

KOMPETENČNA ZASNOVA SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Sonja Klemenčič
Tanja Možina
Natalija Žalec



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

KOMPETENČNA ZASNOVA SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Izdal

Andragoški center Slovenije

Avtorice

Sonja Klemenčič, dr. Tanja Možina, Natalija Žalec, MA Ed/UK

Pri izpeljavi študije so sodelovale še:

Neda Đorđević, mag. Zdenka Birman Forjanič, Jasmina Orešnik Cunja

Jezikovni pregled

Vlasta Kunej

Oblikovanje in DTP

Ksenija Konvalinka

Tisk

Pleško, d. o. o.

Naklada

250 izvodov

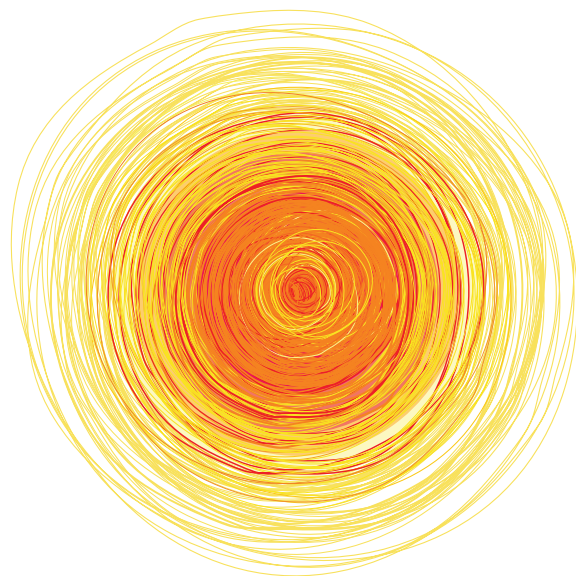
CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7.091.12:005.963

KLEMENČIČ, Sonja, 1952-
Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev
odraslih / Sonja Klemenčič, Tanja Možina, Natalija Žalec. -
Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2012

ISBN 978-961-6851-19-0
1. Možina, Tanja, 1969- 2. Žalec, Natalija
264513024

Projekt financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete **Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja ter prednostne usmeritve Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.**



KOMPETENČNA ZASNOVA SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Sonja Klemenčič
Tanja Možina
Natalija Žalec

VSEBINA

UVOD	7
OPIS IZPELJANE ŠTUDIJE	9
DEJAVNIKI IN OKOLIŠČINE, V KATERIH DELUJEJO IZOBRAŽEVALCI ODRASLIH V SLOVENIJI, POMEMBNI ZA OBLIKOVANJE KOMPETENČNE ZASNOVE NJIHOVEGA SPOPOLNJEVANJA	13
Izsledki fokusnih skupin	13
Izsledki vodenih intervjujev	19
KOMPETENCE KOT IZHODIŠČE ZA NAČRTOVANJE SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	33
KOMPETENČNA ZASNOVA SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	67
Temeljni andragoški procesi	68
Kompetence/zmožnosti v kompetenčni zasnovi spopolnjevanja izobraževalcev odraslih	70
Andragoški poklici/delovna mesta	77
KOMPETENČNA ZASNOVA KOT ORODJE ZA PRESOJANJE KAKOVOSTI PROGRAMSKE PONUDBE SPOPOLNJEVANJA ZA IZOBRAŽEVALCE ODRASLIH NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE	93
Presoja programske ponudbe andragoškega spopolnjevanja na Andragoškem centru Slovenije z uporabo kompetenčne zasnove	94
Ugotovitve pregleda programske ponudbe Andragoškega centra Slovenije s stališča ugotovljenih potreb po spopolnjevanju, ki jih narekuje kompetenčna zasnova	124
METODOLOŠKA IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE PROGRAMOV ANDRAGOŠKEGA SPOPOLNJEVANJA Z UPOŠTEVANJEM KOMPETENČNE ZASNOVE	127
PRENOVA OBSTOJEČIH PROGRAMOV USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA TER RAZVOJ NOVIH PROGRAMOV	131
LITERATURA	135

Vsi, ki delujemo v izobraževanju, se v zadnjih letih zelo pogosto ukvarjamo z vprašanji razvoja kompetenc, to lahko z drugimi besedami označimo tudi kot ukvarjanje z vprašanjem, kako razvijati in izpeljevati izobraževanje, ki bo posameznika usposabljal za **učinkovito delovanje v poklicnem, osebnem in družbenem delovanju**. Seveda to ni novo vprašanje – z njim se vede o poučevanju ukvarjajo vse od svojega nastanka. Kompetenčni pristop pri načrtovanju izobraževanja pomeni strokovno iskanje odgovora na to vprašanje, povezano z današnjimi razvojnimi izzivi in proučevanjem slabosti, ki so jih povzročili drugačni pristopi v preteklosti.

Ko smo na Andragoškem centru Slovenije v letu 2008 zasnovali razvojno nalogo **Pre-nova koncepta andragoškega usposabljanja**, smo se odločili, da bomo kot del nadaljevanja te naloge oblikovali kompetenčno zasnovo spopolnjevanja izobraževalcev odraslih, z namenom, da bi nam služila za analizo in načrtovanje andragoškega spopolnjevanja. Ena izmed temeljnih ugotovitev, ki smo jo zapisali v poročilu o ugotovitvah v okviru te naloge¹, je bila namreč:

*»Slovenija potrebuje v izobraževanju odraslih za nadaljnji razvoj **nove pristope, metode in oblike** /.../. Podobno velja za izobraževalce odraslih nasploh – kakovostne programe za odrasle lahko razvijajo in izpeljujejo le, če je njihovo znanje zelo dobro. Izobraževalci odraslih morajo biti pripravljene na svoje vseživljenjsko učenje, da bi pri svojem delu lahko uspešno dosegali cilje vseživljenjskega učenja.*

*Začetno izobraževanje izobraževalcev odraslih bi moralo biti zagotovljeno na čim višji ravni, za doseganje ustrezne kakovosti znanja in razvijanja kompetenc pa je seveda potrebno tudi kakovostno in nenehno posodabljanje znanja. **Izobraževanje odraslih je namreč področje, ki se naglo razvija**. Razvoj se kaže v vse večjem številu odraslih, ki sodelujejo v izobraževanju, pa tudi v vse bolj raznolikih potrebah po učenju in vse bolj raznolikih učnih okoljih. V tem procesu se oblikujejo različne ciljne skupine odraslih v izobraževanju, ki izražajo različne potrebe.*

¹ Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije – Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja (2008). Ljubljana, Andragoški center Slovenije. www.acs.si

Oblikujejo se nova učna okolja, ki uporabljajo novo tehnologijo in nove metode učenja. Zaradi raznolikosti – vsebinske, oblikovne in konceptualne – sodeluje pri načrtovanju, izpeljavi in vrednotenju učenja tudi vse več izobraževalcev, ki se med seboj pomembno razlikujejo po nalogah, ki jih opravljajo, po vrsti in stopnji izobrazbe, andragoški usposobljenosti, statusu zaposlitve, motivih in tudi drugih dejavnikih, zaradi katerih sodelujejo v izobraževanju odraslih. Hkrati s tem se seveda odpirajo tudi nove potrebe po andragoškem spopolnjevanju izobraževalcev odraslih. Izobraževalcem odraslih je treba zagotoviti stik z najnovejšim znanjem, da bodo usposobljeni za kakovostno delo v praksi (od načrtovanja izobraževanja odraslih do izpeljevanja in vrednotenja opravljenega dela). Navsezadnje, tudi usposobljenost izobraževalcev odraslih je kazalnik razvitosti izobraževalnega sistema države!«

Tako smo študijo o kompetenčni zasnovi spopolnjevanja izobraževalcev odraslih opravili leta 2009. V nadaljevanju predstavljamo najpomembnejše izsledke iz te študije. Od 2009 do leta 2012 nam je bila študija okvir za nadaljnje delo pri razvoju usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih. V zadnjem poglavju zato prikazujemo tudi nekatere izsledke iz tega obdobja. Izhajajoč iz kompetenčne zasnove smo v tem obdobju prenovili metodologijo za oblikovanje programov spopolnjevanja izobraževalcev odraslih ter prenovili vse programe usposabljanja in spopolnjevanja, ki jih je do leta 2009 že zajemala naša programska ponudba. Razvili pa smo tudi nekatere nove programe. Razvili smo spletno programoteko, v njej objavljamo programe usposabljanja in spopolnjevanja, ki jih je razvil in jih izpeljuje Andragoški center Slovenije.



OPIS IZPELJANE ŠTUDIJE

2

Študija, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, je imela tele cilje:

- Ugotoviti, v kakšnih okoliščinah danes delajo izobraževalci odraslih, kaj so njihove temeljne naloge ter kakšno znanje in kompetence potrebujejo za učinkovito in kakovostno delo.
- Razmisliti o širših dimenzijah vloge izobraževalcev odraslih v sodobnem času, predvsem pa o potrebah, ki jih postavlja prednje prihodnost.
- Opredeliti kompetenčno zasnovo spopolnjevanja izobraževalcev odraslih za zdajšnji in prihajajoči čas.
- Preveriti, koliko zdajšnja ponudba spopolnjevanja izobraževalcev odraslih ustreza potrebam, ki jih narekuje tako postavljena kompetenčna zasnova andragoškega dela.
- Začrtati smernice za delo na tem področju v prihodnje.

Delo smo opravili tako, da smo poleg študija različne literature ter priprave različnih strokovnih rešitev in predlogov izpeljali poglobljene intervjuje s tistimi, ki danes delujejo v praksi na različnih področjih v omrežju izobraževalcev odraslih. Izpeljali pa smo tudi dve fokusni skupini, ki sta se ukvarjali z vprašanji zdajšnje in prihodnje vloge izobraževalcev odraslih.

Namen izpeljave **vodenih intervjujev** je bil predvsem ta, da bo nova ponudba programov spopolnjevanja za izobraževalce odraslih usklajena s potrebami, ki jih zahtevajo izobraževalci odraslih v praksi. Tako smo opravili vodene intervjuje z vodji izobraževanja odraslih, organizatorji izobraževanja ali vodji programskih področij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih na ljudskih univerzah, srednjih šolah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah. V ta namen smo pripravili nekaj vprašanj, s katerimi smo želeli dobiti vpogled v to, kako se v zadnjih letih spreminja vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih ali programskega področja v izobraževanju odraslih, katera so temeljna dela, ki jih opravljajo zaposleni na tem delovnem mestu, kakšno usposobljenost in znanje potrebujejo pri tem.

Natančneje smo od sodelujočih v intervjujih pridobili in raziskali mnenja o tehle temeljnih vprašanjih in stališča do njih:

- Kakšni so bili motivi, ki so vprašane vodili v zaposlitev na področju izobraževanja odraslih, ter katere vloge so na tem področju doslej že opravljali.
- Kakšne so vloge organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih/programskega področja in značilna dela, ki jih opravlja v izobraževalni organizaciji.
- Kako se bo razvijala vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih/programskega področja v prihodnje.
- Kakšne so potrebe po spopolnjevanju organizatorjev ali vodij izobraževanja odraslih.

Mnenja in stališča do vprašanj, ki so nas zanimala, smo zbrali z metodo vodenega intervjuja. Razvili smo vprašalnik, ki je zajemal vprašanja odprtega tipa v kombinaciji z manjšim številom vprašanj zaprtega tipa. Z uporabo tako zasnovanega vprašalnika smo lahko pridobili številna kvalitativna mnenja in stališča do obravnavanih vprašanj, ne da bi sodelujoče že prej usmerjali in omejevali s preveliko strukturiranostjo vprašalnika in vprašanji zaprtega tipa.

Ker nam viri, ki smo jih imeli na voljo, niso dovoljevali, da bi intervjuvanje opravili na širšem (reprezentativnem) vzorcu organizatorjev ali vodij izobraževanja odraslih, smo se odločili, da bomo njihova mnenja in stališča zbrali z manjšim številom intervjujev, ki jih bomo obravnavali kot študije primerov. Da bi dobili več informacij o tem, kako se je v zadnjih letih spreminjala vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, smo pri izbiri intervjuvancev uporabili tale merila:

- opravljanje vloge organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskega področja,
- zastopanost različnih vrst izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije),
- zastopanost različnih vrst izobraževanja odraslih (formalno, neformalno izobraževanje),
- vsaj pet let delovnih izkušenj v izobraževanju odraslih.

Zastopanost organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih iz različnih vrst izobraževalnih organizacij je bila še posebno pomembna zato, ker se je ta vloga v različnih vrstah izobraževalnih organizacij razvijala različno. Organizator ali vodja izobraževanja odraslih ali vodja programskega področja v zasebni izobraževalni organizaciji in na ljudski univerzi, kjer je izobraževanje odraslih povečini temeljna dejavnost, deluje namreč v drugačnih okoliščinah kot organizator ali vodja izobraževanja odraslih na srednji šoli, ki izpeljuje izobraževanje mladih in izobraževanje odraslih. Menili smo tudi, da mora imeti oseba vsaj nekajletne izkušnje s tem delom, saj bo le tako lahko odgovarjala tudi na vprašanja o tem, kako se je ta vloga v zadnjih letih spreminjala,

in bo iz svoje izkušnje lahko verodostojno oblikovala mnenje o tem, kako naj bi se razvija vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih v prihodnje.

Ob upoštevanju vnaprej določenih meril z metodo ekspertne presoje smo izbrali 11 organizatorjev ali vodij izobraževanja odraslih in jih povabili na vodene intervjuje.

Intervjuvanje je potekalo od 8. do 11. junija 2009.

Tako zbrane izsledke smo objavili v samostojnem separatnem delu Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju izobraževalcev odraslih – Prikaz izsledkov vodenih intervjujev². V tej študiji pa iz njega povzemamo temeljne ugotovitve.

V **dveh fokusnih skupinah**, ki smo jih izpeljali maja 2009, pa smo razpravljali predvsem o različnih vlogah izobraževalca odraslih, smeri razvoja izobraževanja odraslih v prihodnosti in razmišljali, katero je tisto znanje, ki bi ga izobraževalci odraslih nujno potrebovali.

K sodelovanju smo povabili izvajalce izobraževalnih programov (učitelje, organizatorje in mentorje izobraževanja odraslih), strokovnjake s področij izobraževalnih in sorodnih ved ter strokovnjake, ki se ukvarjajo z izobraževanjem v gospodarskih in drugih organizacijah. Na naše povabilo se je odzvalo 21 udeležencev. To je omogočilo kakovostne razprave, razgrnitev različnih mnenj in stališč in hkrati odstiranje skupne problematike.

Kot smo omenili že v uvodu, smo v fokusnih skupinah razpravljali predvsem o različnih vlogah izobraževalca odraslih, usmerjenosti razvoja izobraževanja odraslih v prihodnosti in katero znanje bi izobraževalci odraslih nujno potrebovali. Da bi lahko razprave potekale dovolj usmerjeno in sistematično, jih je moderator usmerjal z vnaprej pripravljenimi vprašanji. V fokusnih skupinah smo obravnavali tale vprašanja:

- Kako se pri svojem delu srečujete z izobraževanjem odraslih?
- Kako bi na splošno opisali vlogo izobraževanja odraslih v današnjem času?
- Prosimo vas, da opredelite nekaj najpomembnejših nalog, ki jih je treba v zvezi z izobraževanjem odraslih opravljati v izobraževalni organizaciji.
- Kaj odlikuje dobrega izobraževalca odraslih?
- Kakšno je po vašem mnenju razmerje med poučevanjem in drugimi nalogami v izobraževanju odraslih (ugotavljanje potreb, oblikovanje programov, marketing, svetovanje, spremljanje kakovosti)?
- Katere bodo temeljne naloge izobraževanja odraslih v prihodnosti?
- Kako se bo v prihodnje razvijalo razmerje med poučevanjem in drugimi nalogami v izobraževanju odraslih: ali bo približno enako ali pa se bo spreminjalo in kako?
- Katere kompetence si bodo morali izobraževalci odraslih pridobiti v prihodnosti – naslednjih deset, morda dvajset let, da bodo uspešni pri delu?

2 Možina T., Birman Forjanič Z. (2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev – Prikaz izsledkov vodenih intervjujev. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

- Kako bo to vplivalo na izobraževanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih?
- Ali menite, da je v Sloveniji dobro (ustrezno) poskrbljeno za izobraževanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih?
- Kakšno vlogo naj ima Andragoški center v spopolnjevanju izobraževalcev odraslih?

Tudi v tem primeru smo tako zbrane izsledke objavili v samostojnem separatnem delu Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju izobraževalcev odraslih – Prikaz izsledkov fokusnih skupin³. V tej študiji pa iz njega povzemamo pogloblitve ugotovitve.

Na podlagi vseh podatkov in informacij, ki smo jih dobili tako, smo v tej študiji namenili posebno pozornost dejavnikom in okoliščinam, v katerih delujejo izobraževalci odraslih v Sloveniji, še posebej tistim, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja. Prikazujemo jih v posebnem poglavju. To pa je bilo izhodišče za opredeljevanje kompetenčne zasnove za načrtovanje spopolnjevanja izobraževalcev odraslih.

³ Žalec, N. (2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev – Prikaz izsledkov fokusnih skupin. Ljubljana, Andragoški center Slovenije. http://izobrazevanje.acs.si/knjizna_polica/index.php?id=657



DEJAVNIKI IN OKOLIŠČINE, V KATERIH DELUJEJO IZOBRAŽEVALCI ODRASLIH V SLOVENIJI, POMEMBNI ZA OBLIKO- VANJE KOMPETENČNE ZASNOVE NJIHOVEGA SPOPOLNJEVANJA

3

V nadaljevanju predstavljamo izsledke, ki smo jih pridobili s pomočjo fokusnih skupin in vodenih pogovorov.

IZSLEDKI FOKUSNIH SKUPIN

Izhajajoč iz temeljnega namena in ciljev naloge Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju izobraževalcev odraslih, smo v razpravi v fokusnih skupinah želeli pridobiti informacije, ki nam bodo pomagale pri pripravi kompetenčne zasnove spopolnjevanja izobraževalcev odraslih. Kompetenčno zasnovo sestavljajo različne vloge, lahko bi rekli tudi različni profili izobraževalcev odraslih, ki opravljajo raznovrstno delo v povezavi z izobraževanjem odraslih. To je podlaga za določitev kompetenc, ki jih za opravljanje dela potrebujejo različne skupine izobraževalcev odraslih, te kompetence, njihova pomembnost pa se kažejo v vsaki skupini nekoliko drugače. Na opredeljene kompetence je kot na enega izmed virov mogoče opreti razvoj ponudbe spopolnjevanja za izobraževalce odraslih.

Z razpravo v fokusnih skupinah smo poskušali ugotoviti, kako se izraža delo izobraževalcev odraslih v praksi izobraževanja odraslih, v kakšnih okoliščinah poteka. Zanimalo nas je, katere družbene okoliščine najbolj vplivajo na delo in položaj andragogov in izobraževalcev odraslih, tudi ob razmišljanju o prihodnjem družbenem razvoju in vplivu tega razvoja na naloge in vlogo andragoškega dela. Te razprave smo v fokusnih skupinah povezovali z razmisleki, kakšne so naloge izobraževalnih organizacij pri izobraževanju odraslih in kakšne kompetence potrebujejo izobraževalci odraslih, da bi jih lahko izpolnili – zdaj pa tudi v prihodnje. V zadnjem sklopu vprašanj pa nas

je zanimalo, kako razpravljalci ocenjujejo ponudbo izobraževanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih v Sloveniji in v zvezi s tem tudi vloga ACS.

Naloge izobraževanja odraslih in vpliv na delo izobraževalcev

- Naloge izobraževanja odraslih izhajajo iz razvoja družbe in sprememb, ki ob tem nastajajo. Spremembe nastajajo na področju gospodarstva, dela, povezane so z znanstvenim in tehnološkim razvojem ter globalizacijo vseh procesov. Ti porajajo številne nove probleme, kot so **večkulturnost, staranje prebivalstva, okoljske spremembe, migracije, spremembe v zaposlovanju in podobno**. Izobraževanje je v tej povezavi dejavnik, ki posameznikom omogoča, da se spremembam prilagodijo, jih razumejo in znajo ravnati v skladu z njimi, po drugi strani pa izobraževanje odraslih kot del razvoja vse te procese tudi spodbuja.
- Pomembna naloga izobraževanja odraslih je, da **ugotavlja izobraževalne potrebe** na makro in mikroravni, na ravni družbe in posameznika. To je naloga, s katero se ukvarjajo tako izobraževalne organizacije kot vsak posamični izobraževalec odraslih. Razprava v fokusnih skupinah je ob tem opozorila na problem, da izobraževalci odraslih za to delo niso dovolj usposobljeni. Zavedajo se, da se porajajo vedno nove potrebe, ne znajo pa jih ugotoviti.
- Naloga izobraževanja odraslih je, da **razvija ustrezno ponudbo izobraževanja odraslih**. V tem procesu imajo izobraževalne organizacije dvojno vlogo: po eni strani razširjajo izobraževanje po programih, ki so nastali na nacionalni ravni, po drugi strani pa razvijajo tudi svojo izobraževalno ponudbo. V prvem primeru upoštevajo pogoje za izpeljavo izobraževanja, ki so opredeljeni za njihovo izpeljavo na nacionalni ravni, pa tudi nekatere dejavnike na izobraževalnem trgu. V drugem primeru pa sledijo tržnim zakonitostim povpraševanja in ponudbe in se poskušajo prilagoditi uporabnikom.
- Naloge izobraževalcev odraslih, ki se pojavljajo pri izpeljevanju formalnih programov, zadevajo zlasti izvedbeno kurikularno načrtovanje. V teoriji in praksi se na tem področju, to je področju kurikularnega načrtovanja, pojavljajo nove doktrine, nova spoznanja, to pa prinaša pred izobraževalce odraslih nove zahteve. Udeleženci fokusnih skupin so ugotavljali, da izobraževalci odraslih niso najboljše usposobljeni za kakovostno delo na tem področju ter bi bilo treba razvijati nove in dodatne programe spopolnjevanja o programiranju in izvedbenem načrtovanju. Enako velja za programiranje in izvedbeno načrtovanje neformalnih programov, le da so tu pristopi in procesi drugačni.
- Naslednja pomembna naloga izobraževanja odraslih je povezana s **spremljanjem in vrednotenjem izobraževanja**. Tudi to poteka na ravni organizacije in na ravni posameznega izobraževalca odraslih. Fokusni skupini sta poudarili, da na tem področju sicer potekajo dejavnosti, vendar pa se zdi, da jih izobraževalne organizacije pa tudi izobraževalci odraslih kot posamezniki niso povsem ozavestili in premislili o tem, kaj je pravzaprav njihov namen. Premalo pozornosti posvečajo interpretaciji izidov evalvacij, ki jih opravijo, in premisleku o tem, kako na podlagi

teh ugotovitev izboljšati obstoječo prakso. Tudi tu se je pokazala potreba po spopolnjevanju izobraževalcev odraslih.

