjuje me. Rada imam ljudi. Veliko zgodb mi lepša spomine na pretekla leta in me motivira za nove izzive. Rada učim in svetujem v skupinah. Najraje delam z ranljivimi in vedno znova so mi izziv udeleženci, ki so na začetku izobraževanja povsem nemotivirani, na koncu pa se ganjeni poslavljamo, bogati z novimi spoznanji. Take pogosto srečujem v programih usposabljanja za življenjsko uspešnost. Skupaj odkrivamo smisel njihovega izobraževanja in načrtujemo prihodnost, dajem jim oporo, odpiram obzorja, izboljšujem samopodobo, spodbujam k novim korakom, pomagam jim prepoznati lastno vrednost in enkratnost ter bogastvo njihovega neodkritega znanja. Omogočim jim pozitivno izobraževalno izkušnjo in jim osmislim pojem vseživljenjskega učenja. Vedno smo presenečeni, koliko se lahko naučimo skupaj in drug od drugega. In ponosna sem, ko vidim, da mi je pri udeležencih uspelo spodbuditi pozitiven, spoštljiv in odgovoren odnos do sebe, ljudi in okolja.

Vse to daje smisel mojemu delu. Občutek, da kot organizatorica izobraževanja odraslih, svetovalka in učiteljica lahko pomagam posamezniku, skupnosti in družbi, je neprecenljiv. Hvaležna sem, da sem lahko pobudnica in del pozitivnih sprememb in da se ob tem tudi sama nenehno spreminjam in izboljšujem. Čutim in vem, da izobraževanje odraslih ni le moj poklic, je moje poslanstvo.

STVARNO KAZALO

A

akcijsko učenje
205, 208, 220
ameriška tradicija andragogike
22, 28, 30
analiza izobraževalnih potreb
224, 231, 253
andragog
29, 59, 60, 64, 69, 83, 85, 89, 94, 205, 230, 257, 260, 356, 467, 475
andragogika
20-34, 38-40, 54-61, 64-74, 82-86, 90, 111, 112, 136, 137, 142, 144, 145, 168, 190, 211, 212, 230, 257, 258, 294, 296, 353, 386, 388, 420, 466, 469, 487
andragogika v državah v razvoju (latinskoameriška tradicija)
20, 28, 30
andragogika v nordijskih državah
25, 27, 30
andragoginja
467
andragoška načela
111, 123, 163, 190-222, 232, 323, 372, 401, 436, 443, 472
andragoške metode
365
andragoški cikel
226, 229-233, 257, 287, 333

B

Brookfield, Stephen
90, 113, 115, 138, 140, 163, 191, 192, 194, 197, 201, 205, 211, 228, 355-358

C

ciljna skupina
132, 136-145, 148, 173, 231, 236, 239, 242, 243, 245, 246, 252, 254, 275, 277, 282, 291, 292, 298, 305, 308, 310, 330, 336, 388, 409, 472, 488, 492

Č

čustvena inteligenca
110

D

delo v skupinah
118, 328, 330
demonstracija
355, 360, 371
Dewey, John
90
dialog
30, 31, 119, 198, 210, 216, 340, 359, 447, 470
digitalna orodja
177, 367, 368
digitalna pismenost
109, 210, 279
diskusija
119, 166, 353-359, 369, 370, 372, 273, 446
dispozicijske ovire
171, 173, 175, 176, 399
dostop do izobraževanja
119, 120, 121, 138, 139, 173, 174
dostopnost izobraževanja
176, 367

E

etnične manjšine
119, 138, 139, 336

evalvacija
22, 67, 156, 199, 212, 221, 227-231, 258, 270, 271, 273, 339, 452, 453
evropska tradicija andragogike
20, 22, 24, 30, 34