- Vse pomembnejša naloga izobraževalcev odraslih postaja tudi **razvijanje in ustvarjanje** novih učnih okolij. To delo je povezano z mreženjem in povezovanjem različnih organizacij, združenj in posameznikov, ki nameravajo ustvariti okoliščine za učenje in širjenje znanja. Razpravljavci so ugotavljali, da je reševanje vseh globalnih problemov ali problemov skupnosti, kot so onesnaževanje in varovanje okolja, vojna in mir, lakota ipd., danes povezano z učenjem – vzajemnim učenjem. Brez prosvetljevanja ni mogoče pričakovati trajnejših rešitev. V tem procesu imajo izobraževalne organizacije pomembno vlogo, hkrati s tem pa se je treba zavedati, da se morajo, če hočejo obdržati svoj položaj, tudi notranje spremeniti in namesto podajanja podatkov razviti nove strategije učenja, predvsem tako, da začnejo povezovati različne vire za učenje, vpeljevati nove metode in oblike učenja, spodbujati sodelovalno učenje in podobno.
- Razprava v fokusnih skupinah je opozorila, da je večina problemov, s katerimi se danes ukvarja izobraževanje odraslih, tako tudi izobraževalne organizacije, interdisciplinarnih. Reševanje teh problemov lahko učinkovito opravijo le timi. Posebna naloga izobraževalnih organizacij je **vpeljava timskega dela**.
- Velik del nalog izobraževalcev odraslih je povezan z **animiranjem in motiviranjem posameznikov za izobraževanje**. Tu je razprava opozorila na problem zapostavljenih, iz družbe in iz izobraževanja izločenih skupin, ki potrebujejo dodatne spodbude za izobraževanje. Naloga izobraževanja odraslih je, da skrbi za dostopnost izobraževanja in enakomernejšo udeležbo odraslih v izobraževanju. Pri tem imajo posebno vlogo tudi izobraževalne organizacije, ki se, čeprav se morajo prilagajati tržnim razmeram, s to vlogo tudi istovetijo. Pri tem imamo v mislih predvsem tradicionalne in nepridobitne organizacije na področju izobraževanja odraslih – na primer ljudske univerze, ter druge zavode, ki se ukvarjajo z ranljivimi skupinami in njihovim izobraževanjem.
- **Izobraževanje odraslih je dejavnik oblikovanja družbe, tudi njene etične dimenzije**. Pri tem lahko ima dvojno vlogo: bodisi da neko etiko ohranja bodisi da ustvarja razmere, v katerih se nekateri pojavi kritično premisljivo, ovrednotijo in se do njih opredeli. Tradicija kritične andragogike (npr. Freirove andragogike) temelji prav na kritični refleksiji družbene stvarnosti in njenem spreminjanju. Udeleženci razprave so menili, da smo v času, ko je treba o tem znova premisliti – postaviti merila dobre družbe, o tem pa se mora izreči tudi izobraževanje odraslih. To vprašanje je postavljeno tudi pred vsako izobraževalno organizacijo in pred vsakega izobraževalca odraslih, nekateri razpravljavci pa so ob tem razmišljali, da bi bilo treba opredeliti etični kodeks izobraževalcev odraslih.
- Pomemben del nalog izobraževalnih organizacij je povezan z **zagotavljanjem sredstev**. Večino sredstev si pridobijo na trgu, vse več pa je tudi različnih razpisov in sodelovanja pri mednarodnih projektih. Fokusne skupine so v tem delu razprave posebej opozorile na problem kupne moči zapostavljenih skupin odraslih in potrebo po tem, da se izobraževanje odraslih ustrezneje umesti v nacionalni proračun.

Sedanje oblike financiranja niso zanesljive, in ker delujejo s številnimi motnjami, postavljajo marsikatero izobraževalno organizacijo na rob bankrota.

- V povezavi s prejšnjim so razpravljalci opozorili na vse izrazitejše **administriranje v izobraževanju odraslih**. Izobraževalci odraslih porabijo veliko časa za izpolnjevanje različnih vlog, obrazcev, zbiranje dokazil in pisanje poročil. Na eni strani za to niso ustrezno usposobljeni, na drugi strani pa se pogosto neracionalno in odvečno administriranje zajeda v strokovno delo, ki je zato opravljeno v manjšem obsegu in manj kakovostno.
- Posebno pomembno vprašanje, s katerim sta se ukvarjali tudi obe fokusni skupini, je vprašanje **statusa, lika in usposobljenosti izobraževalcev odraslih**. To vprašanje je bilo dolgo časa zanemarjeno in odrinjeno na rob. Identifikacija zaposlenih, predvsem pa zunanjih sodelavcev s poklicem je nizka, nekateri je tudi ne prepoznajo. Četudi se na primer zunanji sodelavci pri svojem izobraževalnem delu srečujejo z odraslimi, tega dela svoje poklicne identitete pravzaprav niso ozavestili. Tudi poklicna identifikacija večine, ki je sicer zaposlena na področju izobraževanja odraslih, je v nekakšni napetosti. Ko govorijo o svoji strokovnosti, večinoma navajajo poklic, ki so si ga pridobili v formalnem izobraževanju, čeprav opravljajo delo izobraževalca odraslih. Identiteta izobraževalcev odraslih je posebno vprašanje, ki bi si v prihodnosti zaslužilo več pozornosti.
- Fokusne skupine so na splošno ugotovile, da velik del izobraževalcev odraslih vstopa na področje izobraževanja odraslih brez kakršne koli andragoške izobrazbe ali usposobljenosti. Prav zato so posebej poudarile potrebo po **razvoju programov splošnega andragoškega usposabljanja**, da bi jim, poleg zakonsko zahtevane pedagoško-andragoške izobrazbe, omogočili pridobitev ustreznega izhodiščnega znanja pa tudi nadaljnji profesionalni razvoj na tem področju.

Razmerje med poučevanjem in drugimi nalogami (ugotavljanjem potreb, oblikovanjem programov, marketingom, svetovanjem, spremljanjem kakovosti ipd.)

- Udeleženci razprave so si bili enotni, da se tradicionalno pojmovanje poučevanja umika učenju. Izobraževalec ni več nekdo, ki podaja informacije, temveč je oseba, ki organizira, moderira, svetuje in vodi udeleženca pri njegovem učenju. Podajanje učne snovi se umika drugim dejavnostim, ki so pomembne pri izpeljavi učnega procesa.
- Te spremembe vplivajo tudi na poslanstvo in vlogo izobraževalnih organizacij. Te se bodo vse bolj posvečale ugotavljanju potreb, oblikovanju učnega gradiva, ustvarjanju in povezovanju različnih učnih okolij, svetovanju, iskanju novih načinov ugotavljanja, vrednotenja in ocenjevanja znanja. Posebno pomembne naloge bodo imele tudi pri motiviranju in spodbujanju vseživljenjskega učenja ter spremljanju in vrednotenju kakovosti izobraževalnega dela.

- Da bi lahko izpeljale to preobrazbo, bodo morale drugače organizirati svoje delo v organizaciji sami, pa tudi navzven. Bolj se bodo morale povezovati z različnimi organizacijami in se timsko lotiti reševanja problemov. Pomembne naloge v zvezi s tem bodo morale izobraževalne organizacije opraviti tudi pri spopolnjevanju zaposlenih za nove naloge. Bolj bodo morale spodbujati sodelovalno učenje in kolegialno presojanje kakovosti.

Lik izobraževalca odraslih in kompetence, ki jih potrebuje za opravljanje andragoškega dela

- Razprava o tem, kakšne lastnosti ima dober izobraževalec odraslih, je poudarila te lastnosti: **empatičnost, komunikativnost, je motivator, se prilagaja potrebam udeležencev (različne ciljne skupine odraslih), je strpen in prijazen, dobro upravlja čas, je strokoven, kritičen, suveren in avtonomen pri svojem delu, sposoben timskega dela, osebnostno zrel.**
- Kompetence, ki si jih morajo pridobiti izobraževalci odraslih, so povezane z nalogami, ki smo jih opisovali pri prejšnjih vprašanjih: ugotavljanje izobraževalnih potreb, načrtovanje in prilagajanje učnega procesa skupini in posamezniku, spremljanje in vrednotenje lastnega dela, sodelovanje v skupini, povezovanje z okoljem, posebej pa so poudarili še znanje za pripravo učnega gradiva ter svetovanje in vodenje udeleženca v procesu učenja.
- Razpravljavci so ugotavljali, da postaja z razvojem družbe in vpeljevanjem koncepta vseživljenjskega učenja delo izobraževalcev odraslih vse kompleksnejše in vse bolj raznoliko. Tradicionalne vloge izobraževalcev odraslih, kakor so opredeljene danes – na primer organizator ali vodja izobraževanja odraslih, postajajo vse bolj povezovalne in usmerjene na koordinacijo različnih in vse številčnejših procesov, ki potekajo v izpeljavi procesa učenja. **Načrtovanje, organizacija in izpeljava izobraževalnega procesa postajajo vse bolj dejavnosti timov.** Spopolnjevanje za timsko delo je pomembna potreba, ki so ji namenili razpravljavci posebno pozornost.
- Razpravljavci so podprli zamisel po opredelitvi kompetenčne zasnove, kot izhodišča za načrtovanje spopolnjevanja izobraževalcev odraslih in pri tem poudarili, da je to zahtevna naloga, saj je področje slabo opredeljeno in neizoblikovano. Poudarili so potrebo po poglobljenem raziskovanju teh vprašanj.
- Razpravljavci so namenili posebno pozornost načinom izobraževanja izobraževalcev odraslih. Pri tem so poudarili, da je pomembno, da se izobraževalci v programih spopolnjujejo tako, kot naj bi pozneje delali – če naj bi spodbujali sodelovalno učenje, morajo biti že med spopolnjevanjem tudi sami deležni takega načina učenja.
- V fokusnih skupinah je bilo poudarjeno, da bi morali izobraževalci odraslih skladno z doktrino osebnih izobraževalnih načrtov ali mape dosežkov ki jih poskušajo vpeljati v učenje udeležencev, ta pristop upoštevati tudi pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju lastnega učenja. Zagotoviti bi jim bilo treba tudi karierno svetovanje.

Zadovoljstvo s ponudbo izobraževanja in spopolnjevanja za andragoške delavce v Sloveniji in vloga Andragoškega centra Slovenije

- Splošno mnenje, ki se je v zvezi z zadovoljstvom z izobraževalno ponudbo za izobraževalce odraslih v Sloveniji oblikovalo v fokusnih skupinah, je bilo negativno. Razpravljalci so menili, da je ponudba skromna, preveč razpršena, premalo raznolika, predvsem pa ne ustreza izobraževalnim potrebam izobraževalcev odraslih. S ponudbo Andragoškega centra Slovenije so bili bolj zadovoljni – kakovost programov, ki jih ACS izpeljuje, je dobra, očitajo pa ji, da je premalo raznolika glede vsebin pa tudi glede različnih oblik in načinov izobraževanja. Slabo razvito je predvsem e-izobraževanje, modularnost programov ter sistem ugotavljanja in potrjevanja že pridobljenega znanja. Tako na nacionalni kot na ravni ACS pogrešajo programe splošnega andragoškega spopolnjevanja, v katerih bi si izobraževalci odraslih lahko pridobili temeljno andragoško znanje in ga pozneje dopolnjevali.
- Del razprave je bil namenjen tudi dodiplomskemu izobraževanju andragogov. Nekateri razpravljalci so bili do tega zelo kritični, češ da študentje pridobijo le teoretsko znanje, nimajo pa nobene povezave z andragoško prakso, tudi način študija jim ne daje zgleda, s pomočjo katerega bi si pridobili ustrezne kompetence za poznejše delo. Rešitev so videli v tem, da bi vodstva fakultet in posameznih oddelkov načrtno poskrbela za razvoj tega področja, nekateri pa so menili, da bi lahko pri tem bolj sodeloval tudi Andragoški center skupaj z univerzo (praksa študentov, skupni projekti, sodelavci ACS kot gostujoči učitelji ipd.). Podobno so menili tudi o položaju in kakovosti formalnih programov za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, ki jih izpeljujejo nekatere fakultete. Tudi glede tega so kot izboljšavo navajali podobne ukrepe.
- Razprava je opozorila na pomen **metod izobraževanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih**. Nekateri razpravljalci so pri tem opisali ukrepe, ki so jih vpeljali v izobraževanje izobraževalcev, da bi izboljšali njihovo kompetentnost za timsko delo in sodelovalno učenje.
- Težave pri zagotavljanju ustrezne kakovosti spopolnjevanja za izobraževalce odraslih so po mnenju razpravljalcev povezane tudi s kritično maso vrhunskih, kompetentnih strokovnjakov na tem področju. Strokovnjakov je preprosto premalo. V prihodnje bo treba več pozornosti nameniti načrtnemu vzgajanju in pridobivanju strokovnjakov za to delo.
- Več udeležencev razprave je obžalovalo, da so nekatere oblike sodelovanja in učenja, ki jih je v preteklosti za svoje razvojne programe izpeljeval ACS, usahnile. Strategija letnega srečevanja ob evalvacijskih delavnicah in letnih oblikah spopolnjevanja je zviševala raven kakovosti izobraževanja v organizacijah, spodbujala k inovativnosti in krepila stanovsko pripadnost. Razpravljalci so izrazili bojazen, da bo odsotnost teh dejavnosti ob splošni krizi, v kateri se je znašalo izobraževanje odraslih, predvsem finančni, pripeljala do osipa in slabše kakovosti izpeljevanja programov. Nujen ukrep bi bil zagotoviti koordinacijo teh programov, ki bi skrbela za to, kar je nekoč skrbel ACS. Del opisanih težav bi lahko razrešili z boljšim povezovanjem med izobraževal-

nimi in drugimi organizacijami. Povečati bi bilo treba obseg sodelovanja, ki poteka v skupnih projektih ali načrtnih srečanjih konferencah, v tematskih razpravah ipd.

- Večina razpravljalcev pojmuje Andragoški center Slovenije kot strokovno avtoriteto v izobraževanju odraslih in pričakuje, da bo obogatil svojo ponudbo spopolnjevanja, ohranil razvojno delo na področju programov za različne ciljne skupine in spolnjevanje izobraževalcev odraslih. Prav tako večina meni, da bi morali poskrbeti za vpe-ljevanje novih metod in načinov učenja. Vpeljati bi morali dejavnosti za karierno sve-tovanje izobraževalcev odraslih in se tesneje povezati z drugimi ustanovami, ki tudi izpeljujejo andragoško izobraževanje in spolnjevanje z namenom, da se oblikujejo standardi znanja in omogoči ugotavljanje in potrjevanje že pridobljenega znanja tudi izobraževalcem odraslih. Del razpravljalcev meni, da bi moral ACS okrepiti raziskovalno in razvojno delo na področju andragoškega spopolnjevanja.

IZSLEDKI VODENIH INTERVJUJEV

Kdo so organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih?

Najprej prikazujemo odgovore na vprašanje o tem, **ali je bilo delo na področju izo-braževanja odraslih študijska odločitev vprašanih, in če je bilo, kakšni motivi so jih pri tem vodili**. Zanimivo je, da niti ena od 11 sodelujočih udeleženk v intervjujih ni navedla, da bi bilo delo na področju izobraževanja odraslih njena študijska odločitev. Ena izmed njih je sicer navedla, *»da je imela doma zgled, ker je bila njena mama strastna pedagoginja«*, druga pa, da *»je že v gimnaziji premišljevala o tem, da bi delala v izobraže-vanju«*. To je morda vplivalo, da sta pozneje delali v izobraževanju odraslih, vendar pa ni vplivalo na odločitev za študij, saj je ena diplomirala iz tekstilne tehnologije, druga pa iz ekonomije. Vse druge udeleženske pa so za zaposlitev v izobraževanju odraslih navajale druge razloge. Iz analize vseh primerov lahko povzamemo tele ugotovitve:

- Nobena od sodelujočih intervjuvank ni po svoji temeljni študijski odločitvi diplo-mirana pedagoginja ali andragoginja.
- Odločitev za zaposlitev na področju izobraževanja odraslih (še posebno na mestu organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih) pri večini ni bila načrtna, pač pa naključna in je bila splet različnih okoliščin. (Pogosto naveden razlog: v izobraževalni organizaciji se je sprostilo delovno mesto vodje izobraževanja odraslih zaradi od-hoda v pokoj.)
- Niti enkrat ni bilo navedeno, da bi se oseba na svojo pobudo prijavila na razpis za delovno mesto vodje izobraževanja odraslih. Večinoma jim je to delovno mesto ponudil ravnatelj/direktor, ko so že bile v izobraževalni organizaciji kot učiteljice, so z njo sodelovale, ena je navedla, da ji je za delovno mesto povedal kolega, ki je bil zaposlen v izobraževalni organizaciji.

- Med razlogi, ki so jih udeleženske navajale za sprejetje tega delovnega mesta, se pojavljajo: družina; otroci; zaslužek; veselje do dela v izobraževanju odraslih; zaposlitev v izobraževalni organizaciji, ki je last staršev.

Seveda teh ugotovitev ne moremo posploševati na vse andragoške delavce, iz ključnih pogovorov z njimi pa lahko sklepamo, da prej opisani položaj ni redkost. Kakor koli – če je takih pojavov veliko ali manj, je treba pri razmišljanju o spopolnjevanju **razmišljati tudi o ciljni populaciji, ki nima niti temeljnega andragoškega znanja, ko začne delati na tem področju**. Res je sicer, da zakonodaja zahteva pridobitev nekaj tovrstnega znanja kot pogoj za opravljanje dela, vemo pa, da ta zahteva ni uveljavljena povsod, zlasti ne v neformalnem izobraževanju, hkrati pa zakonsko zahtevano andragoško izobrazbo res lahko pojmujeemo kot zgolj nujni začetni pogoj za opravljanje dela.

Čeprav torej prej navedenih ugotovitev ne moremo posploševati, pa lahko iz njih izluščimo tele ugotovitve, pomembne **za nadaljnji razvoj andragoškega spopolnjevanja**:

- Sklepamo lahko, da je med izobraževalci odraslih, ki delujejo v praksi izobraževanja odraslih, veliko takšnih, ki so na to področje in še posebno na delovno mesto organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih prišli naključno, to ni bila njihova študijska odločitev. Nekateri izmed njih so si sicer že med študijem ali po njem pridobili pedagoško-andragoško izobrazbo, sklepamo pa lahko, da je med njimi precej takšnih, ki je nimajo ali si med študijem niso pridobili temeljnega pedagoško andragoškega znanja.
- Ker so prav vsi obravnavani primeri pokazali na vzorec, ko delovno mesto vodje izobraževanja odraslih zasedejo ljudje, ki se za to delovno mesto niso izobraževali, se ob tem postavi **vprašanje zagotovitve strokovnega mentorstva ali ustreznega vpeljevanja v to delo**.

Karierni vzorci organizatorjev ali vodij izobraževanja odraslih

Odgovori vprašanih na vprašanje o tem, **katere vloge so sodelujoči doslej že opravljali, odkar delajo na področju izobraževanja odraslih**, potrjuje karierni vzorec, ki se pojavi pri sedmih od enajstih primerov: to so osebe, ki so v izobraževalni organizaciji najprej poučevale (redna zaposlitev ali zunanje sodelavke), pozneje pa so prevele mesto organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, dvakrat pa sta sodelujoči napredovali še na delovno mesto ravnateljice ali pomočnice ravnateljice. Ena oseba se je na področju izobraževanja odraslih najprej zaposlila prek javnih del kot mentorica ali vodja središča za samostojno učenje, pozneje pa je postala organizatorka izobraževanja odraslih.

Kaj to pomeni **za nadaljnji razvoj andragoškega spopolnjevanja**:

- Karierni vzorec, ki kaže na to, da mesto organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih pogosto zasedejo osebe, ki tudi poučujejo (ali so pred zasedbo tega delov-

nega mesta poučevale), lahko ocenimo kot pozitiven. Lahko sklepamo, da so to osebe, ki so si pridobile izkušnje s poučevanjem, tudi s poučevanjem odraslih. To jim lahko koristi, ko na mestu organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih delajo z odraslimi udeleženci in učitelji.

- Tovrstne izkušnje pa niso zagotovilo, da bodo te osebe imele ob opravljanju dela organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih tudi vse drugo znanje in veščine, ki jih potrebujejo na tem delovnem mestu. Še posebno pa ne takrat, ko so to osebe, katerih temeljni poklic ni andragoški ali pedagoški.

Delovno mesto organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih

Zanimalo nas je, ali lahko pojmujeemo delovno mesto organizatorja izobraževanja kot **samostojno, zaokroženo delovno mesto, ki ga opravljajo ljudje s polnim delovnim časom**. To, kar sicer vemo iz pripovedovanja in opazovanja prakse, se nam je potrdilo tudi tokrat: praksa je zelo različna, od tega, da nekdo v resnici dela na tem področju s polnim delovnim časom, do tega, da je to le večji ali manjši del njegovih nalog.

Premislek za nadaljnje načrtovanje andragoškega spopolnjevanja: Pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja bomo morali upoštevati, da to po eni strani pripravljamo za ljudi, ki se s tem delom ukvarjajo s polnim delovnim časom; nekateri od njih so na sistemiziranem delovnem mestu, drugi opravljajo to delo kot dodatno, poleg svojega rednega dela. Soočili se bomo tudi s primeri izobraževalnih organizacij, kjer je vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih precej šibka. Moramo pomisliti tudi na primere, ko oseba na to delovno mesto ni bila »povabljena«, pač pa je bila zanj »določena« ali ga je bila primorana prevzeti, da je s tem dopolnila učno obveznost. To bi lahko vplivalo na njeno motivacijo za andragoško spopolnjevanje.

Temeljna vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih

Kot uvod v osrednji del intervjuja smo sodelujoče vprašali, **kako bi na splošno opisali, kakšna je temeljna vloga vodje/organizatorja izobraževanja odraslih**. Izluščili smo nekatere značilne vloge:

- **Organizacijska opravila:** priprava urnikov, organizacija izobraževalnega procesa, usklajevanje med udeleženci in učitelji, administracija, obveščanje o spremembah urnika, delno tudi računovodska dela, trženje izobraževanja.
- **Strokovno-razvojne naloge:** delo z učitelji, sodelovanje s partnerji v okolju (podjetja idr.), strokovno delo pri izvedbenem načrtovanju, delo z udeleženci, še posebno svetovalno delo, spremljanje dogajanja v izobraževanju odraslih, na trgu dela, spremljanje zakonodaje.
- **Vodstvene dimenzije dela organizatorja izobraževanja:** postopki izbire učiteljev, priprava letnih delovnih načrtov (vsebinskih in finančnih), spremljanje izpeljave in priprava letnih poročil o delu, priprava pogodb za učitelje in udeležence,

sklicevanje in vodenje andragoškega zbora ter drugih sestankov z učitelji, usklajevanje dela med učitelji, dogovarjanje in odločanje o poteku celotnega izobraževalnega procesa.

Iz odgovorov sodelujočih lahko ugotovimo tole:

- Vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih je večinoma sestavljena iz organizacijskega in strokovno-razvojnega dela. V manjšem delu se ti dve vlogi dopolnjujeta tudi z nekaterimi vidiki vodstvenega dela. Predvidevamo lahko, da so deleži organizacijskih, strokovno-razvojnih in vodstvenih del v izobraževalnih organizacijah odvisni od notranje organizacije dela.
- Predvidimo lahko, da se v izobraževalnih organizacijah, kjer imajo veliko udeležencev, to delo pa opravlja le ena oseba, zaradi številnih organizacijskih opravil zmanjšuje čas za opravljanje strokovno-razvojnega dela. V drugih primerih, kjer vodstvo (ravnatelj, direktor, pomočnik ravnatelja) bolj angažirano sodeluje pri izobraževanju odraslih, to prevzema večji del vodstvenih nalog. V drugih primerih pa ima vodja izobraževanja odraslih tudi nekatera pooblastila s področja vodenja.
- Pomembna so opozorila, da je strokovno-razvojne dimenzije manj, kot bi si je organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih želeli, ker jim preštevilna organizacijska opravila jemljejo potrebni čas za razvojno delo.

Za namene **načrtovanja andragoškega spopolnjevanja** za organizatorje ali vodje izobraževanja odraslih smo izluščili tole:

- Na andragoških spopolnjevanjih bi bilo treba spregovoriti o vlogi organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih ter njenih različnih dimenzijah. Smiselno bi bilo uvrstiti teme, ki bi spodbujale razmisleke o strokovni identiteti organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, njegovemu mestu v izobraževalni organizaciji ipd.
- Pri načrtovanju spopolnjevanja je treba upoštevati, da je vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih sestavljena, ni enovita. To so osebe, ki na svojih delovnih mestih potrebujejo **organizacijske veščine, poglobljeno andragoško strokovno znanje** ter **poznavanje značilnosti in vsebin razvojnega dela** v izobraževanju odraslih. Hkrati pa potrebujejo tudi nekatere vrste znanja iz **vodenja**, še posebno pri **usklajevanju dela** (delo v skupinah, motiviranje sodelavcev itn.), **izbiro strokovnega osebja, strateško načrtovanje** in **spremljanje izpeljave**.
- Pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja je treba upoštevati raznolikost izobraževalnih organizacij ter različne modele njihove notranje organizacije dela. Lahko predvidimo, da bodo ponekod organizacijska ter strokovno-razvojna in vodstvena dela združena v eni osebi, drugod bo delo organizatorja in vodje izobraževanja odraslih ločeno. S tega zornega kota je pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja **smiselno izhajati iz sklopov del in nalog in iz njih izhajajočih kompetenc ter spopolnjevanje oblikovati modularno**. Tako bo nekomu, ki bo v izobraževalni organizaciji opravljal organizacijska, strokovno-razvojna in vodstvena dela (npr. v organizaciji, kjer je malo udeležencev), omogočeno, da si sistematično in načrtno pridobi vse znanje, drugemu pa, da lahko iz tega nabora izbira in se

na primer odloči zgolj za module, ki se bolj ukvarjajo z organizacijo izobraževanja, če je njegova vloga bolj organizacijska in manj strokovno-razvojna.

Značilna dela organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih

Prav zato, da bi dobili vpogled v različna dela, ki jih **organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih opravljajo v izobraževalnih organizacijah**, smo proučevali, **katera so ta najznačilnejša dela**. Intervjuvanke so med deli, ki jih je treba opraviti **ob začetku izobraževanja**, najpogosteje navajale:

- **uvodno delo z udeleženci:** obveščanje, vpis, uvodni pogovori, priznavanje že pridobljenega znanja, oblikovanje osebnih izobraževalnih načrtov;
- **načrtovanje in organizacija izobraževanja:** izbira učiteljev, oblikovanje andragoškega zbora, usklajevanje urnikov, oblikovanje prilagoditev za odrasle (trajanje, obseg itn.), oblikovanje učnih skupin, koordinacija priprave gradiva, dogovori o učilnicah itn.;
- **priprave in spremljanje različne dokumentacije:** pogodbe za udeležence, pogodbe za učitelje, druga dokumentacija o udeležencih, vnos podatkov o udeležencih v računalniški program.

Vprašanje značilnih del smo v intervjujih še podrobneje razčlenili. Tako smo se ukvarjali z **ugotavljanjem potreb po izobraževanju odraslih**. Zanimalo nas je, ali se organizatorji in vodje izobraževanja odraslih kakor koli ukvarjajo s proučevanjem potreb po znanju, ki ga potrebujejo podjetja, ali delajo na primer analize trga dela, ali poznajo konkurenco in s tem tržne niše, ali imajo pogovore z uporabniki itn. Iz navedb vprašanih najprej lahko ugotovimo, da so vse menile, da ugotavljanje potreb po znanju sodi med dela, ki (naj) jih opravlja organizator ali vodja izobraževanja odraslih. Intervjuvanke so navajale različne načine in metode ugotavljanja potreb, kot so: **anketiranje podjetij, stiki s kadrovsko službo, obiski v podjetjih, analiza ponudbe konkurence** itn. Vendar v nekaterih primerih zaznamo na eni strani nekakšno nezadovoljstvo z učinkovitostjo teh postopkov, na drugi strani pa se zdi, da je to ponekod bolj odzivanje na potrebe, ki jih podjetja sama izražajo, kot za dejavno in samoiniciativno spodbujeno delo na tem področju.

V nadaljevanju smo sodelujoče v intervjujih prosili, naj nam natančno opišejo opravila, ki sodijo med **postopke načrtovanja izobraževanja**. Prikaz začnemo s sklopom, ki se vsebinsko povezuje z ravnokar opisanimi postopki ugotavljanja potreb, to je **načrtovanje izobraževalnih programov**. Odgovori, ki smo jih dobili, niso bili prav izčrpani in iz njih ni mogoče sklepati o načrtnem in sistematičnem delu na tem področju. Če to povežemo z novostmi, ki se vpeljujejo na primer v poklicno in strokovno izobraževanje, se zdi, da bo treba tu na neki način organizatorje in vodje izobraževanja spodbuditi in jim ponuditi potrebno znanje. Omenimo naj samo t. i. »**odprti kurikulum**« – tudi tam, kjer zanimanja za načrtovanje doslej morda ni bilo, bo sedaj že zaradi drugačne (bolj odprte) zasnove nacionalnega kurikula tovrstne postopke v izobraževalnih organizacijah treba opravljati. Na neki način postaja to danes tudi

vprašanje preživetja, saj je načrtovanje odprtega kurikula v javnoveljavnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja prvi pogoj za njegovo izpeljevanje skladno z zakonskimi in podzakonskimi predpisi.

Na drugi strani pa je pomembno opozorilo o vplivu »manjšega vpisa« na potrebo po razvoju novih izobraževalnih programov. Manjši vpis, ki ga zaznavajo številne izobraževalne organizacije, namreč dejavnosti načrtovanja izobraževalnih programov danes postavlja v drugačne okoliščine, kot je bilo značilno za prejšnja obdobja. Razvoj novih programov, tako programov formalnega, še bolj pa programov neformalnega izobraževanja, postaja danes za izobraževalne organizacije preživetvenega pomena. S tem pa postaja vse pomembnejše tudi to, da si **ljudje, ki delajo na mestu vodje izobraževanja odraslih, pridobijo novo znanje in veščine o načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle**. Uvrstitev teh tem, na katere smo opozorili že prej v besedilu, v koncept spopolnjevanja vodij izobraževanja odraslih, se zato na tem mestu še potrdi.

Poleg uvodnega dela z udeleženci so med opravili, ki sodijo v načrtovanje izobraževanja, vprašane navajale tudi **uvodno delo z učitelji**. Gre za del opravil organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, ki bi jih lahko umestili v kategorijo »vodstvenih« ali pa vsaj »zahtevnih strokovnih del«. Pokaže se, da je to vloga, ki zahteva tudi nekatere **veščine kadrovanja** (kadrovski razpisi, merila za izbito učiteljev itn.). Na eni strani lahko zasledimo premisleke o tem, **katere lastnosti mora imeti učitelj**, ki deluje v izobraževanju odraslih, po drugi strani pa je zaznati tudi marsikatero **težavo**, s katero se sooča organizator ali vodja izobraževanja odraslih pri izbiri učiteljev. Omenjeni so primeri, ko so učitelji sami izrazili željo, da bi sodelovali pri izobraževanju odraslih, še večkrat pa primeri, ko učitelji v resnici niso bili motivirani za tovrstno sodelovanje, navajali so preobremenjenost z rednim delom in jih je bilo treba *»najprej pridobiti za delo v izobraževanju odraslih«*.

Iz opisov lahko izluščimo tale pomembna opravila organizatorja ali vodje pri načrtovanju izobraževanja, ki so povezana z učitelji:

- priprava in sklepanje pogodb,
- usklajevanje urnikov in obsega ur,
- napotki o oblikovanju letnih učnih priprav, ustrezni izbiri metod dela ipd.,
- organizacija in izpeljava začetnega andragoškega zbora,
- vodenje dokumentacije za učitelje.

V nadaljevanju prikazujemo opise opravil, ki jih lahko uvrstimo v sklop **organizacija izobraževanja**. To so opravila, ki sodijo med **temeljne postopke izvedbenega načrtovanja kurikula za odrasle** in so jedro andragoškega dela. Za opravljanje teh postopkov je potrebno **znanje o izvedbenem načrtovanju v izobraževanju odraslih**, ki zagotovo sodi v temeljno andragoško spopolnjevanje izobraževalcev odraslih.

Zanimivo je, da sta opravila, povezana s **pripravo učnega gradiva**, omenili le dve od enajstih udeleženk intervjujev. Postavlja se vprašanje, ali je priprava učnega gradiva v celoti prepuščena učiteljem, da so jih organizatorji ali vodje izobraževanja tako redko omenjali? Tudi če je tako, bi verjetno med naloge organizatorja ali vodje izobraževa-

nja odraslih sodilo vsaj koordiniranje priprave gradiva, sodelovanje pri oblikovanju standardov, oblike priprave učnega gradiva ipd.

Med značilna dela, ki jih je treba opraviti **med potekom izobraževanja**, so sodelujoče uvrstile: **svetovanje udeležencem, spremljanje poteka izobraževanja, sprotno izboljševanje** ter **posredovanje med učitelji in udeleženci**. Zdi se, da se iz velike razpršenosti in intenzivnosti delovnih opravil ob vpisu v izobraževanje med samim potekom izobraževalnega procesa delovanje organizatorjev in vodij izobraževanja bolj usmeri na delo z udeleženci in učitelji ter sprotno odzivanje na potrebne popravke izobraževalnega procesa.

V nadaljevanju so sodelujoče v intervjujih opisovale svoje delo med **izpeljavo izobraževanja**. Poleg že omenjenega je bilo poudarjeno **lastno poučevanje**, omenjeno je bilo **usklajevanje poteka izobraževanja med učitelji in udeleženci** pa tudi **organiziranje izpitnih rokov in mature, spremljanje zakonodaje**.

Največjo pozornost pa so intervjuvanke znova namenile **delu z učitelji, svetovalnemu delu za učitelje**. Navajale so tele položaje, ki zahtevajo svetovalno delo: učitelji še vedno preveč uporabljajo metode dela z mladino, ki ne ustrezajo odraslim, včasih potrebujejo nasvet ali dodatno informacijo o udeležencu, ki ima pri njihovem predmetu težave, potrebujejo svetovanje in pomoč pri vpeljevanju novosti, včasih zares ne razumejo vseh ovir, ki jih imajo udeleženci v izobraževanju odraslih (zaposlitev, družina, druge obveznosti), idr.

Drugi pomemben sklop, na katerega kaže opozoriti, pa je **svetovalno delo za udeležence izobraževanja**. Večina sodelujočih je kot najpomembnejšo dejavnost, ki poteka ob izobraževalnem procesu in sodi med najpomembnejša strokovna dela organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, navedla **svetovanje in motiviranje udeležencev**.

Nekatere intervjuvanke so ob tem posebej poudarile, da se pri odraslih velikokrat dogaja, da pri njih niso toliko težava učne težave, pač pa se med izobraževanjem srečujejo z zelo **raznolikimi osebnimi in socialnimi stiskami**, ki jih je treba obravnavati individualno. Težko bi od organizatorja in vodje izobraževanja odraslih zahtevali, da bi bil strokovnjak tudi za vse omenjene primere. Intervjuvanke so ob pripovedovanju o takšnih primerih pojasnjevale, da je bilo v teh primerih treba sodelovati s šolsko psihologinjo, šolsko svetovalno službo, svetovalnimi centri za izobraževanje odraslih, centri za socialno delo, bolnišnicami itn. Verjetno bi bilo zato v prihodnje treba pripraviti dodatne sistemske rešitve, da bi v izobraževalnih organizacijah (kjer to še ni) tudi v izobraževanje odraslih bolj pritegnili šolsko svetovalno službo, šolske psihologe.

V ta sklop sodi tudi **učna pomoč**. Opazna je razlika pri tistih, ki imajo v izobraževalni organizaciji organizirano učno pomoč za brezposelne prek javnih del. Tam poteka učna pomoč bolj sistematično in načrtno kot tam, kjer tega ni. Ponekod so to učno pomoč sčasoma razširili tudi na udeležence, ki niso brezposelni.

Sklop, ki prav tako sodi v poglavje o delih med potekom učnega procesa, je tudi **sprotna samoevalvacija**. Sklepamo lahko, da je praksa v izobraževalnih organizacijah pri spremljanju in evalvaciji precej raznolika, ponekod imajo že bolj razvite in sistematične pristope, drugje so bolj na začetku. Organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih sproti spremljajo izobraževalni proces s pomočjo pogovorov z učitelji in udeleženci in posredujejo, če je potrebno. Iz opisov bi lahko sodili, da to niso sistematični in v naprej načrtovani pogovori, pač pa potekajo predvsem tedaj, ko se pojavijo težave; učitelji ali udeleženci so tisti, ki poiščejo vodjo in mu te težave sporočajo.

Bolj sistematična oblika, ki je že vpeljana v večini organizacij, je spremljanje zadovoljstva udeležencev z anketiranjem. Organizatorke ali vodje so redkeje navajale, da sistematično spremljajo uspešnost udeležencev.

Ob koncu smo intervjuvanke še povprašali, ali v njihovo delo sodijo tudi kakršni koli **načini sodelovanja s predstavniki iz okolja**. Vprašane so najpogosteje navajale stike s **podjetji**, čeprav se zdi, da te dejavnosti velikokrat ne potekajo načrtno in z jasnimi cilji. Da je teh stikov manj, kot bi si jih želele, so nekatere sodelujoče tudi same potrdile. Tam, kjer se izobraževanja udeležujejo tudi brezposelni, so sodelujoče navajale tudi stike z **zavodi za zaposlovanje**, omenjena je bila tudi **obratna zbornica, ministrstvo** itn. Večinoma so na vprašanja o tem, ali sodelujejo s predstavniki **občine**, vprašane odgovorile, da tega sodelovanja ni ali pa, da ga je zelo malo.

Med značilnimi deli **ob koncu izobraževanja** se je pojavila zgolj navedba o svetovanju udeležencem po končanem izobraževanju. Na splošno lahko ugotovimo, da gre pri teh navedbah večinoma za strokovno-razvojno delo, ki so ga sodelujoče navajale precej manj pogosto, kot je bilo značilno za opravila ob vpisu.

Za namene načrtovanja andragoškega spopolnjevanja smo ugotovili:

- V celostnem konceptu andragoškega spopolnjevanja za organizatorje ali vodje izobraževanja odraslih bi bilo smiselno razviti samostojen program, ki bi obravnaval **načrtovanje in izpeljavo postopkov ugotavljanja potreb v izobraževanju odraslih**. Zajemal naj bi teme, kot so: premislek o samem namenu ugotavljanja potreb – zakaj bi se morala organizacija s tem sploh ukvarjati, metode ugotavljanja potreb, načini uporabe ugotovitev za načrtovanje izobraževalnih programov itn.
- Druga možnost pa je, da bi se oblikoval samostojen program o **načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle**, v katerega bi umestili tudi temo ugotavljanja potreb. Pomembno je namreč opozoriti, da postopki ugotavljanja potreb ne smejo ostati sami sebi namen. Izjave vprašanih delno kažejo, da sicer nekatere dejavnosti ugotavljanja potreb potekajo, da pa jih nekateri bolj, drugi manj uspešno prelijejo v načrtovanje novih izobraževalnih programov, njihovo dopolnjevanje itn.
- Potrjujejo se že zastavljene usmeritve, ki so leta 2008 na ACS spodbudile razvoj programov: **Načrtovanje in časovna organizacija izpeljave izobraževanja odraslih, Priznavanje predhodnega znanja, Načrtovanje izvedbenega kurikula**

ter **Načrtovanje osebnih izobraževalnih načrtov**. Te teme ne smejo ostati zgolj spopolnjevanje v podporo zdajšnjim novostim, pač pa sodijo v temeljno andragoško spopolnjevanje izobraževalcev odraslih v praksi.

- Lahko si postavimo vprašanje, koliko organizatorjev ali vodij izobraževanja odraslih (če odmislimo tiste, ki so se s temi temami srečevali v dodiplomskem izobraževanju) se je načrtno spopolnjevalo za področje kadrovske funkcije, motiviranja sodelavcev, načrtnega razvoja karier sodelavcev itn. Na tem mestu se nam odstre del vloge organizatorja ali vodje, ki presega zgolj organizacijsko in strokovno razvojno ter kaže, da bi morala obvladati oseba, ki dela na tem delovnem mestu, tudi nekatere **veščine dela s kadrom (vodstvena dela)**. Da so ti premisleki smiselni, se dodatno prepričamo, če razčlenimo še druge dimenzije dela z učitelji.
- Iz opravil, kot so priprava in sklepanje pogodb ter organizacija in izpeljava andragoškega zbora, lahko sklepamo, da je oseba, ki opravlja tudi ta opravila (naši primeri pokažejo, da ni povsod tako), nekakšen **andragoški vodja**. Kjer ni tako, verjetno opravlja vlogo andragoškega vodje ravnatelj ali direktor. Ne glede na različice notranje organizacije dela pa bi bilo smiselno, da se oseba, ki v izobraževalni organizaciji opravlja del teh opravil, ni pa si pridobila izobrazbe za to – znanja v dodiplomskem izobraževanju – za to tudi ustrezno spopolni.
- Hkrati pa se pokaže, da mora obvladati organizator izobraževanja ali vodja izobraževanja odraslih tudi nekatere pogajalske veščine ali **veščine usklajevanja dela in interesov** med različnimi interesnimi skupinami (vodstvo, učitelji, udeleženci).
- Iz opisa opravil lahko sklepamo, da mora imeti organizator ali vodja izobraževanja odraslih tudi nekatere vrste znanja ali veščine o tem, kako **jasno dajati napotke za delo** ter kako **spremljati izpeljavo**.
- Tematiko **učnega gradiva** bi bilo smiselno uvrstiti med andragoško spopolnjevanje. V zvezi s tem je pomembna navedba ene izmed sodelujočih, ki opisuje svoje delo pri pripravi gradiva v virtualnem okolju moodle. To je okolje spletnih učilnic, ki se v izobraževalnih organizacijah vse pogosteje uporablja. S tega zornega kota bi bil smel premislek o uvrstitvi znanja o oblikovanju ali uporabi spletnih učilnic v izobraževanju odraslih kot sklop usposabljanja za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v tem izobraževanju.
- Del vloge organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih zahteva **veščine dela z ljudmi**. To so naloge, ki zahtevajo znanje o tem, kako motivirati učitelje, da se bodo udeleževali usposabljanja za delo z odraslimi, kako jih spodbujati, da bodo bolj pripravljeni sodelovati z drugimi učitelji, kako ob tovrstnem sodelovalnem delu uravnavati različne interese, povezovati ljudi, ki so si po osebnostnih značilnostih in morda tudi po vrednotah različni; različni so si lahko po načinih dela in po odnosu, ki ga imajo do izobraževanja odraslih.
- **Tema spremljanja, (samo)evalvacije in izboljševanja kakovosti** bi sodila v koncept sistematičnega usposabljanja izobraževalcev odraslih v okviru samostojnega programa. Program bi bilo smiselno oblikovati osredotočeno na vlogo vodje izobraževanja odraslih pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organi-

zaciji. Ponujati bi moral znanje o uporabi raznolikih metod, ne zgolj metode anketiranja, v procesih razvoja kakovosti. Še posebno pa bi moral biti usmerjen na vlogo vodje izobraževanja odraslih pri spodbujanju in usposabljanju učiteljev za uporabo različnih načinov spremljanja kakovosti pri njihovem delu. V programu bi morali pozornost nameniti spopolnjevanju, kako ukrepati na podlagi izidov spremljav izobraževalnega procesa.

- **Postopki svetovanja, motiviranja in učne pomoči udeležencem** so že doslej sodili med teme temeljnega andragoškega spopolnjevanja izobraževalcev odraslih in bi jih bilo treba kot takšne ohranjati tudi v zasnovi novega koncepta spopolnjevanja organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih. Premisliti pa bi bilo treba, da bi okrepili **teme iz psihologije**, andragoške delavce bi bilo namreč treba okrepiti z dodatnim znanjem o tem, kako prepoznavati težave udeležencev, ki niso izobraževalne ali učne narave, in kako v takšnih primerih ravnati, kam jih usmerjati ipd. Glede na to, da se organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih v praksi srečujejo tudi s precej težavnimi primeri, s socialnimi stiskami udeležencev ipd., soočanje s tem pa zahteva od njih veliko energije, truda in poglobljenega dela, se potrjuje smiselnost dejavnosti, ki smo jih na ACS-ju že začrtali, namreč, da bi bilo treba razviti poseben program, ki bi bil namenjen **superviziji izobraževalcev odraslih**.
- S stališča znanja, ki bi ga potrebovali organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih s področja promocije, se zdi primerno, da bi v programe spopolnjevanja za andragoške delavce uvrstili tudi nekatere teme s področja **promocije**.
- Nekatere vprašane so pri vprašanju o sodelovanju v postopkih ugotavljanja potreb pojasnjevale, da bi lahko pri odnosih z zunanjimi partnerji bolj sodelovalo vodstvo izobraževalne organizacije. Vendar bi, posebno tedaj, ko se na primer ravnatelj z izobraževanjem odraslih ne ukvarja veliko, težko trdili, da to ni vsaj delno tudi vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih. Zato gotovo sodi sodelovanje z okoljem med teme, ki bi jih bilo treba uvrstiti v strokovno spopolnjevanje izobraževalcev odraslih. Predvsem je smiseln premislek o uvrstitvi teme **interesne skupine izobraževalne organizacije in načrtno delo z njimi** ter pomen **mreženja izobraževalnih organizacij s partnerji v okolju**.
- Delno je **časovna organizacija, postavljanje prioritete, načrtovanje delovnih opravil** tematika, ki sodi tudi v spopolnjevanja izobraževalcev odraslih. Deloma pa je to tudi stvar notranje organiziranosti v posameznih izobraževalnih organizacijah. Iz prakse je namreč znanih veliko primerov, ko vodstvo v času, ko je v izobraževanju odraslih »zatišje«, organizatorja ali vodjo izobraževanja odraslih pre-razporedi na »druge naloge«, delo pri raznih projektih itn., to pa onemogoča, da bi se vloga vodje izobraževanja odraslih poleg organizacijske zares postavila tudi kot strokovno razvojna. Vlaganje v poglobljeno strokovno in razvojno delo na področju izobraževanja odraslih je namreč strateška odločitev izobraževalne organizacije: če tega ni (ne bo), samo spopolnjevanje oseb, ki delajo na tem delovnem mestu, ne more prinesiti zelenih učinkov.

Spremenjene vloge organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih v zadnjih letih

V nadaljevanju smo sodelujoče v intervjujih vprašali, **ali se je po njihovem mnenju vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih v zadnjih letih kaj spremenila**. Če so menili, da se je, smo jih prosili, naj opišejo bistvene spremembe. Iz njihovih odgovorov smo izluščili dva zaokrožena sklopa sprememb, ki jih prikazujemo v nadaljevanju. Od enajstih sodelujočih jih je kar devet navedlo, da je danes veliko več **formalnih postopkov in administracije**, kot je bilo značilno v preteklosti.

Iz opisov lahko povzamemo, da so bili po mnenju sodelujočih postopki organizacije in izpeljave izobraževanja odraslih v praksi včasih veliko manj formalizirani, manj je bilo treba stvari zapisovati, danes je treba vse postopke bolj dokumentirati. Opozarjajo, da ta opravila organizatorju ali vodji izobraževanja odraslih vzamejo preveč časa, ki bi ga sicer lahko namenil strokovnemu delu, pogovori z udeleženci ipd. Po eni strani bi lahko v tovrstnih opisih prepoznali posledice dveh širših družbenih procesov, tj. procesa decentralizacije in povečevanja avtonomije izobraževalnih organizacij, ki se kaže v prenosu odločanja z nacionalne ravni na raven izobraževalnih organizacij. Instrument takšnega prenosa avtonomije bi lahko prepoznali tudi v nekaterih rešitvah, zapisanih v zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (20 odstotkov odprtega kurikula, izobraževalna organizacija sama razporeja predmete in module po letih, sama oblikuje pravila ocenjevanja itn.) ter v Navodilih za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (ni več predpisanega minimalnega obsega ur organiziranega izobraževanja, organizacija sama odloča o izbiri organizacijskih modelov itn.). Po drugi strani pa postajajo močnejši sistemi *»izkazovanja odgovornosti za kakovost«*, saj se izobraževalni organizaciji skladno s povečanjem možnosti za avtonomno odločanje nalaga tudi večja odgovornost za to, da bodo te odločitve kakovostne in ne bodo v škodo uporabnikom njenih storitev. V ozadju teh procesov sta namreč pravica javnosti do obveščeniosti ter instrument varstva udeležencev, ki imajo pravico do kakovostnega izobraževanja. Izobraževalna organizacija mora pregledno pokazati, kako uveljavlja svojo avtonomijo. Morda je treba v tem iskati enega izmed vzrokov za večje *»formaliziranje postopkov«*, za občutek, ki ga imajo danes organizatorji ali vodje, namreč, da je treba *»fizično ustvariti toliko in toliko papirja«*.

Opozorila praktikov je treba obravnavati resno in s strokovnim premislekom. Ker se tovrstni sistemi v Sloveniji postavljajo na novo, je namreč mogoče, da bi se nekateri postopki, ki so v zadnjem času pridobili bolj formalno obliko – zato da bi postali bolj sistematični in načrtni, to pa naj bi omogočilo bolj poglobljeno strokovno delo – *»izrodili«* v plitve administrativno-birokratske postopke. Če bi bili razumljeni in izpeljani tako, zares ne bi vodili v večjo kakovost in bi strokovno delo v praksi izobraževanja odraslih bolj zavrla, kot da bi ga spodbudili in prispevali k izboljšanju.