F

finski koncept andragogike
28
formalno izobraževanje
32, 34, 39, 41, 51, 57, 66, 70, 73, 88, 90, 102, 113, 121, 171, 175, 244, 269, 316, 334, 377, 396, 398, 402, 405, 406, 415, 432, 434-441, 445, 454, 456, 466, 469, 470, 476, 495
francoski koncept andragogike
26
Freire, Paulo
27, 30, 31, 60, 85, 93, 94, 139, 213, 340, 356
funkcionalni vidik
431

I

identiteta
22, 23, 29, 39, 42, 44-47, 52, 70, 82, 85, 86, 87, 106, 107, 111, 115, 120, 136, 145, 160, 175, 208, 213, 214, 337, 388, 459, 468, 469, 470, 472-474, 475-484, 498
identiteta izobraževalca odraslih
83, 98, 466, 468, 469, 472-475, 482, 484
identiteta stroke
83, 85-87, 474, 482
identitetni temelji izobraževanja odraslih
82, 86, 87, 90, 94, 95, 97, 207, 213, 474
igra vlog
214, 216, 221, 355, 357, 364-366, 373, 374, 382, 466
individualne potrebe
117, 119, 167, 174, 176, 367, 436, 490
Illich, Ivan
90, 93
informiranje odraslih
396
institucionalne ovire
170, 171, 174, 399
izkustveno učenje
46, 123, 214, 228, 364, 366, 367
izobraževalne potrebe
114, 115, 236-246, 251-255, 257, 269, 277, 319, 345
izvedbeni načrt
284, 308, 309, 311-314, 317-319, 327
izvedbeni načrt za učno skupino
308, 314, 317, 318

J

Jelenc, Zoran
59, 65, 67, 83-86, 89, 92, 120, 474
jugoslovanski koncept andragogike
29

K

karierno svetovanje
410
Kapp, Alexander
21
Knowles, Malcolm
21-23, 27, 31, 33, 34, 60, 85, 111, 114, 139, 163, 168, 170, 174, 191, 194, 195, 197, 198, 200,

203, 211, 227, 228, 353, 356
kombinirano učenje
176
koncept andragogike v Veliki Britaniji
27
Krajnc, Ana
21, 29, 44, 54, 55, 59-62, 66, 68, 69, 71, 72, 86, 95, 227, 228, 257, 258, 355
kritična pedagogika
94, 143, 144
kognitivni vidik
431

L

Lindeman, Eduard C.
21, 85, 90

M

marginalizirane skupine
172
mentorstvo
113, 121, 200, 220, 294, 477, 483, 494, 499
Mezirow, Jack
107, 191, 195, 197, 204, 205, 209, 212, 213, 471
metode izobraževanja
167, 173, 176, 203, 232, 294, 295, 343, 352-356, 359, 360, 363, 364, 366, 367, 369, 370-373, 389, 453
metode izobraževanja odraslih
353
metode poučevanja
21, 166, 352, 353, 354, 373, 388
motivacija
87, 102, 110-114, 116-119, 121, 122, 128, 160-165, 167-169, 173, 175, 176, 180-182, 184, 187, 190-196, 198-201, 208, 214, 219, 259, 261, 278, 310, 316, 317, 332, 339, 342, 349, 352, 353, 355, 358, 363, 370, 371, 373, 385, 388, 390, 399, 403, 404, 406, 416, 441, 443, 455, 466, 469, 477- 479, 481, 483, 484, 489-493
motivacija za izobraževanje
95, 180, 310, 422

N

načini vrednotenja znanja
433
načrt izvedbe izobraževanja
312, 313, 318
načrtovanje izobraževanja
166, 191, 199, 227-229, 231, 236, 272, 314, 335, 396, 398, 432
neformalno izobraževanje
32, 34, 45, 46, 51, 52, 56, 66, 70, 71, 73, 89-91, 102, 137, 148, 171, 201, 238, 243, 246, 270, 279, 294, 304, 398, 405, 406, 415, 433, 434, 436, 438-440, 445, 466, 467, 469
neformalno učenje
113, 121, 137
negativne izkušnje
128, 171, 175, 456
nemški koncept andragogike
25
nizka samopodoba
167, 176, 194
nizozemski koncept andragogike
25
notranja motivacija
102, 112, 119, 132, 161, 164, 168, 174, 192, 193, 216, 219, 415, 416, 477, 479