Zdi se, kot da je v izobraževanju odraslih nastalo nekakšno paradokсно stanje: z nekaterimi rešitvami naj bi strokovni delavci dobili več avtonomije in možnosti za odločanje, sami pa prav te spremembe čutijo kot tiste, ki jim to avtonomijo jemljejo in jih *»dušijo«*.

Z zornega kota načrtovanja spopolnjevanja izobraževalcev odraslih pa so ta opozorila iz prakse pomembna zato, ker nas navajajo k temu, da je treba v spopolnjevanju, kjer se izobraževalci odraslih spopolnjujejo za uporabo različnih instrumentov (npr. priprava osebnega izobraževalnega načrta, oblikovanje izvedbenega načrta), še več pozornosti nameniti **ozaveščanju pomena teh instrumentov**. Nekatero spremembo, ki smo jim priča v zadnjem času, namreč od organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih ter drugih izobraževalcev odraslih zahtevajo spremembe načina dela, pogosto posegajo tudi v njihove »subjektivne teorije« o tem, kakšna naj bo njihova strokovna vloga, kaj naj zajema, kakšen je namen določenih procesov ipd. Spremembe pogosto zahtevajo tudi drugačno organizacijsko strukturo, ki najbolj neposredno poseže v vsakdanje delo organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih. Na neki način tovrstne spremembe zares prinašajo tudi dodatno delo, nove naloge, delo je tudi zahtevnejše, zahteva lastno pobudo, več strokovnega znanja in navsezadnje tudi sprejemanje večje odgovornosti za sprejete odločitve.

Gre tudi za zavedanje o večji odgovornosti, ki jo prinašajo novosti v prakso izobraževanja odraslih, hkrati s tem pa tudi na nekakšno negotovost, strah, da stvari ne bomo opravili tako, kot bi bilo prav. Zaznati je občutek, da se je v vseh teh novostih organizator ali vodja znašel sam, brez potrebne podpore, poprejšnjega časa, ki bi omogočil, da bi si pridobili potrebno znanje, se drugače organizirali ipd. Veliko novosti, ki so bile v zadnjih letih vnesene v izobraževalni sistem, še posebno v izvedbeno delo v izobraževanju odraslih, je namreč takšnih, da zahtevajo kompetentnega, strokovno usposobljenega izobraževalca odraslih. Ob vsej resnosti obravnave opozoril praktikov o »*formaliziranju postopkov, večjem administriranju, papirologiji*« zato ne smemo zanemariti potrebe po krepitvi strokovnega znanja oseb, ki se v praksi soočajo s strokovnimi novostmi. S tem morda delno le prispevamo, da bo »*slabega občutka*« in »*ogroženosti ob papirjih*« manj. Prav ti »*papirji*« so namreč lahko močan argument v rokah organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, ko pred strokovno in laično javnostjo ter tistimi, ki opravljajo v sistemu nadzorno funkcijo, utemeljuje svoje strokovne odločitve.

Predvidevanja o spremembah vloge organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih v prihodnje

Sodelujoče smo prosili, naj nam povedo, **kako bi se po njihovem mnenju morala razvijati vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih v prihodnje**, da bi bili v izobraževalnih organizacijah lahko kos vsem opisanim spremembam. Njihove razmisleke smo združili v dva vsebinsko zaokrožena sklopa. Večina intervjuvank je menila, da potrebujemo **statusne in kadrovskoorganizacijske spremembe**.

Iz navedb intervjuvank lahko izluščimo tole:

- Vloga organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih bi morala dobiti v izobraževalni organizaciji **večji pomen**. Utemeljena mora biti na pomenu vseživljenjskega učenja in prispevku, ki jih izobraževanje odraslih v organizaciji daje tem procesom.

- Statusno bi se morala vloga vodje izobraževanja odraslih sistemizirati, da bi bil plačan ne glede na vpis.
- Potrebna je **profesionalizacija vloge** organizatorja izobraževanja odraslih.
- Vlagati je treba v **razvoj ljudi, ki delajo na tem področju**, ter njihovo **strokovno in načrtno vpeljevanje** v to področje.
- V izobraževalnih organizacijah, ki imajo veliko vpisanih udeležencev izobraževanja odraslih, je treba delo na tem področju zasnovati timsko. Tedaj bi bilo smiselno **vlogo organizatorja in vodje izobraževanja odraslih ločiti**.
- **Vodja izobraževanja odraslih** bi moral opravljati predvsem vodstvene in razvojne funkcije: biti bi moral andragoški vodja, načrtovalec novih programov in nadaljnega razvoja področja izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Med njegove obveznosti sodi priprava letnih delovnih načrtov, letnih poročil o delu, vodenje andragoškega zbora, letni pogovori z učitelji. Biti mora motivator učiteljem in udeležencem. Imeti mora povezovalno in podporno vlogo, ustvarja področje, na katerem se izmenjujejo znanje in izkušnje.
- **Organizator izobraževanja odraslih** lahko vodi vpisne postopke, evidence in administracijo, sodeluje pri pripravi urnikov, organizaciji izobraževanja.
- Delo na področju izobraževanja odraslih bi moralo biti zastavljeno timsko. Poleg vodje in organizatorja izobraževanja z delom delovnega časa (in ne poljubno) sodeluje tudi računovodstvo, tehnična služba ipd.



KOMPETENCE KOT IZHODIŠČE ZA NAČRTOVANJE SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

4

Doslej smo v študiji prikazali povzetek ugotovitev, do katerih smo prišli s pomočjo fokusnih skupin in vodenih pogovorov. Izidi pokažejo na različne vloge, ki jih opravljajo izobraževalci odraslih v izobraževanju odraslih, oziroma vloge, ki so šele v zametkih razvoja in bodo postajale vse pomembnejše v prihodnje. Iz fokusnih skupin in vodenih pogovorov je bilo mogoče izluščiti tudi temeljne sklope dejavnosti, ki jih izobraževalci odraslih opravljajo ali so izziv za prihodnost. Z njimi pa so povezane potrebe po znanju in usposobljenosti oseb, ki delajo v izobraževanju odraslih.

Tako smo si ustvarili izhodišče, na katerem bomo v nadaljevanju razvili kompetenčno zasnovo za spopolnjevanje izobraževalcev odraslih. Pri odločanju o tem, da bomo kot izhodišče uporabili kompetenčni pristop, pa smo se želeli izogniti pasti, da bi kompetenčni pristop pri kurikularnem načrtovanju, ki je danes zelo razširjen in priljubljen koncept, privzeli brez temeljitega premisleka, kritične refleksije ter poznavanja morebitnih prednosti in slabosti tovrstnega načrtovanja.

Zato smo najprej opravili temeljito analizo različnih opredelitev pojma kompetenc in proučili različne poti razvoja samega pojma, ki so povezane z različnimi geografskimi okoliščinami, znotraj katerih se je pojem razvijal. Tako smo lahko premislili o prednostih, ki jih lahko prinese vpeljava kompetenčno zasnovanih programov spopolnjevanja izobraževalcev odraslih, hkrati pa tudi o pasteh, ki jih je dobro poznati, da bi se jim lahko čim bolj izognili. V nadaljevanju tega poglavja predstavljamo pogloblitve ugotovitve opravljene analize.

Temeljne opredelitve kompetenc

V izobraževanju so kompetence prisotne že nekaj desetletij. Vsaj od sedemdesetih let prejšnjega stoletja je mogoče zaslediti predvsem v anglosaškem teoretskem prostoru vrsto razprav in dokumentov, ki si po eni strani prizadevajo za konceptualizacijo pojma kompetence na področju vzgoje in izobraževanja, po drugi strani pa obravnavajo mo-

žnosti za vpeljavo kompetenc v kurikularno teorijo in prakso na različnih ravneh izobraževalnega sistema. To je izraziteje opazno v poklicnem in strokovnem izobraževanju na sekundarni in terciarni stopnji, zlasti od srede devetdesetih let pa postajajo razvidne tudi tendence, da bi se na kompetence usmerjeno kurikularno načrtovanje in izvajanje izobraževanja uveljavilo tudi v obveznem splošnem izobraževanju (Štefanc, 2009).

V teoretskih razpravah je pojem kompetence obremenjen s tem, da ga vzpostavlja množica eksplicitnih in implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Veliko avtorjev v razpravah pogosto uporablja pojem kompetence precej stihijsko in brez jasne vsebinske opredelitve; nekateri zato menijo, da se soočamo z inflacijo uporabe tega pojma.

Slovar slovenskega knjižnega jezika pojasnjuje besedo kompetenca kot »obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo«, pridevnik kompetenten pa bodisi kot »pristojen, pooblaščen« ali »ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican« (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2008). Zelo podobno utemeljitev najdemo tudi v različnih izdajah slovenskih slovarjev tujk: Verbinc za samostalnik kompetenca navaja, da izhaja iz latinskega izraza *competentia*, in ga pojasnjuje kot pristojnost, upravičenost ali pooblastilo, tj. uradno ali moralno pravico do odločanja v čem, kot »pristojno oblast« pa tudi kot »pogajanje, tekmovanje za kaj« (Verbinc, 1979). Samostalnik *kompetent* (lat. *competens*) isti avtor razlaga kot »primeren«; pristojen« ali »kdor se za kaj pogaja ali za kaj tekmuje, (so)prosilec, tekmeč«, pridevnik *kompetenten* pa kot po položaju, pravicah ali avtoriteti »pristojen, pooblaščen, upravičen za kaj, odločujoč v čem; pravnoveljaven; fig. zmožen, odgovoren (prav tam). Z etimološkega vidika sta torej izraza kompetenca in kompetentnost tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede, kot so *competentia*, *competo in competens* (Štefanc, 2009). Besedi kompetenca ustreza slovenska beseda zmožnost.

Witt in Lehmann (2001) sta kompetenco opredelila z dvema načinoma opredeljevanja pojmov, značilno za filozofijo znanosti: ekstenzionalna ali eksterna (zunanja) in intenzionalna ali interna (notranja) opredelitev pojma. **Eksterna definicija kompetence** vsebuje opis določenih nalog, zahtev in dosežkov, pred katerimi stoji sintagma »zmožnost za«. Se pravi: kompetenca je zmožnost opraviti neko dejavnost. Povedano drugače: kompetentnost je opravilna zmožnost. Takšna definicija je uporabljena v OECD-jevem projektu DeSeCo, ki je v Sloveniji dobro znan.

Notranji način opredeljevanja pojma kompetence pa prinese teoretizacijo o notranjih strukturah, njena aktivacija naj bi pripeljala do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov, omogočala naj bi opravljanje dejavnosti. Oblikovanje lastnosti te strukture pomeni oblikovanje interne (notranje) definicije. V skladu s tem je pojem (ki je bil v psihologiji razvit v dvajsetih letih prejšnjega stoletja) uveljavil Chomsky, ki je, navezujoč se na Humboldta, kompetenco opredelil kot neomejeno zmožnost rabe omejenih sredstev. Če povzamemo, je kompetence mogoče razumeti na dva načina: (1) kompetence kot zmožnost doseganja različnih, od zunaj postavljenih izidov in (2) kompetence kot notranje strukture.

Če v posameznem konceptu klasificiramo posamezne vrste kompetenc, potem je po Wittu in Lehmanu (2001) za prvi koncept značilna horizontalna klasifikacija, za dru-

gega pa vertikalna. To pomeni, da pod prvo kompetence klasificiramo po vsebinah glede na pomembnost, ki jo imajo te do družbenih in ekonomskih potreb; pod drugo pa jih klasificiramo glede na njihovo stopnjo abstrakcije in kompleksnosti.

Nedvomno je notranja opredelitev bliže pedagogiki nasploh – tako duhoslovni kot pragmatični. Obe pedagogiki sta kot temeljni smoter izobraževanja videli v razvoju višjih notranjih moči ali človekovih zmožnosti. Po drugi strani je zunanja opredelitev bliže ekonomiji in sociologiji; notranje strukture niso predmet razmišljanja, pomembnejše je je, katere zmožnosti so tiste, ki jih velja razvijati, da bodo prispevale k uspešnemu vključevanju v družbo in razvoju družbe (Ermenc, 2006).

Ena izmed ključnih delitev kompetenc je tudi delitev na **ključne in poklicne kompetence**.

Temeljna zamisel **ključnih kompetenc** temelji zlasti na domnevi, da je mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti (Štefanc, 2009). So prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebnostni razvoj (Pevac Grm (ur), 2006). Ključne kompetence naj bi bile neodvisne od konteksta, enako dobro uporabne v različnih okoliščinah, za opravljanje različnih delovnih nalog. Lahko jih označimo kot multifunkcionalne in transdisciplinarne, koristne za doseganje pomembnih ciljev, obvladovanje različnih nalog in delujoče v neznanih okoliščinah. Weinert (2001) jih razume kot kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na podlagi dobro organiziranega področnega znanja, temeljnih spretnosti, posplošenih stališč in spoznavnih slogov in nanje ne bi smeli gledati kot na lahko dosegljiva končna stanja (Weinert, 2001).

Poklicne kompetence se delijo na **generične (splošne) kompetence**, ki so skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest na nekem poklicnem področju, in **poklicnospecifične kompetence**, ki so specifične za posamezna delovna mesta ali opravila (Pevac Grm (ur), 2006).

Izvor in konceptualne predpostavke kompetenčnega pristopa

Kako so se s časom razvijale opredelitve kompetenc in kaj je na te opredelitve vplivalo, bomo v nadaljevanju opazovali ob prikazu, kako se je kompetenčni pristop razvijal v različnih geografskih okoljih.

Začetke kompetenčnega pristopa najdemo v modelih izobraževanja učiteljev v Združenih državah Amerike v šestdesetih in sedemdesetih letih (*Performance Based Teacher Education*), sama zamisel učnih ciljev pa seveda sega še precej bolj v preteklost, v trideseta leta, povežemo pa jo lahko predvsem z delom R. Tylerja in konceptom učinkiljnega razvoja kurikula (Tyler, 1971). V omenjenem obdobju je Tyler na podlagi razmisleka o težavah, o katerih so mu pripovedovali učitelji – da imajo pri študentih težave s tem, kako narediti premik od tega, da bi ti izkazovali zgolj znanje na ravni

memoriranja in njegove reprodukcije, k temu, da bi koncepte in pojave tudi v resnici razumeli – za razliko od prej uveljavljenega učnosnovnega načrtovanja kurikula vpe-ljal koncept učnociljnega načrtovanja.

Če je bila pri učnosnovnem načrtovanju kurikula vsebina (ali določeno področje ve-denja) temeljno izhodišče pri načrtovanju vseh nadaljnjih korakov priprave in izpelja-ve izobraževanja, je Tyler (1971) menil, da je treba to logiko načrtovanja obrniti, da je namreč treba vsebine izbirati glede na pričakovane cilje, ki naj bi jih študentje dose-gali v določenem izobraževalnem programu ali pri predmetu. V nadaljevanju je tako pomagal učiteljem pri njihovih poskusih definiranja ciljev, ki so morali biti izraženi v obliki »vedenja/ravnanja« (behavior) ali želenih sprememb »vzorcev delovanja/ravna-nja«. Pri tem je treba ugotoviti, da je Tyler pojem »behavior« dojemal širše, saj je vanj uvrstil tudi »načine razmišljanja, občutenja in delovanja«. Je pa res, da je pozneje, ko je prikazoval primere tako oblikovanih ciljev, po navadi ostal na ravni opredeljevanja ciljev, ki so izraženi glede na to, »kar nekdo zna narediti«.

Obsežna reforma srednješolskega sistema v Združenih državah Amerike, ki jo je teoret-sko utemeljil Carroll leta 1963 z izrazom *mastery learning*, je bila v nadaljevanju podlaga za to, kar je nastalo kot »izobraževanje, usmerjeno na rezultate« (*outcome based educa-tion*) in se potem v Veliki Britaniji in drugih državah uveljavilo kot splošnejši rezultatski pristop (pristop izidov) in konkretnější kompetenčni pristop. Ni nepomembno, da se je v Veliki Britaniji začel pristop uveljavljati najprej v poklicnem izobraževanju in je tre-nutno podlaga celotnega nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja (NVQ) ter »izdelan za vsa poklicna področja od avtomehanike do medicine« (Bates, 2002, v Kotnik, 2006). Za-misel kvalifikacijskega ogrodja s pripadajočo izobraževalno paradigmo prihaja torej iz Velike Britanije, kjer je v devetdesetih letih na to temo potekala izjemno ostra polemika. Polemika je prinesla pomembne dosežke najprej v tem, da je problematizirala temelj-ne pojme, kjer se je izkazalo, da smo namesto jasnih definicij dobili vpogled v različna teoretska razumevanja. V končni instanci so bila to različna filozofska izhodišča. Glede pojma kompetenca v angleškem poklicnem izobraževanju teoretiki soglašajo, da gre za nereflektirano behavioristično razumevanje, kar je tudi podlaga sklepu, da ima celo-ten na tem pojmu utemeljen pristop tako resne pomanjkljivosti, da je ne le vprašljiv ali neustrezen, ampak celo škodljiv (Bridges, 1996; Hyland, 1997).

Ko so se ustvajalci kurikularnega načrtovanja lotevali meril preverjanja dosežkov uč-nega procesa, se je izkazalo, da je lažje specificirati vedenje na podlagi nalog kot pa opisati attribute, ki so podlaga temu vedenju (Kerka, 1998, povzeto po Kotnik, 2006). Tako lažje razumemo dejstvo, da je bil behaviorizem, čeprav je bil le eden od pristo-pov, osredotočen na izide, najvplivnejši in najbolj uveljavljen. S tem tudi sežemo v samo bistvo behaviorističnega pristopa, ki z merljivostjo vztraja na svoji znanstveni težnji in omejenosti na tisto, kar je merljivo in preverljivo. Tako omejevanje pa ima svojo ceno, saj se je v marsičemu, kar je navzoče v izobraževalnem procesu, treba odreči. Hyland (1993) ob tem povzema prevladujoče mnenje kritikov, da take težnje »zvedejo kompleksne človeške dejavnosti na koščke merljivega obnašanja«. Z vidika temeljnega pojma kompetence kritiki soglašajo, da behavioristično ogrodje kome-penčnega pristopa razstavi kompetenco na izpolnjevanje nepovezanih nalog, ki so

izpeljane iz funkcionalne analize delovnih vlog. To je izhodiščna ugotovitev, ki ji sledi kritika, da behaviorizem zanemara: (1) povezanost med nalogami, pomen, intenco in pripravljenost za delovanje, (2) kontekst izpolnjevanja, (3) učinek medosebnih in etičnih vidikov. (Hyland, 1994) Ali kot je ilustrativno izjavil neki učitelj: »**Namesto kompetentnih ljudi bomo imeli ljudi s kompetencami.**« (Bates, 1997, v Kotnik, 2006)

Iz zelo ostre in kritične naravnosti do pojma kompetenca je za nas posebno zanimiva in vredna poudarka Hylandova pobuda o nujnosti pojmovnega razlikovanja med »ožjim atomističnim dispozicijskim pomenom kompetence«, ki se nanaša na dosežke in vidike dejavnosti, ter bolj holistično verzijo kompetence kot zmožnosti (capacity), ki ima širši pomen. To razlikovanje je temeljnega pomena za razmejevanje med ne-reflektiranimi in nekritičnimi behaviorističnimi pristopi ter holističnimi pristopi. V angleščini to razliko omogočata izraza *competency* (mn. *competencies*) in *competence*, v slovenščini pa to omogočata izraza kompetenca (kompetence) in kompetentnost (Kotnik, 2006).

Različna pojmovanja kompetenc glede na kulturni in geografski prostor

Različni avtorji, ki so se doslej ukvarjali s proučevanjem različnih opredelitev kompetenc (Civelli, 1997; Delammare le Deist in Winterton, 2005; Grzeda, 2005, v Štefanc 2009), v svojih razpravah poudarjajo, da so bistvene razlike v konceptualizacijah kompetence tudi glede na geografski in kulturni prostor.

Slika 1: Različna pojmovanja kompetenc glede na kulturni in geografski prostor

<p>BEHAVEORISTIČNI PRISTOP Ameriški prostor Izhodišče: analiza značilnosti (uspešnih) posameznikov.</p>	<p>Zmožnost, definirana kot kompleksna sinteza individualnih značilnosti (znanja, spretnosti, individualnih lastnosti) ni neposredne navezave na delovne naloge, a predpostavka: posedovanje tako pojmovane zmožnosti bistveno vpliva na uspešno delovanje.</p>
<p>FUNKCIONALISTIČNI PRISTOP Britanski prostor Izhodišče: analiza značilnosti delovnih mest, opravil.</p>	<p>Zmožnosti so opredeljene kot konkretne, operativno formulirane delovne naloge; če jih je posameznik zmožen uspešno opraviti, je torej kompetenten (ne glede na njihove individualne lastnosti in značilnosti).</p>
<p>CELOSTNI PRISTOP Francija, Nemčija Izhodišče: zmožnost posameznika kot potencial - dejavnost kot udejanjenje zmožnosti.</p>	<p>Razvoj celotnejšega, bolj vsestranskega razumevanja zmožnosti, distanciranje od ozkega, behavioristično orientiranega avtomističnega pojmovanja. Spoznavna, funkcionalna in osebno/socialna sestavina.</p>

Grzeda (2005) pojasnjuje razliko med ameriškim in britanskim modelom kot razliko med pojmovanjem kompetence kot neodvisne (v ameriškem prostoru) in pojmovanjem te kot odvisne spremenljivke (v britanskem prostoru). Po njegovi interpretaciji

v ameriškem prostoru prevladuje **pojmovanje kompetence kot od vsakokratnih delovnih nalog ali zahtev delovnega mesta razmeroma neodvisnih posameznikovih značilnosti (tj. spretnosti, znanja, osebnostnih lastnosti)**, čeprav velja domneva, da prav kakovost tako poimenovane kompetence bistveno vpliva na kakovost njegovega delovanja in odzivanja v konkretnih delovnih okoliščinah. Toda pri tem je bistveno, da kompetenca ni definirana kot nabor konkretnih, operativiziranih in zato tudi atomiziranih delovnih nalog, pač pa kot kompleksna sinteza individualnih lastnosti, ki visoko pozitivno korelirajo z delovno uspešnostjo. Izhodišče takšne behavioristične naravnosti smo s stališča konceptov načrtovanja izobraževanja pokazali že pri Tylorju (1971), ki je bil prepričan o naslednjem: *»Ker je temeljni namen izobraževanja v pomoči študentom, da si pridobijo nove načine razmišljanja, občutenja in delovanja, morajo biti cilji definirani dovolj jasno, da pokažejo, kaj je tisto, kar naj bi študenti razvili v določenem izobraževalnem programu; kakšen način razmišljanja, občutenja in delovanja in s pomočjo kakšnih vsebin.«* (Prav tam, str. 69) Kot je razvidno iz zapisa, je Tyler svoj premislek začel pri študentu in se pri oblikovanju ciljev osredotočil na premislek o tem, katere spremembe v njegovem mišljenju, ravnanju je treba doseči v izobraževalnem procesu.

Številne definicije pojma kompetence, ki izhajajo iz behaviorističnega pristopa, najdemo v psihologiji, eno izmed širših definicij je na primer prispeval Weinert (2001), ki kompetenco opredeljuje kot skupek intelektualnih zmožnosti, vsebinsko specifičnega znanja, sposobnosti, strategij, zaznav in akcijskih rutin, ki prispevajo k učenju, reševanju problemov in delovanju na različne načine, Spencer in Spencer (1993) pa kompetence opredelita kot temeljne značilnosti ljudi, ki nakazujejo način vedenja ali obnašanja v splošnih položajih. Menita, da kompetence povzročajo ali napovedujejo vedenje in delovanje. Na behaviorističnem pristopu se utemeljujejo tudi številne opredelitve kompetenc na področju razvoja človeških virov, kjer so premisleki povezani predvsem z značilnostmi oseb. Green (1999, str. 5) na primer opredeli *»osebne kompetence kot zapise, opise merljivih delovnih navad, ki se uporabljajo za doseganje delovnih ciljev«*.

Kar zadeva britansko pojmovanje, pa Grzeda (2005) ugotavlja, da je prevladujoča logika kompetence v tem prostoru ravno nasprotna: zlasti v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NVQ) so kompetence opredeljene kot konkretne, operativno formulirane delovne naloge; če jih je posameznik zmožen uspešno opraviti, je torej kompetenten (ne glede na njegove individualne lastnosti in značilnosti), sicer ne. Po logiki, ki jo razvija Grzeda, gre zato pri takšnem pojmovanju za razumevanje kompetence kot *odvisne spremenljivke*, odvisne torej od zmožnosti posameznika, da neko vnaprej definirano delovno nalogo uspešno opravi (Štefanc, 2009). Najdemo lahko številne opredelitve pojma kompetenc, ki bi jih lahko uvrstili v takšen funkcionalistični pristop. Primeri ožjih opredelitev kompetenc v funkcionalistični usmeritvi na primer opredelijo kompetence kot *»skupek odvisnega znanja, spretnosti, stališč, ki omogočajo, da posameznik uspešno izpelje dejavnosti v dani vlogi oz. delovnem področju ali poklicu glede na standarde, ki se pričakujejo pri zaposlovanju«*.

Ko o razlikah med britanskim in ameriškim prevladujočim konceptom pišejo Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Civelli (1997), se sicer opirajo na enake teoretske reference in okoliščine kot Grzeda s to razliko, da kompetenčni pristop v ameriškem prostoru označijo kot *behaviorističen*, britansko pojmovanje kompetence pa *funkcionalistično*. Kot pojasnjujeta Delamare le Deist in Winterton (2005), je mogoče amerškemu konceptu pripisati behavioristično orientacijo, saj – generičnim opisom kompetence navkljub – ne gre spregledati, da so bila kompetenčno zasnovana merila razvita kot alternativa uporabi tradicionalnih testov inteligentnosti (Tyler, 1971). Zadnji so namreč obveljali za razmeroma nezanesljive napovednike uspešnosti na delovnem mestu. Kompetenčni pristop se začne na drugem koncu, z opazovanjem uspešnih in učinkovitih delavcev (angl. job performers), da bi dosegli, v čem se ti posamezniki razlikujejo od drugih, ki so manj uspešni. Kompetenca tako zaobjame spretnosti in dispozicije, ki sežejo onkraj kognitivnih sposobnosti, kot so samozavedanje, samoregulacija in socialne spretnosti; četudi je nekatere od teh moč najti v taksonomijah osebnostnih lastnosti, so kompetence kljub temu v bistvu behavioristične in se jih je mogoče /.../ naučiti z usposabljanjem in razvojem. (Delamare le Deist in Winterton, 2005; Štefanc, 2009)

Britanski pristop je po njunem mnenju drugačen: pojmuje ga kot funkcionalističnega, ker poklicni kompetenčni standardi temeljijo na »funkcionalni analizi poklicev v mnogih različnih okoliščinah«, ali povedano drugače, analiza najpogostejših značilnih nalog v posameznih poklicnih je podlaga za postavitev sistema kompetenčno usmerjenih poklicnih standardov, ki so natančno strukturirani: najprej opredeljujejo t. i. *ključne vloge*, ki jih posamezniki opravljajo v danem poklicu, vsaka vloga je sestavljena iz končnega števila *kompetenčnih enot*. Za vsak element kompetence so nato opredeljena objektivna merila (*performance criteria*), ki – kolikor je ta zmožen zadostiti zahtevam, ki jih postavljajo merila, toliko se šteje, da si je pridobil predvidene (poklicne) kompetence, pri tem pa je stopnjo njegove poklicne usposobljenosti mogoče določiti z uporabo kazalnikov, postavljenih v določenem razponu.

Ob analizi behaviorističnega in funkcionalističnega pristopa pri opredeljevanju kompetence dodajamo še razmišljanje Štefanca (2009), ki ob analizi obeh pristopov, ki jo pokažeta Delamare le Deist in Winterton (2005), dodaja, da bi bila kljub temu, da avtorja razlikujeta med ameriškim *behaviorističnim* in britanskim *funkcionalističnim* pristopom, napačna interpretacija, da britanski pristop zgolj zaradi svojih funkcionalističnih izhodišč ni behaviorističen. Logika njunega razlikovanja je, kot meni Štefanc (2009), namreč v tem, da **ameriški pristop kompetentnost povezuje zlasti z nizom subjektivnih spretnosti in osebnostnih lastnosti**, v britanskem prostoru pa se je bolj uveljavil **kompetenčni opis samih delovnih nalog – toda ob tem ne gre spregledati, da je tudi v tem primeru subjekt kompetence posameznik, opisi delovnih operacij pa so zgolj zunanja merila, ki omogočajo presojo njegove kompetentnosti**. Z drugimi besedami, v amerškem pa tudi britanskem pristopu so kompetence pojmovane kot **zmožnosti za uspešno odzivanje in opravljanje delovnih nalog v skladu s postavljenimi zunanjimi merili**.

Tretji je pristop, ki ga Delamare le Deist in Winterton (2005) poimenujeta *multidimensionalni* ali *holistični*, uveljavil pa naj bi se zlasti v evropskem celinskem prostoru (v Franciji, Nemčiji in Avstriji). Vplivi avtorjev, ki so razpravljali o kompetencah v anglosaškem in ameriškem prostoru, naj bi bili v evropskem prostoru manj prisotni (prav tam, str. 36). V Franciji se je kompetenčno gibanje začelo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, izraziteje pa se je uveljavilo v devetdesetih letih. Kot pišeta avtorja, se je razvijalo v več stopnjah: najprej se je naklonjenost kompetencam pojavila v podjetniškem okolju, tj. v organizacijah, temu je sledil razvoj instrumentov in orodij za vrednotenje kompetenc, namenjenih zlasti svetovalcem in kadrovskim delavcem, ki so v podjetjih skrbeli za »upravljanje človeških virov« (Human Resource Management). Šele po tem stadiju so se začele kompetence vzpostavljati tudi kot teoretski koncept, s tem pa so različni avtorji postali postopoma tudi bolj kritični do pristopov pri njegovi obravnavi, poudarjali so zlasti, da je težko ali celo nemogoče izoblikovati enopomensko, univerzalno, vseobsegajočo definicijo koncepta kompetence (prav tam). Kljub vsemu naj bi za evropski celinski prostor, predvsem francoski, veljalo, da **kompetenco obravnava bolj celostno, »vsestransko«** (od tod tudi poimenovanje tega pristopa kot *multidimensionalnega*), in se tako distancira od ozkega, behavioristično usmerjenega atomističnega pojmovanja. Delamare le Deist in Winterton (2005) ugotavljata, da francoski pristop uvršča v konceptualizacijo kompetenc vsaj tele temeljne prvine: *savoir ali connaissance* (praktično, funkcionalno znanje in funkcionalne kompetence) in *savoir-etre* (bivanje, ravnanje, socialne kompetence).

Omenjeno kompleksno ali celostno definicijo kompetence lahko prepoznamo tudi v opredelitvi, za katero se v slovenskem izobraževanju zavzema Marentič Požarnik (2006), ko, izhajajoč iz analize različnih opredelitev kompetenc, kot »skupni imenovalec navede precejšnjo kompleksnost, sestavljenost tega pojma. Meni, da vsebuje ta vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo: (1) **spoznavno sestavino** (tudi višje spoznavne cilje): sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja z znanjem – obvladovanje raznih miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, novih položajev, zmožnost »preseganja danega« – tega, kar je bilo neposredno naučeno; (2) **čustveno-motivacijsko sestavino**: pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh ter do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti, vrednostno usmerjenost do soljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja; (3) **akcijsko sestavino**: zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v šolskih in tudi zunajšolskih – življenjskih in poklicnih položajih, predvsem tudi v kompleksnejših, spreminjajočih se in nepredvidljivih (Marentič Požarnik, 2006).

Avtorji, na katere smo se opirali prej v tem besedilu, torej poudarjajo, da se opredelitev in raba koncepta kompetence lahko v različnih okoljih razlikujeta. Vsak od predstavljenih pristopov pa ima svoje prednosti in slabosti.

Preglednica 1: Različna pojmovanja zmožnosti – prednosti in slabosti

PRISTOP	PREDNOSTI	SLABOSTI
BEHAVIORISTIČNI	<ul style="list-style-type: none"> ● Objektivizirani, merljivi učni cilji (rezultati) ● Strukturiranje učnih ciljev – definiranje višjih ravni, ne zgolj memoriranje (Bloomova taksonomija) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Razdrobljenost ● Nepovezanost ● Redukcija učnih ciljev zgolj na tiste, ki jih je mogoče meriti ● Z definiranjem zgolj končnih ciljev zgubljam razvojno dimenzijo
FUNKCIONALISTIČNI	<ul style="list-style-type: none"> ● Večje upoštevanje konteksta (potreb delovnih mest) ● Usmeritev na uporabno znanje, poudarek proceduralnemu znanju (KAKO?) ● Kompetenten je tisti, ki ustrezno opravi delovne naloge 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nevarnost redukcije zmožnosti na raven operativnih dejavnosti (veščin) ● (Teoretično) znanje zgolj instrument za izpeljavo konkretnih nalog ● Razmerje spoznavno – funkcionalno
CELOSTNI	<ul style="list-style-type: none"> ● Preplet različnih vrst znanja – namesto razdrobljenih kompetenc, kompetentnost ● Upoštevanje razvojne dimenzije 	<ul style="list-style-type: none"> ● Težavnost, kadar koncept ni ustrezno didaktično podprt ● Težavnost merjenja procesnih ciljev

Razumevanje in razvoj posameznega koncepta je pogojen s kulturnim, političnim in ekonomskim, skratka družbenim kontekstom (Štefanc, 2009).

Trije v izhodišču različni koncepti kompetenc v družboslovnem prostoru

Ob premisleku o pravkar navedenem si lahko pomagamo z vpogledom v tri v bistvu različne koncepte kompetenc, ki so se razvili v družboslovnem teoretskem prostoru, izhajajo iz različnih teoretskih predpostavk in kot taki tudi različno učinkujejo v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih razpravah:

1. Prvi koncept je uveljavljen v pravni teoriji, značilno zanj pa je razumevanje kompetence kot *institucionalne pristojnosti ali opravilne sposobnosti*.
2. V skladu z drugim konceptom je kompetenca razumljena kot zmožnost prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam, potrebam in pričakovanjem trga dela ter v povezavi s tem kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih delovnih nalog.
3. V tretjem konceptu je kompetenca na znanju temelječa ponotranjena zmožnost proizvajanja neomejenega števila učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev.

Kompetenca kot institucionalna pristojnost

Kot teoretski koncept je kompetenca v pravu prisotna dobro stoletje. V pravu ima pojem kompetenc dva pomena, ki ju navaja tudi angleško-slovenski pravni slovar (Bajuk idr., 2003, str. 132): po eni strani označuje institucionalno pristojnost (angl. competence) ali pristojno oblast, po drugi strani pa se nanaša na subjektivno sposobnost (angl. competency) posameznika za pravnoveljavno delovanje znotraj pravnih razmerij. Pri razumevanju kompetence kot pristojnosti gre torej za določilo institucije (neko pravno dejanje glede na to torej je ali ni v pristojnosti neke institucije, tj. institucija ima ali nima kompetence v določeni pravni zadevi), kompetenca pa je kot sposobnost lastnost subjekta, ki nastopa v pravnem prostoru (Štefanc, 2009).

Operativno-funkcionalni koncept kompetence

To je koncept, ki ima že predstavljeno behavioristično, predvsem pa funkcionalistično konceptualno ozadje in pomeni zlasti zmožnost izpeljave operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam ali potrebam ekonomskega trga. Kot smo pri analizi razvoja kompetenčnih pristopov v različnih geografskih okoljih že zasledili pri nekaterih avtorjih, v slovenskem prostoru Štefanc (2009) kritično izpostavi dve bistveni značilnosti tega koncepta, ki ju sam vidi kot problematični, še posebno, ko ju vežemo na področje splošnega izobraževanja: prva se kaže v *redukciji kompetence* na raven konkretnih, operativnih dejavnosti, druga pa je instrumentalno razmerje med znanjem in kompetentnostjo, ki vodi v marginalizacijo teoretičnega znanja ter v retroaktivno legitimacijo znanja šele na podlagi pripoznane uporabnosti v opravljanju konkretnih delovnih nalog.

Četudi drži, kot na načelni ravni zapiše Boyatzis (1982), da nabor posameznikovih kompetenc izraža njegovo zmožnost (capability) in da te torej opisujejo »*kaj posameznik lahko naredi*«, in ne nujno »*kaj dejansko dela*«, pa v nadaljevanju kompetence opredeli tudi kot značilnosti, »*ki so kavzalno povezane z učinkovitimi ali vrhunskimi rezultati na delovnem mestu*« (prav tam.) Podobno ugotavlja tudi Kohort, ko pravi: »*Šele ko posameznik svoje zmožnosti (kombinacijo znanja, sposobnosti in motivov) uspešno uporabi v določeni situaciji, lahko govorimo o kompetencah.*« (Kohont, 2005, str. 35–36, v Štefanc, 2009)

V našem prostoru Svetlik (2006) v svojem premisleku o kompetencah izhaja iz Perrenoudove (1997) definicije kompetenc kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih okoliščinah. V nadaljevanju o kompetenci, vezani na določen kontekst, in njeni funkcionalni vrednosti zapiše tole: »*Analiza hitro pokaže, da kompetenca ni neka absolutna zmožnost, ki bi bila neodvisna od delovnih in življenjskih kontekstov, v katerih se nahaja posameznik. Če gre za zmožnost aktiviranja, uporabe in povezovanja znanja v različnih kontekstih oz. situacijah, se te zmožnosti v veliki meri razvijajo in izkazujejo odvisno od kontekstov, od delovnih nalog, delovnih mest in razmer v organizaciji, kjer posameznik dela, oz. od razmer v drugih življenjskih okoljih. Dokler se ne znajde v določenem kon-*

tekstu, svoje kompetence sploh ne more pokazati, in če je to zanj nova situacija, različna od prejšnjih, niti ne more biti gotov, da jo bo lahko obvladal, da torej ima ustrezne kompetence. Če bi šli v skrajnost, bi lahko rekli, da smo za posameznika gotovi, da neko kompetenco ima le za kontekste, ki se ponavljajo oz. so med seboj podobni. Paradoks je v tem, da se najvišja stopnja kompetentnosti izkazuje prav pri obvladovanju netipičnih razmer. Prav glede na specifičnost oz. podobnost delovnih in življenjskih kontekstov pa lahko ločimo med bolj ali manj specifičnimi oz. enkratnimi ter splošnimi kompetencami.» (Svetlik, 2006, str. 8)

Svetlik (2006) se v svojem prispevku sklicuje na Lundvalla in Johnsona 1994, Savaga, 1999, ki menijo, da gre pri kompetencah predvsem za znanje o tem »kako«, ne pa samo o tem, »kaj« in »zakaj« (Lundvall, Johnson, 1994, Savage, 1999). Ni dovolj poznati dejstva in zakonitosti nekega pojava ali procesa, marveč ga je treba tudi obvladati. Poudarek je na tehničnem znanju (Svetlik, 2006).

Svetlik sicer kompetence ne zreducira zgolj na operativne spretnosti in veščine. S tem, ko privzema definicijo evropskega projekta DeSeCo, po kateri kompetenca temelji na kombinaciji medsebojno povezanih kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (tudi tacitnega), motivacije, vrednotne usmerjenosti, stališč, čustev in drugih socialnih in vedenjskih sestavin, ki jih je kot celoto mogoče uporabiti za učinkovito delovanje, pokaže na vsebinsko kompleksnost in sestavljenost samega pojma. Pomemben je naslednji poudarek: *»Koncept kompetenc spreminja ravnotežje med različnimi vrstami znanja. Če je izobraževalni sistem, posebej v Srednji Evropi, doslej gradil predvsem na faktografskem (KAJ) in reflektivnem (ZAKAJ?) znanju, kompetence zahtevajo več tehničnega (KAKO) in socialnega (KDO) znanja, ne da bi ostalo opuščali. Kompetence je treba tudi v šolskem sistemu obravnavati kot nadgradnjo znanja, kot posebno znanje. Ni mogoče kakovostno odgovarjati na vprašanje kako, če ne vemo kaj in zakaj.»* (Prav tam) Kot je razvidno iz zapisa, Svetlik ne zanika pomena konceptualnega, vsebinskega znanja, v svojem premisleku pa opozori na pomen tudi drugih (proceduralnih in socialnih) vrst znanja.

V nadaljevanju povzemamo analizo del nekaterih avtorjev in nekatere premisleke ob tej analizi, ki jih je v že omenjenem delu o kompetencah kot temelju kurikularnega načrtovanja ob analizi operativno-funkcionalnega koncepta izpeljal Štefanc (2009), saj so takšni, da je o njih (seveda z dovolj kritične distance in ob upoštevanju konteksta in temeljnih ciljev, iz katerih je nastajalo njegovo delo) smiselno premisliti tudi, ko razvijamo kompetenčno zasnovo spopolnjevanja izobraževalcev odraslih.

Štefanc (2009) navaja zapis v enem od biltenov Organizacije ZN za industrijski razvoj (UNIDO), namenjenih kompetencam, v katerem je kompetenca opredeljena kot *»nabor veščin, z njimi povezanega znanja in značilnosti, ki posamezniku omogočajo izvršitev naloge ali dejavnosti znotraj specifične funkcije delovnega mesta«* ter se *»demonstrira ali usvoji pri opravljanju dela in jo je mogoče z lahkoto prenesti na drugo delovno mesto«*. (UNIDO Competencies, 2002, str. 8, v Štefanc 2009). Ob tem Štefanc (2009) zapiše, da predpostavka o obstoju kavzalne zveze med kompetenco in učinkovitim opravljanjem delovnih nalog (ter pričakovanji po doseganju nadpovprečnih rezultatov) v načelu ni napačna, kolikor jo razumemo kot trditev, da so uspešno opravljene

delovne naloge kazalnik posameznikovega posedovanja nekega korpusa zmožnosti, znanja, motivacije, spretnosti in podobnih značilnosti, ki jih lahko zajamemo s pojmom kompetenc(e). Sama ta trditev tudi ne vodi nujno k redukciji kompetence na niz operativnih nalog, pač pa je zadnje šele posledica nadaljnje izpeljave teze o kavzalni povezanosti. Opredelitev kompetence kot kavzalno povezane z uspešnim opravljanjem dejavnosti je namreč vodila k sklepu, da jo je na podlagi opazovanja izpolnjevanja delovnih nalog in izpeljave testnih položajev, v katerih zaposleni dokažejo sposobnost za učinkovito odzivanje na zahteve delovnega mesta, mogoče *izmeriti* (prav tam, 2009). V tem naj bi bila, kakor naj bi razumeli McClellanda in Boyatzisa (1980), tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi menedžmenta. Implementacija tega koncepta naj bi imela v primerjavi s tradicionalnim preverjanjem akademskih sposobnosti to prednost, da omogoča presojo **funktionalnosti posameznika** na konkretnem delovnem mestu in daje podlago za razmislek, kako lahko zaposleni izboljšajo svojo storilnost, če je ta pod pričakovanji. Avtorja sta tako razvila pet korakov, ki po njunem prepričanju omogočajo preverjanje kompetence (prav tam, str. 368–370, povzeto po Štefanc, 2009):

1. poiskati je treba nekaj nadpovprečnih in nekaj podpovprečnih delavcev (angl. performers) na ustreznem delovnem mestu (položaju);
2. na majhnem vzorcu teh opraviti intervju o njihovem ravnanju in ugotoviti razlike v vedenju (behavior) med prvimi in drugimi;
3. na tej podlagi konceptualizirati kompetence, po katerih se vrhunski delavci razlikujejo od povprečnih;
4. poiskati ali razviti način merjenja teh kompetenčnih razlik;
5. tako zasnovane teste, s katerimi naj bi izmerili kompetence, preizkusiti na skupini posameznikov ter ugotoviti, ali so ti ustrezni ali ne (ali je torej na podlagi izmerjenih kompetenc dovolj uspešno diferencirajo vrhunske od povprečnih zaposlenih).

Štefanc (prav tam) v analizi tega pristopa zapiše, da je iz navedenih korakov razvidna logika, po kateri naj bi skrbno izpeljan proces identifikacije vrste dejavnosti in lastnosti omogočil »preverjanje kompetentnosti«. Pri tem se postavi na stališče, da je problem v tem, da razmerje med kompetenco in dejavnostjo preprosto ni reverzibilno: tudi če drži, da je v posamezne dejavnosti vpisana kompetentnost subjekta, se vsota teh dejavnosti nikoli ne izteče v objektivno izmerljivo kompetenco. Gre za stališče, ki ima konceptualno podlago v t. i. lingvističnem konceptu kompetence, ki ga bomo podrobneje prikazali v nadaljevanju, v bistvu pa gre za to, da kompetenco opredeli kot *zmožnost neskončne rabe končnih sredstev*. Izhajajoč iz takšne definicije kompetence, ni mogoče sestaviti končnega niza možnih rab, ali drugače, kompetence ni mogoče ujeti v vsoto partikularnih dejavnosti. Preverjanje niza konkretnih dejavnosti ali niza osebnostnih lastnosti zato, kot meni Štefanc, ni mogoče izenačiti s »preverjanjem kompetentnosti«, razen kolikor kompetenci odvzamemo tisto temeljno razsežnost, ki jo, v skladu s kognitivno-epistemološkim konceptom vzpostavlja kot kompetenco: namreč to, da je neulovljivi presežek, torej vselej nekaj več od gole vsote empirične

dejavnosti. Zdi pa se, da se je v želji po vzpostavitvi nadzora nad kompetentnostjo zgodilo prav to: kompetenca (kolikor govorimo o posamezniku, in ne o organizaciji) je de facto postala sinonim za veščine. Ali kot zapiše Kohont: »*delovno specifična kompetenca*« *peku »omogoča, da oceni, kdaj mora iz peči vzeti kruh, da bo ta najboljše pečen*« (Kohont, 2005, str. 39, povzeto po Štefanc, 2009).

Ob tem Štefanc (2009) opozori še na drugo značilno lastnost kompetence v tem konceptu, namreč pojmovanje vloge (teoretičnega) znanja zgolj kot instrumenta za uresničitev konkretnih delovnih nalog. McClellanda (1973) govori o vlogi kriterijskih preizkusov kot podlagi za preverjanje kompetenc. Ob tem poudari, da to zajema tudi preverjanje potrebnega teoretičnega znanja. Štefanc (2009) ob tem opozori, da je več kot očitno, da ima avtor pri tem v mislih predvsem tisto teoretično znanje, ki ga posameznik potrebuje za izvajanje predvidenih poklicnih nalog. Meni namreč takole: »*Nekatere preizkuse bo potrebno zasnovati tako na teoriji kot na praksi. Če so policisti na splošno diskriminatorni do črncev, je jasno, da to ni del kriterija, saj zakon prepoveduje takšno diskriminacijo. Velja torej vključiti test, ki bo pokazal, da kandidat ne diskriminira. Preveriti velja tudi besednjak, ki ga uporablja pri sporazumevanju z državljani, ki jim služi /.../, in ne besednjaka, za katerega ljudje, ki niso bili nikoli v policijskem okolju, verjamejo, da bi ga morali poznati.*« (McClelland, 1973, str. 7–8, povzeto po Štefanc, 2009)

Gre torej za teoretično znanje, ki je neposredno relevantno za opravljanje poklica in je kot tako bistveno omejeno, celo več, zaželeno je, da ne seže čez meje predvidene poklicne operativnosti. Kar zapiše Boyatis (1982), se od zgornjega ne razlikuje bistveno, čeprav se nanaša na menedžerske kompetence, torej na kompetence vodstvenega osebja z višjo izobrazbo: »*V našem pristopu k preverjanju kompetenc smo specialno znanje posebej definirali kot uporabno znanje dejstev in konceptov. /.../ Specifične informacije, ki so del preverjanja kompetenc za opravljanje določenega dela, morajo biti praktične; če niso uporabne, njihovo posedovanje ni povezano s storilnostjo pri opravljanju dela.*« (Boyatzis, 1982, str. 183, povzeto po Štefanc, 2009)

Ob analizi obeh zapisov Štefanc zapiše, da je obema avtorjema v prvem koraku mogoče pritrditi in so njuni argumenti vsaj na videz logični: če testirate posameznikovo »kompetenco« za vožnjo avtomobila, od njega v teoretičnem delu testiranja pač ne boste zahtevali poznavanja Dantejeve Božanske komedije. Toda problem te logike je drugje, namreč v načelnem vprašanju, *kaj je iz česa izpeljano*, ali znanje iz operativno pojmovane kompetence ali kompetenca iz širokega konceptualnega znanja. Zdi se, meni Štefanc (prav tam), da postaja vse bolj prevladujoča prva izpeljava: relevantno je zgolj znanje, ki ga je mogoče neposredno izpeljati iz potreb, ki jih narekuje posamezna delovna naloga, vse ostalo znanje je »neuporabno« in seveda kot tako nepotrebno. Ali drugače, *ni znanje merilo kompetence, pač pa je kompetenca merilo za izbiro znanja*. Ob tem doda, da kolikor gre pri tem za logiko, ki jo uveljavljajo posamezna podjetja v svojih prizadevanjih po čim boljših poslovnih dosežkih in tržni konkurenčnosti, je lahko tudi povsem sprejemljiva. Veliko manj sprejemljiva pa postane v trenutku, ko iz partikularnega podjetniškega konteksta preide v polje poklicnega, predvsem pa splošnega izobraževanja in začne naddoločati kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka (Štefanc, 2009).