O

objektivnost
437, 438, 441, 442, 445, 447-449, 451, 453, 455-457
ocene
112, 180, 348, 349, 362, 371, 377, 402, 425, 432, 433, 435, 437, 438, 444, 449, 450, 454, 464
ocenjevanje znanja
284, 338, 355, 386, 434, 435, 438, 439, 463
opolnomočenje
120, 123, 140, 144, 157, 218, 404, 469
organizacija izobraževanja
58, 144, 227, 228, 230, 232, 275, 293, 295, 308, 314, 316, 399, 477
osebe s posebnimi potrebami
139, 292
osebna identiteta
83, 474
osebni izobraževalni načrt
181, 191, 202, 232, 251, 293, 308, 314, 317, 318, 332-345, 347-349, 399, 401, 406
ovire odraslih
111, 112, 160, 190, 193, 341, 398, 401, 436, 443
ovire za izobraževanje
137, 283
ozaveščanje
30, 93, 94, 213, 333, 345, 396, 397, 480

P

poklicna pot
115, 128, 264, 377, 414, 415, 469-471, 490-493
predavanje
46, 49, 50-53, 55-57, 61, 69, 74, 130-132, 140, 180, 182, 184, 187, 209, 270, 284, 347, 348, 353, 355, 356, 359, 360, 361, 367, 370-372, 382, 384, 409, 425, 426, 461, 496, 497
preverjanje znanja
271, 274, 275, 283, 284, 288-290, 292, 293, 311, 312, 354, 433, 434, 459
priložnostno učenje
68, 70, 201, 433
priprava izobraževalnega programa
232, 268, 270, 274, 276, 283, 292, 303
priseljenci
120, 149, 151, 409, 473, 487, 488
problemsko učenje
203, 206, 353, 360-364
program za odrasle
69, 70, 117, 119, 123, 163, 164, 257, 268, 270, 275, 276, 278, 279, 280, 284, 286, 292, 296, 299, 316, 343, 361, 477
projektno učenje
63, 67, 203, 205, 333, 363, 364, 373

R

ranljiva skupina
141, 303
ranljive skupine
89, 136, 139, 141, 157, 302, 339, 473, 475
razprava
23, 29, 92, 119, 145, 193, 198, 207, 213, 214, 219, 220, 237, 246, 254, 265, 271, 294, 328, 329, 356-360, 362, 365, 370, 372, 384, 446, 484

razšolana družba
90
reflektivno učenje
210

S

samoocenjevanje
167, 355, 450, 451
samopodoba
22, 94, 103, 111, 112, 115, 117, 122, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 176, 192-194, 214, 219, 315, 337, 341, 478, 501, 503
samostojno učenje
32, 53, 63, 67, 70, 92, 119, 129, 130, 151, 173, 182, 200, 201, 220, 283, 288, 310, 338, 344, 354, 355, 363, 373, 401, 404, 407, 410, 421
samoučinkovitost
115, 172, 406
samoregulativno učenje
200-202
Savičević, Dušan
21-30, 60, 140
simulacija
118, 176, 203, 204, 214, 216, 355, 360, 364-367, 374, 449, 452
situacijske ovire
169, 170, 173, 174, 176, 333, 399
skupnostno izobraževanje
28, 91
spremljanje napredka
168, 366, 434, 451
starejši odrasli
61, 68, 109, 171, 172, 216, 217, 221, 387
Stephen D. Brookfield
90, 113, 115, 138, 140, 163, 191, 192, 194, 197, 201, 205, 211, 228, 355-358
strah pred neuspehom
171, 175, 176
strokovna identiteta
82, 83, 86, 87, 98, 213, 466, 468-470, 472-482, 484
strokovna podpora
119, 130, 201, 202, 203, 233, 394-399, 404, 405, 407-412, 443, 467
strokovni razvoj
114, 232, 468, 471, 482, 492
svetovalna podpora
395, 397, 400, 401, 404, 410, 411
svetovanje
26, 44, 61, 115, 130, 149, 171, 176, 263, 264, 340, 395, 400, 404, 408-410, 414-416, 483, 491, 493, 494