Kognitivno-epistemološki koncept kompetenc

Poskušajmo v nadaljevanju pravkar odstrto razmerje med znanjem in kompetenco premisliti še s stališča kognitivno-epistemološkega koncepta kompetenc. To je koncept kompetence, ki ga je vpeljal Chomsky s teoretskim modelom »kompetenca-performanca«. Model pojasni na primeru jezika. Po Chomskem **je kompetenca dispozicija**, ki jo tvori poznavanje jezikovnih struktur in sposobnost kombiniranja z njimi. Čeprav je množica jezikovnih struktur omejena, človek lahko teoretično oblikuje neskončno mnogo različnih sintaktično pravilnih stavkov in zna presojati oziroma razumeti sintaktično pravilnost stavkov v teoretično neskončno mnogo različnih izraznih oblik, ki jih ni nikoli slišal in nikoli bral. **Performanca je aktualna raba jezika v konkretnem položaju**, je tekoča izrazna praksa, je konkretna uporaba kompetenc, to je določenih jezikovnih struktur, ki izhajajo iz logike določene kulture. Performanca (aktualna raba) **je vedno aplikacija kompetence** (Chomsky, 1966, 1989; Medveš, 2006).

Chomsky je vzpostavil jasno **razmejitev med kompetenco in jezikovno dejavnostjo** in vztrajal, da kompetence kot ponotranjene zmožnosti za neomejeno ustvarjalno rabo jezika ni mogoče reducirati na raven zunanjih manifestacij posameznih jezikovnih dejavnosti. Povedano drugače, gre za predpostavko, v katero je vpisana teza, da je vsaka objektivizacija kompetence, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, nujno partikularna in je kot taka lahko zgolj njen nepopoln izraz. To dejstvo, namreč da kompetenca ni ulovljiva v lastno objektivizacijo, je ena od bistvenih značilnosti opredelitve tega pojma, ki je nastala v (psiholo)lingvistiki, in zdi se, da bi lahko – ustrezno izvzeta iz specifičnega konteksta lingvistične teorije – odigrala produktivno vlogo tudi v procesih implementacije kompetence v kurikularno teorijo in prakso.

Kot zapiše Medveš (2006) v prispevku *Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju*, je bil model »kompetenca-performanca«, ki ga je razvil Chomsky, pozneje integriran v sociološke in sociolingvistične teorije z velikimi teoretskimi implikacijami, saj je na njegovi podlagi nastal nov način pojasnjevanja korespondence med subjektivnim in objektivnim, ki je bil na primer v psihologiji eden od motorjev za obrat iz behaviorizma v kognitivizem. Ta integracija je bistveno prispevala k nadaljnjemu razvoju modela.

V svojem premisleku o mogočih opredelitvah kompetenc Medveš (2006) **kompetence vidi kot potencial, zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive, vrednotno usmerjenost, kar ji daje naravo visoke stopnje posplošenosti, visokega transferja**. Kompetenca pripada subjektivnemu in združuje v sebi tako organično kot naučeno. **Performanca pa je le aktualna raba kompetence, reagiranje v konkretnem položaju**.

Kompetenca torej označuje kompleks potencialov na določenem področju, ki omogočajo samoregulacijo posameznikovega ravnanja, njegovo živo delovanje. Kompetenca omogoča samoregulacijo delovanja/ravnanja posameznika praviloma avtomatizirano (proceduralno avtomatizirano znanje), intuitivno ali zavestno. Iz takšnega izhodišča Medveš (2006) v nadaljevanju izpelje poskus razmisleka o tem, kako se kompetenca razvija. O tem pravi tole: »Če sprejemem teoretsko predpostavko, da je

kompetenca preplet organske človeške sposobnosti in naučenega, potem je kompetence mogoče razvijati z učenjem in torej pouk lahko razumem kot načrten način formiranja kompetenc.« (Prav tam, str. 20) V izhodišče svojega razmisleka postavi definicijo, ki pravi, da je **kompetenca zmožnost uporabe znanja, sposobnosti in izkustva v danem življenjskem položaju**. Kompetenco torej veže na kontekst, pri tem se s tem, ko jo opredeljuje tudi z zornega kota »zmožnosti uporabe znanja«, ne izogne njene-mu funkcionalnemu vidiku. Ob tem pa poudari, da je bistveni element te definicije, da je **kompetenca nedvoumno vezana na znanje**. V nadaljevanju poda nekoliko bolj strukturirano definicijo kompetence, pri oblikovanju katere se opre na literaturo različnih kulturnih krogov in tudi šolsko tradicijo od srednjeevropske do anglosaške. Na tej podlagi opredeli kompetenco kot konglomerat, ki obsega tri dimenzije:

- obvladovanje splošnih načel, zakonov, teorij in konceptov; uporablja se tudi izraz **kognitivne kompetence**; pri tem se upoštevajo tudi tisti koncepti, ki jih posameznik sprejema s spontanim izkustvom na implicitni ravni znanja (npr. gramatikalne kompetence predšolskega otroka);
- razvite spretnosti, usposobljenosti in veščine, potrebne za reševanje problemov vsakdanjih položajev ali za opravljanje konkretne dejavnosti; pogosto je v rabi za to dimenzijo izraz **funkcionalne kompetence**;
- obvladovanje socialnega prostora, posameznikovo ravnanje, vstopanje v določena razmerja (socialna in v razmerja do stvari), kar zajema tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote; pogosto je v rabi tudi izraz **osebne ali socialne kompetence**.

Na potrebo po razumevanju kompetence kot večdimenzionalnega pojma Medveš opozori še s tem, ko pove, da je »načrtovanje pouka zgolj z dimenzijo spoznanja enostransko, saj usmerja učitelja le na vsebinske cilje, kar vodi k prevladovanju informativnega modela pouka in učenja«. To tradicijo je po njegovem mnenju treba preseči, vendar pri tem opozori, da tega ni smiselno storiti z drugo skrajnostjo, ki jo spodbujajo nekatere pragmatične smeri konstruktivizma, temveč bi morali doseči ravnotežje med vsebino in formo, med posredovanjem in prisvajanjem informativnega znanja ter uporabo in obvladovanjem znanstvenih metod, postopkov in procesov njegove uporabe. (Medveš, 2006).

Ali kot zapiše Ermenc (2006, str. 75) v povzetku razprav s posveta *Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji*: »Nedvomno smo v izobraževanju sodobnega časa priča reviziji koncepta izobrazbe. Velika produkcija novih znanj in težave pri uporabi teh znanj v različnih življenjskih sferah in situacijah sta sprožila iskanje tako drugačne vsebine kot metodologije poučevanja.« Udeleženci posveta so predlagali, da kompetenco razumemo v pomenu splošnega, usmerjevalnega cilja, in ne na ravni operativnih ciljev izobraževanja ali standardov znanja in se tako izognemo preveliki ekonomizaciji izobraževanja in povečevanju razlik med splošnim in poklicnim izobraževanjem. Kompetenco razumeti širše pomeni razumeti jo kot razvojni potencial posameznika, ki mu/ji omogoča, da se znajde v kompleksnih, nepredvidljivih delovnih in drugih življenjskih okoliščinah. V kurikulumu ne more biti zvedena na vrsto operativno izraženih znanj, veščin in ravnanj, temveč je lahko le (kot je že leta

1992 zapisal R. Kroflič) jasno opredeljena, skupaj z njenimi bistvenimi sestavinami in pogoji za razvoj. Rečemo lahko, da deluje kot temelj ali merilo za določanje učnih ciljev in standardov znanj v učnih načrtih in katalogih znanja (prav tam).

Umeščanje kompetenčnega pristopa v strategije kurikularnega načrtovanja

Prejšnji zapis nas sooči še z enim od temeljnih vprašanj, ki jih je treba premisliti: kako se »kompetenca« ali kompetenčni pristop umešča v strategije kurikularnega načrtovanja. Uporaba določene strategije načrtovanja izobraževanja je namreč precej povezana s strateškimi odločitvami o tem, kakšno izobraževanje želimo. Tudi ko načrtujemo programe spopolnjevanja strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, je premislek o načrtovalskih strategijah, ki jih bomo uporabili, odločilen, saj bo odločitev o takšni ali drugačni strategiji načrtovanja vodila vse naše nadaljnje ravnanje.

V izhodišču tega premisleka velja omeniti, kar je pri nas pisal Kroflič (2002). Za naše razmere prikaže podlago konceptualnega okvira kurikula, ki ga po Kellyju razume kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa. Kelly (1998) glede na tehniko načrtovanja razlikuje med:

- učnosnovnim načrtovanjem, pri katerem je izhodišče in poudarek na vsebini,
- učnociljnem načrtovanjem, pri katerem je izhodišče in poudarek na ciljih,
- procesno-razvojnem načrtovanjem, pri katerem ima prednost tisto, kar prispeva k razvoju osebnostnih potencialov posameznika.

Ob tem Kelly (1989) in Kroflič (1992, 2002) poudarjata, da omenjenih treh pristopov ne gre razumeti izključujoče se. Vsak kurikulum (implicitno ali eksplicitno) vsebuje vse navedene sestavine (torej cilje, vsebine, metode oz. procedure in evalvacijo), tehnike načrtovanja pa se ločijo po tem, iz katerega od navedenih elementov izhajamo pri načrtovanju, ali še enostavneje, ali najprej določimo cilje, vsebino (učno snov) ali temeljne procedure oziroma metode poučevanja. (Kroflič, 2002)

Da bi lahko bolje razumeli, ali lahko kompetenčni pristop razumemo kot razširitev enega od omenjenih pristopov ali pa zahteva drugačno (novo) načrtovalsko strategijo, si najprej podrobneje oglejmo temeljna izhodišča posamezne strategije načrtovanja.

Kelly (1989) navaja, da je izhodišče **učnosnovnega načrtovanja** določeno izkustveno področje vedenja ali skupina pojavov (ki jih želimo proučevati). Pri tovrstnem načrtovanju tako izhajamo predvsem iz vprašanja, kaj želimo učiti. Vse nadaljnje oblikovanje izobraževanja temelji na izbiri vsebin, ki jih želimo podajati v izobraževalnem procesu. Takšna načrtovalska strategija implicira pogled na izobraževanje kot na »transmisijo znanja«. (Kelly, 1998) Za razumevanje učnosnovnega načrtovanja so bistveni razlogi in načini, s katerimi tako usmerjeni načrtovalci kurikula upravičujejo izbiro natančno določenih izobraževalnih vsebin v določenem kurikulumu. Prvi način utemeljevanja izhaja iz proučevanja narave znanja in iskanja tistih trajnih vsebin, na podlagi katerih je mogoče zasnovati idealen model izobraževanja ali pa priznati zna-

nosti, ki temelji na izkustvih, neke večne resnice ter prepoznati vlogo izobraževanja kot prenašalca teh večnih resnic. Drugi način je izpeljan tako, da pomenijo izbrane vsebine temeljne vrednote neke družbe/kulture. Tretji način je zelo podoben drugemu, kajti izbira vsebin kurikula se utemeljuje na določenih vrednotnih sistemih. (Kroflič, 1992; Svetina, 1998; Ross, 2000) Izhodišče te strategije naj ne bi bila ideološka postavka, izražena z določenimi vzgojno-izobraževalnimi cilji (vendar bolj vzgojnimi kot izobraževalnimi), temveč eksaktna, znanstveno sprejeta in potrjena, splošnoveljavna resnica, ki jo je treba zgolj spretno prenašati na mlajše rodove.

Iz Kellyjeve trditve, da ta strategija predvideva obstoj večnih in nespremenljivih resnic ter da vidi vlogo vzgoje in izobraževanja zgolj v prenašanju veljavnih znanstvenih resnic in legitimnih vedenjskih vzorcev obnašanja, Kroflič (1992) izpelje trditev, da je v ozadju te strategije načrtovanja kurikula koncepcija človeka kot pasivnega bitja, katerega edina naloga je, da sprejme obstoječo znanstveno-kulturno tradicijo. Če se pri lastnem načrtovanju kurikula želimo približati koncepciji razvijanja aktivnega in kritičnega posameznika, postane model, ki je utemeljen na dodajanju skrbno izbranih relevantnih znanstvenih spoznanj, manj prikladen. Koncept razvijanja aktivnega, ustvarjalnega in kritičnega posameznika je namreč prej kot pridobivanje določene količine znanja usmerjen na načine, kako učenec sprejema izobraževalne vsebine, na kritično percepcijo obstoječih spoznanj ter na zmožnost ustvarjalnega reševanja novih problemskih položajev, za katere je seveda nujno določeno znanje, vendar še bolj kot to razvijanje nekaterih intelektualnih, emocionalnih in konativnih komponent, ki posameznika usmerjajo k sprejemanju večkrat zelo naporne dejavne vloge v svetu, ki ga obdaja. Šele sprejetje dejavne vloge v svetu, ki nas obdaja, namreč posameznika osebno pripravi za ustvarjalno/kritično sprejemanje in obvladovanje učne snovi ter dejavno vlogo v lastnem učnem procesu. (Kroflič, 1992, str. 45–46)

V zadnjih desetletjih se je uveljavlja **učnociljna strategija** načrtovanja kurikula. Tudi v Sloveniji smo v devetdesetih letih prav učnociljno strategijo z nekaterimi prviniami procesne strategije zapisali v vse temeljne dokumente kurikularne prenove. Učnociljna strategija načrtovanja kurikula je v bistvu linearni in hierarhični model načrtovanja učnih ciljev. Izhaja iz spoznanja, da so najsplošnejši vzgojno-izobraževalni smotri (aims) presplošni, da bi lahko na podlagi teh precizirali podrobnejše dele kurikula, zato je treba najprej določiti učne cilje (objectives). Takšen model kurikularnega načrtovanja se opira na Bloomovo taksonomijo učnih ciljev, še posebno na gradacijo kognitivne sfere. Vendar pa se postavlja vprašanje, ali lahko v tako kompleksnem in večplastnem procesu, kakršen je vzgojno-izobraževalni proces, natančno razgradimo sistem učnih ciljev tako, da v posameznih učnih sekvencah izhajamo iz posamičnih, preprostih učnih ciljev in se postopoma in hierarhično približujemo najsplošnejšim učnim smotrom. V praksi se seveda preprosti in bolj sestavljeni (kompleksni) procesi nenehno prepletajo in jih ni mogoče tehnično ločevati na hierarhično sekvenciranje učnih ciljev. (Kroflič 1992, str. 34)

Druga bistvena značilnost večine modelov učnociljne strategije načrtovanja kurikula je znana behavioristična težnja, da bi izrazili učne cilje kot želene vedenjske vzorce (ravnanja). Nekateri želene cilje vzgojno-izobraževalnega procesa je res mogoče

izraziti z natančno določenimi vedenjskimi vzorci, druge pa je tako mnogo težje ali povsem nemogoče izraziti. Tako Kelly poudari, da je takšna oblika načrtovanja kurikula lahko zelo uporabna pri načrtovanju poklicnega šolstva, manj pa za razvijanje osebnosti, verske, estetske vzgoje in na drugih sorodnih področjih. (Prav tam 1992, str. 34–35)

Zdi se, da je prav z Bloomovo taksonomijo učinkiljno kurikularno načrtovanje pridobilo eno od ključnih konceptualnih orodij, ki je omogočilo zapis in gradacijo oziroma ustrezno hierarhijo učnih ciljev. S tem je ta način kurikularnega načrtovanja postajal čedalje pomembnejši, k čemur so seveda pripomogli tudi drugi razlogi. Kroflič (1992) povzema pet temeljnih razlogov, ki naj bi pripeljali do prevlade učinkiljnega kurikularnega načrtovanja: (1) **logični razlog** – izhaja iz predpostavke racionalnosti pouka: če je pouk po definiciji intencionalna dejavnost, je logično, da najprej opredelimo intenco pouka, torej njegove namene in cilje. Pri tem ne gre za ozko operativno formulacijo ciljev, pač pa je poanta v tem, da pouka ni mogoče upravičiti kot pouka, kolikor intence niso vnaprej opredeljene; (2) **znanstvenotehnološki razlog** – izhaja iz težnje po preciznosti in tehnološki učinkovitosti kurikularnega načrtovanja, če naj bo to v resnici znanstvena disciplina. Sledi logiki, da bo pouk toliko bolj lahko predmet znanstvene obravnave in evalvacije, kolikor precizneje bodo opredeljeni njegovi cilji. Ta logika se pogosto izteče v behavioristični pristop v načrtovanju učnih ciljev; (3) **politično-ekonomski razlog** – v skladu s tem naj bi se učinkiljni pristop uveljavil, ker izobraževanje financirajo davkoplačevalci, zaradi česar imajo ti tudi pravico do vpogleda v njegovo učinkovitost. Tak vpogled pa je mogoč samo, če so postavljena jasna merila (tj. opredeljeni cilji), ki omogočajo nadzor nad učinkovitostjo izobraževanja; (4) **vzgojno-izobraževalni razlog** – sledi podobni logiki; za kakovostno izobraževanje je potrebna kakovostna evalvacija, to pa je najlažje opraviti, če se transparentno opredeljeni cilji pouka. Učnociljno načrtovanje naj bi v tem primeru zlasti bolj kot katero drugo omogočalo racionalno in ekonomično porabo učnega časa; (5) **humanistični razlog** – se povezuje z logiko človekovih pravic: če vzgoja in izobraževanje pomenita poseg v posameznikovo osebnost, v njegovo osebnostno integriteto, ima ta učitelj in udeleženec pravico vnaprej vedeti, kakšni so nameni in cilji predvidenih vzgojnih in učnih dejavnosti (prav tam, str. 31–32).

Tem petim razlogom Štefanc (2009) doda še enega, ki govori v prid učinkiljnemu načrtovanju, namreč intenco, da se nacionalni kurikularni dokumenti bolj odprejo in omogočijo šolam in učiteljem bolj avtonomno načrtovanje pouka na institucionalni in individualni ravni. Kljub temu pa ne gre prezreti nekaterih problematičnih učinkov, ki jih proizvaja učinkiljni pristop. Tako Kelly (1989) kot tudi Kroflič (1992), ki povzema njegove poglobitve poante, poudarjata, da učinkiljno kurikularno načrtovanje temelji na behaviorističnih predpostavkah, to pa vodi k redukciji vzgoje in izobraževanja na mehanicistično pojmovano znanstveno aktivnost.

Tudi Hirst v eni od svojih razprav poda kritiko behavioristično zasnovanih učnih ciljev, pri čemer poudari (Hirst, v Kelly 1989, str. 75; glej tudi Kroflič, 1992, str. 37):

- da so učni cilji po svoji naravi kompleksnejši od behavioristično zasnovanega modela, zato morajo zajemati kompleksnejše oblike osebnega in mentalnega razvoja;

- da je napačna behavioristično določena linearna taksonomija učnih ciljev;
- da je treba preseči pogled na načrtovanje kurikula kot inženirsko, računalniško podprto programiranje;
- da behavioristični model deluje na preveč splošni ravni in predvideva načrtovanje v praznem prostoru, pri tem pa se ne meni za specifični kontekst, v katerem vedno poteka vzgojno-izobraževalni proces.

Kroflič (1992) že v devetdesetih letih za našo kurikularno prenovu zato predlaga sodobno kombinacijo učinkiljnega in procesnega načrtovanja. Iz tega izpelje nekaj načel, ki jih potem deloma najdemo tudi v dokumentih, kot so Izhodišča kurikularne prenove (1996). Toda kaj v zvezi s tem prinaša vpeljevanje kompetenčnega pristopa?

Kot zapiše Štefanc (2009), sam učinkiljni pristop pri kurikularnem načrtovanju, ob njem pa dejstvo, da obstajajo mehanizmi nadzora nad kakovostjo doseganja teh ciljev in standardov znanja, seveda ni problematičen. Ob tem pa se postavi na stališče, da kompetenc ni mogoče preprosto izenačiti z učnimi cilji, tako kot kompetenčno zasnovanega kurikula ni mogoče izenačiti z učinkiljno zasnovanim kurikulumom. Ob tem poudari, da se je v našem prostoru v reformiranih kurikularnih dokumentih uveljavil učinkiljni pristop, toda cilji pouka niso bili postavljeni v obliki kompetenc, pač pa kot nabor (a) splošnih predmetnih ciljev, (b) operativnih učnih ciljev ter (c) minimalnih in temeljnih standardov znanja.

Za splošne učne cilje pri nekem predmetu ali modulu je mogoče reči, da v splošnih formulacijah izražajo namene in funkcijo posameznega predmeta ali modula v nekem izobraževalnem programu, učiteljem so okvir in usmeritev za uresničevanje izobraževanja in načrtovanje konkretnjših in okoliščinam prilagojenih učnih ciljev. Po drugi strani pa standardi znanja predpisujejo količino, raven in zahtevnost preverljivega znanja, ki ga morajo izkazati udeleženci, in so kot standardi podlaga za ocenjevanje, bodisi interno ali eksterno.

Navsezadnje pa se je učinkiljni pristop uveljavil tudi zato, ker je po desetletjih uporabe tako rekoč hermetično zaprtih kurikularnih dokumentov, ki so od učiteljev zahtevali zgolj neposredno izpeljavo izobraževanja, v celoti (od vsebin do elementov didaktičnega procesa) načrtovanega in določenega na nacionalni ravni, obetal učiteljem veliko stopnjo strokovne avtonomije, s tem pa bolj kakovostno, diferencirano in individualizirano izobraževanje, ki naj bi vsakemu učečemu se omogočilo doseganje kolikor je mogoče visokih standardov znanja. Pri ocenjevanju različnih načrtovalskih strategij za današnji čas je pomembna ocena, ki jo Štefanc (2009) poda v nadaljevanju, namreč, da vsaj v našem prostoru, ko smo uveljavljali kurikularne spremembe v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ni bil mišljen kot pristop, ki bi pomenil alternativo splošno izobraževalnemu znanju.

Namen vpeljevanja tega pristopa je bil med drugim tudi, da se preseže vsebinska in didaktična zaprtost dotedanjih kurikularnih dokumentov, toda ne tako, da bi nastala distanca do šole, ki bi si prizadevala za doseganje splošne izobraženosti in prenašala znanje. Nasprotno, na nacionalni ravni smo se odrekli določanju konkretnih učnih

vsebin in odločanju o ustreznosti posameznih didaktičnih strategij prav zato, da bi o tem lahko presojali učitelji sami. Učne vsebine, kot meni Štefanc (prav tam), v ciljno zasnovanem kurikulumu ne zasedajo marginalnega položaja, pač pa so prav tisto, o čemer učitelji – poleg izbire didaktičnih strategij – najbolj neposredno odločajo (Štefanc, 2009).

Opozorilo, ki ga poda Štefanc (2009), je za naš premislek o uporabi ustreznih načrtovalskih strategij pri načrtovanju programov spopolnjevanja za izobraževalce odraslih pomembno, saj nam govori o tem, da se učnosnovna in učnociljna strategija med seboj dopolnjujeta, in ne izključujeta. In drugo, da razmerja med učnociljnim in kompetenčnim pristopom ne gre razumeti tako, da kompetenčni pristop nadomešča učnociljnega, da torej kompetence nadomestijo učne cilje. Bolj smiselno bi ga bilo razumeti kot možnosti iskanja rešitev za pomanjkljivosti učnosnovnega pristopa, kjer se pogosto soočamo s težavo, »da je načrtovanje pouka osredotočeno zgolj na dimenzijo spoznanja, kar je enostransko, saj usmerja učitelja le na vsebinske cilje, kar vodi k prevladovanju informativnega modela pouka« (Medveš, 2006, str. 21). Kompetence v celotnem vidiku razumemo kot širši pojem, ki združuje v sebi različne vrste učnih ciljev (informativne, formativne, procesno-razvojne). V tem lahko razberemo tudi poskus premoščanja omejitev učnociljnega pristopa, ki se je utemeljeval na behaviorističnih postavkah.

Štefanc (2009) v svoji analizi kompetenčnega pristopa zapiše še, da je umeščanje kompetenc v učnociljno načrtovanje kurikula lahko problematično takrat, ko se kompetence v kurikulum vpeljujejo kot alternativa splošnoizobraževalnemu znanju. Ob tem se sklicuje na Laval (2005, str. 72), ki pravi, da »če besedo 'znanje' nadomestimo z besedo 'kompetenca', to ni brez pomena«, posebno če kompetenčni pristop razumemo, kakor da kompetence zasedejo mesto znanja, delujejo kot njegov nadomestek. Znanje preprosto »absorbirajo«, prikažejo ga kot svoj sestavni del, toda hkrati s tem ga tudi postavijo na stran, ga od-stranijo (Štefanc, 2009; Laval, 2005).

S tem vprašanjem se je ukvarjal tudi Medveš (2006) v že omenjenem prispevku *Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju*. Če izhajamo iz modela »kompetenca – performanca« (model smo že opisali v uvodnem delu poglavja), meni Medveš, je iz tako sestavljenega konglomerata najprej razviden jasen odgovor na eno temeljnih vprašanj, namreč, **da kompetenca ni ločena od teoretičnega znanja**. Zato je treba preprosto odkloniti opredelitve, da sistematično obvladanje teorije za razvoj kompetence na določenem področju ni pomembno. Razvoj kompetenc torej ni nasprotje sistematični znanja (pouka), kot se zdi na prvi pogled, pravzaprav je sistematika teoretičnega znanja prej pogoj za razvitost (kakovost) kompetence. Če ne bi bilo tako, bi bila kompetenca zgolj veščina sama po sebi, in ne tista zmožnost, ki veščino ali rutino šele omogoča (Medveš, 2006).

Drugo in pravzaprav najbolj bistveno vprašanje, ki se pojavlja ob gornji razčlenjenosti kompetence, je, kako se oblikujejo navedene tri dimenzije, ki jih, kot smo že pokazali, sam opredeli kot kognitivno, funkcionalno in osebnostno/socialno. V odgovoru se osredotoči na prvi dve dimenziji: na kognitivne in funkcionalne kompetence. Kako jih lahko dosegamo v pouku? O tem je namreč, kot opozori, največ nejasnosti.

Glede razvijanja kognitivnih kompetenc (uporabe teorije, konceptov itn.) po njegovem mnenju najbrž ni sporov o tem, s katero učno vsebino jih dosegamo. Nedvomno zagotavljajo potrebno splošnost vsebine na tej ravni znanstvena spoznanja, zakoni, načela, teorije, koncepti. Problem je lahko v obliki pouka (strategijah, metodah itn.), zlasti ker se didaktika učnih oblik ni vedno razvijala skladno z znanstveno metodologijo, še posebno v obdobjih ali didaktičnih konceptih, za katere so v razvijanju oblik pouka pomembnejše psihopedagoške podlage o uspešnosti učenja kot pa spoznavnoteoretske in socialno-kulturne (prav tam).

Ob Medveševem opozorilu, da je pri razvijanju kognitivnih kompetenc »*problem lahko v formi pouka (strategijah, metodah ...), zlasti, ker se didaktika učnih form ni vedno razvijala skladno z znanstveno metodologijo*«, se je smiselno nekoliko ustaviti, še posebno, ko ga mislimo na področju izobraževanja odraslih, kamor sodi tudi nadaljnje spopolnjevanje izobraževalcev odraslih. Opozorilo velja premisliti ob problematiki, s katero se velikokrat soočamo tudi ob analizah zadovoljstva izobraževalcev odraslih z izpeljanim spopolnjevanjem, kjer se kot ena izmed pogosto ponavljajočih se pripomb pojavlja ta, da spopolnjevanje včasih ostaja preveč na »teoretski, konceptualni ravni« in daje premalo »uporabnih znanj«. V iskanju rešitev za tovrstne kritike se nam lahko zgodi, da bomo prehitro in preveč preprosto sklenili, da je treba iz tovrstnega usposabljanja izločiti vse tisto, kar je preveč »teoretsko, konceptualno, informativno«, ter se usmeriti zgolj na formativne ravni kurikularnega načrtovanja, kar se lahko v najbolj drastičnih primerih še omeji na to, da spopolnjevanje zreduciramo na »training za obvladovanje specifičnih veščin in spretnosti«, dajanje »receptov« in prevzemanja nereflektiranih postopkov delovanja.

Premislek o tem, da je treba potek izobraževanja odraslih usmeriti »praktično«, sam po sebi ni prav nič sporen, utemeljitve zanj najdemo tudi v razvojni psihologiji, predvsem v delu, ki se ukvarja s spoznavnim razvojem v odrasli dobi. Vendar se pomen uporabnosti spoznanja, o katerem govorijo razvojni psihologi, glede tega ne veže toliko na ozko in specifično znanje in spretnosti, ki naj bi si jih pridobili odrasli in jih velikokrat zreduciramo na doseganje behavioristično zastavljenih ciljev (Tayler, 1971), pač pa gre za razumevanje sprememb v kakovosti miselnega delovanja v odrasli dobi.

Kot v svojih raziskavah ugotavlja Schaie (1977, 1978), se namreč način mišljenja v odraslosti prožneje in na nove načine prilagaja vsakdanjim življenjskim okoliščinam, drugače kot v prejšnjih obdobjih. Odrasli razvijajo načine razmišljanja in reševanja problemov, ki so vezani predvsem na konkretne socialne okoliščine, v katerih delujejo in pridobivajo bolj celostna spoznanja na specifičnih področjih miselnega delovanja. Na podlagi izsledkov svojih raziskav je Schaie (prav tam) oblikoval model stopenj spoznavnega razvoja. Ta pokaže, da začne posameznik že v zgodnji odraslosti preusmerjati pozornost od pridobivanja k uporabi tega, kar ve in zna. Spoznanja, reševanje miselnih problemov in pridobivanje nadaljnjih spoznanj vse bolj prilagaja posebnim okoliščinam, na primer delovnemu, družinskemu okolju, v katerem deluje. Da bi uspešno deloval v svojem relativno samostojnem vsakdanjem življenju, mora namreč obvladovati oboje, problem in okoliščine, v katerih se problem pojavlja. Bolj

kot na samo pridobivanje se posameznik osredotoči na uporabo pridobljenih spoznanj v vsakdanjem življenju (Zupančič, 2006).

Z zornega kota razvoja andragoške didaktike so ta spoznanja pomembna zato, ker lahko iz njih izpeljemo premislek, da zahteva po »uporabnosti znanja« od nas ne zahteva, da iz izobraževalnega procesa izločimo vse tisto, kar je v svojem izvoru s funkcionalističnega vidika gledano »neuporabno«, tistega, kar Medveš (2006) na primer pri opredeljevanju kompetence opredeli v vidiku »obvladovanje splošnih principov, zakonov, teorij in konceptov«, oz. tistega, kar Marentič Požarnik (2006) opredeli kot »spoznavno sestavino kompetence«. Še posebno takrat ne, če sprejmemo definicijo kompetence, po kateri »kompetenca ni ločena od teoretičnega znanja«. V tem primeru je izziv andragoški didaktiki (strategijam, metodam), da znamo teoretično znanje, vsebino, koncepte, načela, zakone, povezati z dejanskimi delovnimi in življenjskimi položaji odraslih udeležencev. Tako jih bodo lažje razumeli, v njih bodo ugledali »uporabnost«. Ne zato, ker smo znanje skrčili na »uporabno znanje«, pač pa zato, ker smo s tem, ko smo abstraktne koncepte povezali z realnimi življenjskimi in delovnimi okoliščinami, ustvarili polje za lažji transfer predvsem pa razumevanje teh abstraktnih pojmov in vsebin.

Pomembna pa so tudi spoznanja razvojnih psihologov, da se »bolj kot na samo pridobivanje, posameznik osredotoči na uporabo pridobljenih spoznanj v vsakdanjem življenju.« (Zupančič, 2006). Prav s tega vidika postane pomembna tudi **funkcionalna dimenzija** opredelitve kompetence, ki jo Medveš (2006) razume kot: »Razvite spretnosti, usposobljenosti in veščine, potrebne za reševanje problemov vsakdanjih situacij ali za opravljanje konkretne dejavnosti.«, Marentič Požarnik (2006), pa ta vidik kompetence opredeli kot **akcijsko sestavino** – zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v šolskih in tudi zunajšolskih – življenjskih in poklicnih situacijah, predvsem tudi v kompleksnejših, spreminjajočih se in nepredvidljivih.

Medveš (2006) pa glede razvijanja funkcionalnih kompetenc pokaže še na nekatere nejasnosti. Meni, da nejasnost nastane celo na vsebinski ravni ob vprašanju, katera vsebina je »medij« za razvijanje »funkcionalnih kompetenc«. Prevara je, meni Medveš, če mislimo, da se razvoj »funkcionalnih kompetenc« (denimo v smislu funkcionalne pismenosti) lahko zagotovi zgolj z izkustvenim znanjem in treningom ustrezne veščine ali spretnosti. Brez naveze na enako posplošeno znanje tudi »funkcionalnih kompetenc« ni mogoče razvijati. Zato kakovosten pouk za razvoj kompetenc kot »posplošenih« zmožnosti nikakor ni mogoč brez medija tudi na ravni funkcionalnih kompetenc. Le posplošena vsebina (z velikim transferjem) lahko daje »funkcionalni kompetenci« naravo posplošenosti (veliki transfer). Šele vsebina lahko prepreči, da razvoj »funkcionalnih kompetenc« ne sprevrže pouka v trening in dresuro. Vsebina pa je vedno znanje, in nikoli zgolj spretnost, to pomeni, da bo tudi razvoj »funkcionalnih kompetenc« navezan na znanje. Toda katero? Znanje na vsakem področju ima dve razsežnosti – sistemsko in metodološko – in obe sta pomembni pri kurikularnem načrtovanju. Sistemsko znanje je spodbujevalnik kognitivnih kompetenc, metodološko znanje pa funkcionalnih.

Z opiranjem razvoja funkcionalnih kompetenc na metodološko znanje, z obvladovanjem znanstvenih metod, postopkov in poti raziskovanja oziroma posploševanja spoznanj je dosežena posplošenost, ki zagotavlja razvoj funkcionalne kompetence z visokim transferjem in hkrati s kritičnim odnosom do poti spoznavanja ter s tem spoznanja samega. S tem sta opredeljeni dve vsebinski dimenziji pouka: ena pomeni pouk o znanstvenih spoznanjih in je pomembna za razvoj kognitivnih kompetenc, druga pa pouk o znanstvenih metodah, na kateri se gradijo funkcionalne kompetence. Le s tem, da se obe dimenziji opirata na znanost, imata zadostno raven posplošenosti, ki smo jo poudarjali kot pogoj za razvijanje kompetenc.

Ob tem pa Medveš še opozori, da je pomembno, da se obe dimenziji zavestno načrtujeta tako, da se vsebina (informativna raven znanja) izpelje do ravni razvijanja metod za njeno uporabo (formativne ravni). **Pot k uporabnosti vsebine znanja ne sledi iz vsebine same po sebi, temveč iz metod, postopkov, procesov pridobivanja znanja.** To je bistvo procesiranja znanja, ki je znanstveno utemeljeno. Razmerje med informativno in formativno ravno pouka je razmerje med vsebino spoznanja in metodo – formo spoznanja (per-form-anco) (Medveš, 2006).

S tretjo dimenzijo kompetence omenjena avtorja odgovarjata tudi na spoznanja razvojnih psihologov, namreč, da odrasli razvijajo načine razmišljanja in reševanja problemov, ki so vezani predvsem na konkretne socialne okoliščine, v katerih delujejo in pridobivajo bolj celostna spoznanja na specifičnih področjih miselnega delovanja (Shaine, 1978). Medveš (2006) to stori s tem, ko opredeli dimenzijo **osebnostne ali socialne kompetence**, ki pomeni obvladovanje socialnega prostora, posameznikovo ravnanje, vstopanje v določena razmerja (socialna in v razmerja do stvari), kar vsebuje tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote. Marentič Požarnik (2006) pa se pri opredeljevanju tega vidika kompetence bolj usmeri na t. i. **čustveno-motivacijsko sestavino**, ki zajema pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh ter do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti, vrednotno usmerjenost do ljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja.

Prav tu pa se kažejo največje težave pri uporabi učinkljivega pristopa, še posebno, ko za izhodišče tega pristopa jemljemo behavioristične postavke. Gre namreč za dimenzije kompetence, ki jih je težko operativno opredeliti, še večja težava pa se pojavi tedaj, ko bi želeli meriti njihovo doseganje. Na tem mestu postane še posebno relevanten že prikazani Krofličev (1992) predlog, namreč, da bi bilo treba učinkljive strategije načrtovanja kurikula kombinirati s procesno-razvojnimi. Spet lahko najprej ugotovimo, da tudi odločitev za uporabo učinkljive (ali) procesno-razvojne strategije pri načrtovanju kurikula ni izključujoča se, pač pa dopolnjujoča se. Da bi razumeli, v katerih točkah lahko z uporabo procesno-razvojne strategije pripomoremo k udejanjanju kompetenc, razumljenih v širšem pomenu, kot nekakšnih usmerjevalnih »točk«, ki pri kurikularnem načrtovanju v naslednjih korakih usmerjajo načrtovanje raznovrstnih ciljev, ki jih je treba dosežati, da bi kompetenco razvili, si v nadaljevanju pogledimo še temeljne značilnosti te strategije.

Kot zapiše Kelly (1989), **pri procesno-razvojni strategiji** načrtovanja kurikula izhodišče ni niti določena narava znanja ali neka končna resnica, ki jo je treba sporočiti, niti izjava o končnih ciljih, ki jih je treba doseči, pač pa strategija izhaja iz zanimanja za človekovo aktivno in razvojno naravo ter iz dojetanja vzgojno-izobraževalnega procesa kot nenehnega prizadevanja za razvijanje te posameznikove narave, njegove osebnosti. Omogoča upoštevanje vseh prvin kurikula (ciljev, vsebine, procesov) na stopnji načrtovanja, nobene od njih ne postavlja v izhodiščni položaj. Pri procesno-razvojni strategiji vzgojno-izobraževalni cilji niso več vnaprej stalno opredeljeni, od zunaj postavljeni »idealni jazi«, temveč notranja, v vzgojno-izobraževalni proces vpetta načela; s tem je ustvarjen drugačen vrednotni odnos do vprašanja učnih smotrov in vzgojno-izobraževalnega procesa: vzgojo in izobraževanje kot proces zvezne rasti in razvoj učenčeve osebnosti pojmuje kot temeljno notranjo (intrinzično) vrednoto, torej vrednoto samo po sebi, smotre pa le kot enakovreden del vzgojno-izobraževalnega načrtovanja, četudi jih še vedno opredelimo na začetku načrtovanja kurikula. (Kroflič, 1999)

Udeleženec je v procesnem načrtovanju pojmovan kot dejavni člen učne komunikacije. Če nameravamo doseči zelene učne učinke v udeleženčevem stalnem razvoju tako, da se bo ta oblikoval v avtonomno, kritično osebnost, moramo najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, zagotoviti njegovo dejavno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne snovi, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih slogov itn.). (Prav tam, 1999)

In končno, vzgojno-izobraževalni proces ni več instrument približevanja k vnaprej stalno določenemu ciljnemu stanju, temveč je sam svoj cilj s svojevrstno notranjo vrednostjo – naučiti se učiti ter tako zagotoviti trajen (samo)razvoj vsakega posameznika. Ali, kot je že davnega leta 1916 zapisal Dewey, ko je kritiziral klasično pedagogiko: Rast je pojmovana, kot da bi imela neki konec (cilj), namesto da je sama sebi cilj (konec). (Kroflič, 1999)

Ali kot ob premisleku o pomenu ključnih kompetenc zapišeta Štraus in Repež (2006): »Da bi posamezniki lahko uspešno živeli in prispevali k uspešno delujoči družbi, morajo uporabljati številne (ključne) kompetence. Te se nanašajo tako na kompetence, ki jih je treba razvijati skozi izobraževanje v šoli, kot na kompetence, ki se razvijajo vse življenje.« (Prav tam, str. 58) Pri tem se navežeta na koncept vseživljenjskega učenja in dodajata da: *»/.../ za vse življenje pomembne kompetence ne morejo biti ponujene le skozi osnovno izobraževanje, saj (1) se kompetence skozi vse obdobje življenja spreminjajo in se lahko s starostjo pridobivajo ali izgubljajo, (2) je pričakovati, da se bodo zaradi razvoja tehnologije in sprememb v socialnih in ekonomskih strukturah zahtevale, s katerimi se morajo posamezniki srečevati, spreminjale, tudi ko bodo odrasli in (3) je razvojna psihologija pokazala, da se razvoj kompetenc ne preneha z adolescenco, temveč se nadaljuje v odraslo življenje. Kognitivni in nekognitivni razvoj se nadaljujeta tako, da se ne dodajajo samo novi koščki znanja k že obstoječemu znanju, temveč da se spreminja notranja mentalna struktura.«* (Prav tam, str. 58) Po njunem mnenju ima to razumevanje (ključnih) kompetenc pomembne posledice za izobraževanje in raziskovanje znanja. To pomeni, da vrednotenje kompetenc mladih ljudi ne napoveduje celotne slike (ključnih) kompe-

tenc, ki jih bodo imeli kot odrasle osebe. Vendar, ker se (ključne) kompetence deloma da poučevati in naučiti, je treba prepoznavati njihove temeljne prvine, ki jih je prav tako mogoče razvijati (prav tam).

Procesno-razvojni pristop opozori tudi na problematiko, nesmiselnost opredeljevanja tovrstnih ciljev kot »končnih rezultatov« ali »preverljivih standardov znanja«. Težave povzroča tudi vrednotenje takšnih procesno-razvojnih ciljev, saj teh ni mogoče meriti, v skladu z že opisanimi behaviorističnimi predpostavkami. Ker jih je težko (ali nemogoče) zapisati v objektivizirani obliki (npr. v obliki nekkih zelenih končnih stanj ali preverljivih standardov znanja), jih tudi ni mogoče meriti klasično – kot končno merjenje izobraževalnih dosežkov. Gre na primer za osebnostne lastnosti, stališča, navade, socialne odnose, ki jih ni mogoče objektivno preverjati in ocenjevati.

Težava se pojavi predvsem takrat, ko učnociljnih in procesno-razvojnih strategij načrtovanja kurikula ne mislimo kot komplementarnih strategij, pač pa želimo učne cilje (sedaj pod »sloganom« kompetenc) »pripeljati« med preverljive učne cilje v obliki pričakovanih izidov ali standardov znanja, ki jih merimo ob koncu izobraževanja in na podlagi katerih presojamo o uspešnosti izobraževanja, o ustreznosti znanja za prehod na višje ravni izobraževanja. Kot v svoji analizi prenovljenih učnih načrtov za osnovno šolo pokaže Štefanc (2009), smo v Sloveniji ob privzemanju kompetenčnega pristopa, še posebno pa ob poskusih umeščanja t. i. ključnih kompetenc v učne načrte že zašli prav v to »past« poskusa objektivizacije in končnega merjenja dimenzij kompetenc, katerih esenca ni končna, pač pa vsebuje »potencial vseživljenjskega razvoja«. V učnem načrtu za predmet družba tako med pričakovanimi izidi na primer najdemo zapise: učenec/učenka izkazuje strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, naloga); učenec/učenka razvija pozitiven odnos do države, domovine in Evropske unije; učenec/učenka se zavzema za svoja stališča in vrednote. Podobne formulacije so v istem učnem načrtu tudi med pričakovanimi rezultati (op. p. pojem »pričakovani rezultati« v novih učnih načrtih zamenjuje pojem »standardi znanja«) za napredovanje v šesti razred med drugim doseči pričakovana izida »si prizadeva za strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, zadolžitev)« ter »izraža zmožnost vživljanja v druge (empatijo). (Prav tam)

Štefanc (2009) navaja še številne druge tovrstne primere, ki pokažejo, da se s tovrstnim umeščanjem procesno-razvojnih ciljev med pričakovane izide zanika že predstavljeno temeljno postavko, na kateri temelji procesno-razvojni pristop načrtovanja kurikula, namreč, da: *»vzgojno-izobraževalni proces ni več instrument približevanja k vnaprej stalno določenemu ciljnemu stanju, temveč je sam svoj cilj s svojevrstno notranjo vrednostjo – naučiti se učiti ter tako zagotoviti trajen (samo)razvoj vsakega posameznika. Ali, kot je že davnega leta 1916 zapisal Dewey, ko je kritiziral klasično pedagogiko: »Rast je pojmovana, kot da bi imela neki konec (cilj), namesto da je sama sebi cilj (konec).«*

Procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikula na vprašanje o tem, kako meriti tovrstne cilje (ali dimenzije kompetence, ki smo jih npr. pri Medvešu (2006) prepoznali v »osebnostni ali socialni dimenziji kompetence«, pri Marentič Požarnik (2006) pa pri »čustveno-motivacijski dimenziji« kompetence), odgovarja na način, ki je morda za-

res težko sprejemljiv, če ga mislimo znotraj behavioristične paradigme, ki se močno veže na potrebo po »končnem merjenju dosežkov«.

Procesno-razvojni model načrtovanja namreč za razliko od usmeritev na končno merjenje objektivno opredeljenih dosežkov zahteva sprotno vrednotenje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in napredka udeleženca. Za spremljanje in spodbujanje razvoja udeležencevih potencialov je nujno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo ob nenačrtovanih (neprimernih) učinkih pripravljeni na potrebne spremembe vzgojno-izobraževalnega programa. Načrtovanje mora torej že v samem izhodišču predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost za upoštevanje njihovih izsledkov med izpeljavo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti tudi kvalitativne vidike izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno zajete tudi »prizadete osebe«, to je učitelj in udeleženci. **Te niso le vir informacij o dogajanju v izobraževalnem procesu, temveč tudi čedalje dejavnejši udeleženci dogovarjanja o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikula možnost in dolžnost, da udeležence natančno seznanjamo z nadaljnjim potekom izobraževalnega procesa, spremembe v procesu pojasnimo in skušamo med udeleženci in učiteljem doseči soglasja.** (Kroflič, 1999) Procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikula torej zahteva sprotno vrednotenje udejanjanja kurikula. Evalvacija tu ni več nekaj, kar bi se dogajalo zgolj na koncu izobraževanja ali bi bilo od tega ločena dejavnost, pač pa postane sestavni del načrtovanja in izpeljave kurikula.