Š

študija primera
372, 382

T

Titmus, Colin
83, 85, 86
trajnostni razvoj
63, 67, 93, 469, 480, 491
transformativno učenje
107, 212, 213, 215

U

ugotavljanje izobraževalnih potreb
227, 228, 229, 236, 237, 239-254, 257-259, 268, 269, 274, 277
ugotavljanje potreb
142, 144, 191, 227, 229, 231, 232, 244, 236, 237, 244, 247,

259, 397, 398, 467
učenje v skupnosti
91, 92

V
Valentinčič, Jože
58-60, 227, 228, 230
veljavnost
280, 437, 438, 441, 445,
447-453, 455, 456, 457
vključenost
97, 115, 118, 123, 128, 162, 163,
168, 172, 353, 355, 469
vloga izobraževalca odraslih
142, 143, 166, 215, 222, 359,
469 470, 472, 475, 476
vrednotenje znanja
233, 430, 431, 432, 433, 435,
446, 450, 456
vseživljenjsko učenje
28, 32, 33, 62, 63, 67, 70, 71,
95, 96, 97, 98, 102-104, 111,
114-116, 122, 173, 304, 305,
336, 396, 401, 406, 431, 444,
472, 490, 497, 499, 501
vzgojno-socializacijski vidik
431

Z
zanesljivost
96, 437, 438, 441, 445, 447,
449-451, 453, 455-457
zgodovina izobraževanja odraslih
29, 30, 38, 39, 61, 70
zunanja motivacija
22, 103, 132

KAZALO PREGLEDNIC

40 **PREGLEDNICA 1**
Institucije za izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914

48 **PREGLEDNICA 2**
Institucije za izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918–1941)

54 **PREGLEDNICA 3**
Institucije za izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991)

62 **PREGLEDNICA 4**
Institucije, dejavnosti, programi in sistemski ukrepi za izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2021

219 **PREGLEDNICA 5**
Andragoška načela

227 **PREGLEDNICA 6**
Faze načrtovanja in izpeljave izobraževanja – pregled po avtorjih

282 **PREGLEDNICA 7**
Zgled zapisa časovne strukture vsebinskega sklopa v primeru kombiniranega izobraževanja

282 **PREGLEDNICA 8**
Zgled zapisa časovne strukture modula v primeru kombiniranega izobraževanja

285 **PREGLEDNICA 9**
Zgled strukturiranja zapisa izobraževalnih ciljev vsebinskega sklopa

285 **PREGLEDNICA 10**
Zgled strukturiranja zapisa izobraževalnih ciljev modula

287 **PREGLEDNICA 11**
Primer zapisov kvantitativnih izobraževalnih ciljev

288 **PREGLEDNICA 12**
Prikaz možnega zapisa priporočenih učnih vsebin pri posameznih učnih ciljih

296 **PREGLEDNICA 13**
Shematski prikaz možnega zapisa o zahtevani izobrazbi in drugih zahtevah za izvajanje modula oziroma vsebinskega sklopa

328 **PREGLEDNICA 14**
Vodilo za izpeljavo usposabljanja

KAZALO SLIK

143 **SLIKA 1**
Nekateri sodobnejši pogledi, ki so vplivali na odnos do ciljnih skupin v izobraževanju odraslih

229 **SLIKA 2**
Linearni model načrtovanja

229 **SLIKA 3**
Ciklični model načrtovanja

361 **SLIKA 4**
Razlika med tradicionalnimi in problemskimi metodami