Obremenjeni s paradigmo »končnega merjenja« ob tem še vedno ostajamo brez odgovora na vprašanje, kako bomo npr. vedeli, da si je (v našem primeru) učitelj pridobil neko kompetenco? Vzemimo, da smo kompetenco v kurikulu opredelili v njenem širokem pojmovanju, zajema spoznavno/informativno, formativno/funkcionalno in čustveno/osebno ali socialno dimenzijo. Verjetno ne bo težav, če bomo želeli preveriti prvo dimenzijo (poznavanje pojmov, konceptov, zakonitosti), tudi preverjanje formativne ali funkcionalne dimenzije ne bo tako problematično, udeleženec bo s pripravo določenega praktičnega izdelka (izpeljavo določene dejavnosti) dokazal, da je znal znanje prebiti v njegovo funkcionalno uporabo. Kako pa bomo preverili, ali si je pridobil kompetenco sodelovanja v timu ali na primer lastnost strpnosti do sodelavcev, ki mislijo drugače od njega? Prav zaradi zagate, v kateri se znajdemo v tem primeru, se verjetno vedno znova vračamo k behaviorističnemu načrtovanju in preverjanju, ali k redukciji izobraževanja na doseganje zgolj informativnih ciljev v eni skrajnosti in zgolj funkcionalnih ciljev na drugi strani. Morda pa se to dogaja prav zato, ker kompetence v prikazanem primeru ne mislimo »celostno, holistično«, pač pa jo razdrobimo, razstavimo na posamezne vidike, dimenzije in želimo meriti te posamezne vidike. Zdi se, da je ena izmed možnih smiselnih poti iz te zagate ta, ki se tudi v našem prostoru že uveljavlja in se kaže v potrebi razumevanja kompetence in ne posameznih učnih ciljev kot izhodišča za merjenje dosežkov. To ima implikacije na didaktiko, tj. oblikovanje načinov za preverjanje doseganja in preverjanja kompetenc. Primer uporabe skupinske projektne metode dela na primer pokaže, da lahko tako razvijamo vse omenjene dimenzije kompetence.

Za naš primer iskanja ustreznih strategij načrtovanja kurikula iz vsega predstavljenega lahko privzamemo spoznanja, da je ob uporabi kompetenčnega pristopa kompetenco smiselno razumeti v njenem širšem vidiku (kot sestavljeno iz različnih vrst znanja) in jo vzpostaviti kot nekakšen širši usmerjevalni koncept, ki v nadaljevanju vodi naše premisleke o različnih vrstah učnih ciljev, s pomočjo katerih bomo kompetenco lahko razvijali.

Ob premisleku o razmerju med kompetencami, učnimi cilji in standardi znanja pa menimo, da ni smiselno poskušati »na silo« umeščati procesno-razvojnih dimenzij kompetence med preverljive standarde znanja, saj jim s tem, ko jih opredeljujemo v obliki »končnih stanj/ciljev/rezultatov«, spreminjamo njihovo razvojno naravo. Ob tem pa ne bi smeli zaiti v »past«, da ciljev, ki jih ni mogoče zapisati v objektivno preverljivi obliki, v spopolnjevanja ne bi umeščali ali jim ne bi namenili potrebne pozornosti. Ali kot zapiše Marentič Požarnik: *»Gotovo je treba še razčistiti odnos med standardi in kompetencami. V različnih razpravah se pojavlja vprašanje, ali ob opredeljenih kompetencah še potrebujemo (merljive) standarde znanja. Če pogledamo obstoječe standarde znanja posameznih predmetov, opazimo izredno različno razumevanje tega pojma med predstavniki oziroma nosilci posameznih predmetov, na drugi strani pa neverjetno neskladje med osnovnimi cilji predmetov in standardi, ki predstavljajo hudo osiromašenje redukcijo, celo banalizacijo teh ciljev. Pojav je toliko bolj zaskrbljujoč, ker obstaja realna nevarnost, da se pouk zoži na doseganje tako oblikovanih standardov. Opozoriti velja na 'past', da se celoten spisec kompetenc spremeni v merljive standarde, pouk pa v 'trening za reševanje nalog, ki preverjajo dosežene kompetence!«* (Marentič Požarnik, 2006, str. 29)

Kompetenčni pristop pri načrtovanju spopolnjevanja izobraževalcev odraslih

Da pri spopolnjevanju strokovnih delavcev kompetenc ne smemo zožiti na skupek izoliranih veščin, pokaže tudi Korthagen (2004) v razpravi z naslovom *V iskanju bistva dobrega učitelja*, v njej razvije t. i. model jedrne refleksije. Posebej opozori, da je treba pri izobraževanju in stalnem strokovnem spopolnjevanju učiteljev preseči raven, s katero pri spopolnjevanju sežemo zgolj do ravni pridobivanja veščin, spretnosti, metod in tehnik. Zato v svoj model umesti kompetence, ki jih razume kot širše zmožnosti. A hkrati meni, da je treba pri izobraževanju učiteljev upoštevati tudi ravni, na katerih se oblikujejo učiteljeva prepričanja, njegova strokovna identiteta in najbolj esencialno dojemanje lastne vloge, ki se kaže v temeljnih vrednotnih predpostavkah lastnega poslanstva ali dojemanja sebe kot avtentične osebnosti. K analizi njegovega modela se bomo vrnili še pozneje, na tem mestu pa lahko iz pregleda strokovne literature na kratko povzemamo, kako se je kompetenčni pristop pojavil in počasi uveljavil tudi v izobraževanju in stalnem strokovnem spopolnjevanju učiteljev.

Podobno kot se je kompetenčni pristop zadnjih desetletjih uveljavil v izobraževanju, namreč vztrajno prodira tudi v modele izobraževanja učiteljev. Na tem področju se je razvil iz zamisli, da bi razvili konkretna, merljiva merila, ki bi bila podlaga za izobraževanje učiteljev in njihovo stalno strokovno spopolnjevanje. V ameriškem prostoru

so znane številne t. i. »procesno-produktne študije«, namenjene temu, da bi identificirali vedenjske vzorce učiteljev, ki visoko korelirajo z dobrimi dosežki učečih se. To ravnanje je bilo v naslednjem koraku prevedeno v konkretne kompetence, ki naj bi jih pridobili učitelji (prav tam). Iz opisa tovrstnih kompetenčnih pristopov v izobraževanju učiteljev lahko prepoznamo že analizirane behavioristične predpostavke kompetenčnega pristopa. Prav Korthagen (2004) pa tudi pri izobraževanju učiteljev opozori na podobne težave kompetenčnega pristopa, kot smo jih že pokazali za druga področja. Takole pravi: »*Takšen razvoj je povzročil precejšnje težave. Da bi zagotovili ustrezno veljavnost in objektivnost pri ocenjevanju učiteljev, so bili oblikovani dolgi sezname veščin, ki so sčasoma pripeljali do prevelike razdrobljenosti učiteljeve vloge. Počasi je začelo postajati jasno, da takšen pogled na učitelje ni dovolj upošteval dejstva, da dobrega učitelja ne moremo preprosto opisati z naštevanjem posamičnih kompetenc, ki si jih učitelj pridobi v številnih, med seboj nepovezanih učnih sekvencah.*« (Prav tam, str. 6)

Podobno meni tudi Hyland (1994), ki kritizira kompetenčno zasnovane modele kot preozke in neustrezne za pedagogiko. Okrog 1970 se je začel uveljavljati alternativni pogled na to, kako bi bilo treba izobraževati učitelje, znan kot humanistično zasnovano izobraževanje učiteljev (*Humanistic based Teacher Education – HBTE*), v njem je bilo več pozornosti namenjeno učitelju kot osebi. Temelji tega pristopa izvirajo iz humanistične psihologije gibanja, njegova dobro znana predstavnik sta bila Rogers in Maslow. Joyce (1975) ugotavlja, da je to gibanje predvsem poudarjalo *enkratnost posameznika in pomen njegovega razvoja*. Dodaja še, da predpostavke tega pristopa niso združljive s standardiziranjem kompetenc učiteljev. Gibanje ni bilo deležno dolgoročne podpore. Vendar pa je že dejstvo, da je gibanje usmerilo pozornost na *učiteljevo osebo*, pomembno vplivalo na nadaljnji razvoj tega področja. Klassen (2002) poudarja, da lahko zahteve po izobraževanju učiteljev na temelju kompetenc privedejo do deprofesionalizacije. Obstaja nevarnost, da bi učitelji začutili, da jih ne jemljejo resno glede njihovega profesionalizma ali navdiha za poučevanje. Korthagen (2004) navaja študijo o izobraževanju učiteljev na temelju kompetenc na eni od ustanov za izobraževanje učiteljev na Nizozemskem, ki je pokazala, da se »prepričanja« pri večini študentov niso spremenila in da se večinoma ne ujemajo s kompetenčnim pristopom, ki so ga uporabljali na univerzi. Iz razprav avtorjev je mogoče razbrati, da večinoma pritrjujejo temu, da je koncept kompetenc tudi v izobraževanju učiteljev pomemben, vendar odpirajo vprašanje, kako naj jih razvijamo čim bolj optimalno, ne da bi pri tem izgubili človekovo osebno moč, in kako naj z njimi vzdržujemo notranjo motivacijo za razvoj.

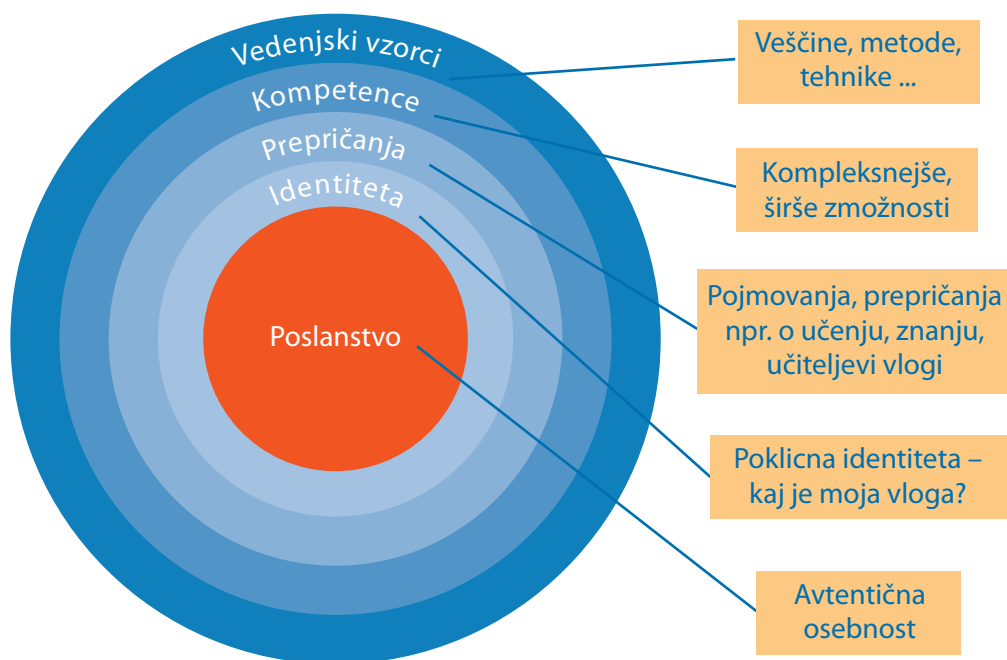
Korthagen (2004) meni, da lahko to klasično nasprotje med kompetenčnim pristopom in pristopom, ki se bolj osredotoča na učiteljevo sebstvo, najdemo tudi v aktualnih razpravah na področju izobraževanja učiteljev. Vendar ob tem opozori, da se ne bi smeli ujeti v past in problematiko omejiti na zgolj to klasično dihotomijo. Meni namreč, da na problematiko vplivajo še drugi dejavniki. Prav zato, da bi lažje premislili obravnavano problematiko, predstavi že omenjeni *model jedrne refleksije*. Gre za prilagoditev »Batesovega modela« (Bates 1997), v katerem avtor loči šest ravni refleksije in s tem pokaže, da ima sklicevanje zgolj na kompetence preveč omejitev. S prilagoditvijo tega osnovnega modela je želel pokazati na različne ravni v učiteljevem

ravnanju in delovanju, na kateri je mogoče z izobraževanjem vplivati ali ki že same po sebi vplivajo ena na drugo.

Predlaga bolj celostni pogled na učitelja, to pomeni, da je treba profesionalne in osebne vidike poučevanja gledati kot na med seboj tesno povezane dejavnike (Korthagen, 2003). Izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanja učiteljev umesti v proces vseživljenjskega učenja, in sicer pravi: »Če želimo spodbujati vseživljenjsko učenje učiteljev, moramo razviti njihovo sposobnost rasti. Zato bomo morali vlagati v razvoj njihovih zmožnosti, da bodo znali usmerjati svoje učenje, oblikovati svoje izkušnje in razvijati svojo teorijo in prakso.« (Korthagen, 2003)

V izhodišču opozori na dve temeljni vprašanji, pomembni za izobraževanje učiteljev: Katere so bistvene značilnosti (*jedrne kvalitete/core qualities*) dobrega učitelja? in Kako lahko ljudem pomagamo, da postanejo dobri učitelji? V pomoč pri iskanju odgovorov na omenjeni vprašanji razvije t. i. »model jedrne refleksije«, ta naj bi bil učitelju okvir, ki bi ga lahko uporabil za refleksijo o svojem profesionalnem razvoju.

Slika 2: Model jedrne refleksije



Vir: Korthagen (2004): *In The search of teh essence of a good teacher, Toward a more holistic aproach in teacher education*. Glej tudi: Marentič Požarnik (2006): *Uveljavljanje kompetenčnega pristopa zahteva vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka*.

V nadaljevanju navede tri razloge, zaradi katerih se mu zdita vprašanji, ki si ju je zastavil, pomembni za današnji čas. Opozori na to, da se danes, največkrat zaradi racionalizacije, vedno pogosteje dogaja, da se programi izobraževanja ter stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev krajšajo ali pa se deloma, včasih pa tudi v celoti prenašajo na usposabljanje, ki poteka kar na delovnem mestu, v izobraževalnih organizacijah. Ob tem pa se pojavlja vedno več vprašanj o ustreznosti ali kakovosti tovrstnega izo-

braževanja. Drugi razlog, zaradi katerega sta po njegovem mnenju vprašanji, ki si ju je postavil, pomembni, je v tem, da se v izobraževanju učiteljev namenja velik poudarek pomenu refleksije, obenem pa še vedno ni jasno, o čem naj bi učitelji opravili refleksijo v želji, da bi postali dobri učitelji. Katere so pomembne vsebine tovrstne refleksije? In kot tretje, poudari Korthagen, je področje izobraževanja učiteljev močno povezano z drugimi disciplinami, predvsem s psihologijo, kjer so se v zadnjih letih zgodili pomembni razvojni premiki, ki zares še niso umeščeni tudi v premisleke o njihovi uporabnosti pri izobraževanju učiteljev (Korthagen, 2003).

Model pokaže, da obstajajo v ljudeh različne ravni, na katere lahko vplivamo z izobraževanjem.

Najbolj zunanji ravni sta: raven, ki je povezana **z okoljem** (z učno skupino, študenti, okoljem izobraževalne organizacije), in raven, ki je povezana z našimi **vedenjskimi vzorci (načini ravnanja/delovanja)**. To sta tudi ravni, pravi Korthagen (2004), za kateri se zdi, da se z njima učitelji najbolj ukvarjajo. Pogosto se namreč osredotočajo na težave v razredu in iščejo odgovore na vprašanja, kako se soočiti s temi težavami. Na ti dve ravni pa zelo vpliva tretja, v katero Korthagen umesti kompetence. Da bi jasno ločil raven veščin, spretnosti od ravni **kompetenc**, poudari, da razume kompetenco kot integriran skupek znanja, veščin, stališč. Kot takšne so potencial za določeno ravnanje ali delovanje in ne pomenijo ravnanja samega po sebi (prav tam). V tej Korthagnovi opredelitvi kompetence lahko prepoznamo že prikazano kognitivno-epistemološko izhodišče ali značilnosti že predstavljenega modela kompetenca-performanca, kjer je po Chomskem (1966) kompetenca potencial, dispozicija, performanca pa vedno aktualna raba kompetence ali aplikacija kompetence. Od okoliščin je odvisno, ali bomo kompetence zares udeležili v praksi (Korthagen, 2004).

Preden Korthagen opiše še druge ravni, nameni pozornost povezanosti pravkar opisanih ravni. Okolje lahko vpliva na učiteljevo ravnanje in delovanje (npr. težavna učna skupina lahko v učitelju spodbudi drugačno ravnanje, kot bi ga, če bi bila skupina neproblematična). Z ravnanjem, ki ga ponavlja dovolj dolgo, lahko učitelj razvija kompetenco, ki jo bo lahko uporabljal tudi v drugačnih okoliščinah. Vendar obstaja tudi vpliv z notranjih ravni na zunanje. Učiteljevo ravnanje lahko tako ali drugače vpliva na okolje (npr. učitelj, ki udeleženca pohvali, s tem vpliva nanj), kompetenca vpliva na delovanje, ki ga je nekdo v danem trenutku sposoben (prav tam).

V nadaljevanju Korthagen pojasni še značilnosti notranjih ravni. Jasno je, pravi, da na učiteljeve kompetence vplivajo njegova **prepričanja**. Če na primer učitelj verjame, da je prijazen odnos do udeleženca nekaj, kar je nepomembno in nepotrebno, potem ne bo zainteresiran za razvoj kompetence izkazovanja empatičnega razumevanja. Raven prepričanj je začela postajati pomembna v raziskovanju v osemdesetih letih z uveljavljanjem kognitivnih usmeritev v psihologiji. Pri izobraževanju učiteljev je namreč pomembno, da skušamo spoznati in razumeti njihova prepričanja (Clark, 1986). Globlja prepričanja ali stališča, ki jih na primer učitelji gojijo do učenja in poučevanja, vplivajo na njihove kompetence in njihovo ravnanje. Če se na primer učitelj pojmuje predvsem kot podajalec gotovega znanja, bo v sestavi komunikacijskih kompetenc, ki jih uporablja v učni skupini, pomembno mesto zavzemala (lahko tudi

zelo izdelana) razlaga, manj bo spodbujanja udeležencev k izražanju lastnih idej in vprašanj ali k dialogu učencev med seboj, manj bo pozornega poslušanja, kakšno stopnjo razumevanja izražajo njegove ideje, manj primernega odzivanja nanje in podobno (Marentič Požarnik, 2006).

Navedimo še primer, pomemben za naš prostor in za ta čas, ko se skuša na primer v izobraževanje odraslih vpeljati osebni izobraževalni načrt kot pripomoček za načrtovanje izobraževanja na individualni ravni ter pripomoček za spremljanje napredka udeleženca ter svetovanje in pomoč. Če se učiteljem na primer to, da bi imel vsak udeleženec osebni izobraževalni načrt, ne zdi pomembno, je kaj malo verjetno, da bodo zavzeto sodelovali pri sestavljanju takšnih načrtov. Če takšna individualizacija izobraževanja za učitelja ni vrednota, (nekaj, v kar verjame, nekaj, kar vodi njegova razmišljanja), potem lahko stroka napiše na stotine priročnikov, izpelje usposabljanja, »na silo« s pravilniki opredeli, da je osebni izobraževalni načrt treba pripravljati – seveda zato, da bi se kakovost tega zboljšala, pa vendar se v izobraževalni organizaciji v resnici ne bo zgodilo nič pomembnega. V izobraževanju odraslih ne bo zato nič več kakovosti, saj bodo učitelji osebni izobraževalni načrt vzeli le kot instrument, do njega ne bodo oblikovali nobenega odnosa. Čeprav bodo morda vsi udeleženci imeli na papirju zapisan načrt osebne izobraževalne poti, ne bo v resnici prav nobene spremembe v kakovosti. Če bi želeli, da se to zgodi, bi morali v središče razprav najprej postaviti odnos, ki ga imajo učitelji do tovrstnega načina dela. Raziskati, koliko pomena mu pripisujejo, koliko sami verjamejo, da lahko prispeva h kakovosti, izzvati njihove miselne in vrednotne okvire, razkriti »prepreke«, ki jim morda preprečujejo, da bi v tovrstnem instrumentu videli še kaj drugega kot na primer le zgolj »še en birokratski obrazec več«.

Še globlje se umešča učiteljeva **profesionalna identiteta**. Na tej ravni se učitelj sooča z vprašanji, kot so: Kdo sem? Kakšen učitelj želim biti? Kako vidim svojo učiteljsko vlogo? To so bistvena vprašanja, ki se povezujejo z razvojem strokovne identitete. Ni naključje, pravi Korthagen (2004), da postajajo vprašanja strokovne identitete učiteljev danes vse pomembnejša. V zadnjih desetletjih so namreč nastale velike spremembe v razumevanju tega, kako pojmuje učenje in poučevanje, pogled na učiteljevo vlogo se pomika od učitelja kot prenašalca znanja k učitelju, katerega pomembna vloga postaja tudi vodenje, usmerjanje, svetovanje udeležencem. Od učiteljev se tako pričakuje, da bodo privzeli drugačen pogled na svojo vlogo in drugačen odgovor na vprašanje kdo sem jaz kot učitelj. McLean (1999) pravi, da se danes, po desetletjih odsotnosti »osebe« iz teorij izobraževanja učiteljev, povečuje zanimanje za vprašanja, kot so na primer, kako učitelji vidijo same sebe in kako jim uspevajo osebne transformacije, skozi katere morajo večkrat v svoji učiteljski karieri.

Korthagen se ob tem vpraša, ali lahko z izobraževanjem oziroma stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev prispevamo k razvoju njihove profesionalne identitete. Odgovor ponudi Bullough (1997), ki pravi: »Učiteljeva identiteta – njena prepričanja o učenju in poučevanju ter sebi kot učitelju – je v izobraževanju učiteljev ključnega po-

mena. Je podlaga pri opredeljevanju smisla in sprejemanju odločitev. Izobraževanje učiteljev moramo torej začeti prav z raziskovanjem tega, kako učitelj dojema svojo vlogo.»

Na najglobljo raven Korthagen (2004) umesti **učiteljevo poslanstvo** oziroma učitelja kot avtentično osebnost. V transpersonalni psihologiji so to raven poimenovali *transpersonalna raven* ali čezosebnostna raven, saj pomeni ozaveščanje o smislu, pomenu lastnega bivanja v širši skupnosti, ki ga vidimo v odnosu do sebe in svojih bližnjih. Na tej ravni so temeljna vprašanja: Zakaj obstajam? Kaj so korenine mojega osebnega navdiha? Na to raven se umeščajo naše najbolj osebne vrednote. Na tej ravni govorimo o učiteljevih osebnih navdihih, idealih in moralnem namenu poučevanja. Na globljih ravneh se pojavijo človekove jedrne kvalitete. Na primer poslanstvo pomagati udeležencem, da razvijejo samozavest, pogosto povezujemo z jedrnimi kvalitetami, kot so občutljivost, empatija in/ali stanovitnost. Ob tem Korthagen opozori, da ljudje niso vedno zavestno povezani s to najglobljo ravno. Vendar pa je prav ta raven tista, ki zelo vpliva na učitelja, oblikovanje njegove profesionalne identitete in njegov profesionalni razvoj.

Poglavitna težava pri tem je, da globlje kot prodiramo po ravneh, tem težje prihaja do sprememb, dosežene spremembe pa so razmeroma pomembnejše. Gre med drugim za metaučenje, metakognitivne dimenzije – spodbujanje razmisleka o lastnem učenju, spoznavanju, smislu učenja – kar je bilo doslej v izobraževanju učiteljev razmeroma zanemarjeno področje, a ima najbolj daljnosežne posledice (Marentič Požarnik, 2006).

Na tej točki se lahko spet vrnemo k vprašanju, kako pri učiteljih vplivati na razvoj ali ozaveščanje teh globljih notranjih ravni, in drugo, kako tovrstne izobraževalne dejavnosti opredeljevati. Kot smo že pokazali pri analizi procesno-razvojnih ciljev (ki se umeščajo prav na te globlje ravni Korthagnovega modela jedrne refleksije), tovrstnih izobraževalnih dejavnosti in njihovih dosežkov gotovo ne moremo opredeljevati klasično behavioristično, pomembno pa je iskati rešitve, ki bodo omogočile, da jim bomo v kurikulumih spopolnjevanja učiteljev namenili pozornost in jim dali ustrezno mesto. To je odločilnega pomena tudi v stalnem spopolnjevanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, kjer se pogosto soočamo s tem, da prihajajo v izobraževanje odraslih ljudje, ki so svojo osnovno izobrazbo in s tem tudi strokovno identiteto oblikovali na drugih področjih in je treba sedaj hkrati s pridobivanjem znanja, veščin in širših zmožnosti za delo na področju izobraževanja odraslih razvijati tudi strokovno identiteto njih samih kot izobraževalcev odraslih. Po drugi strani, pa kot je pokazal že Korthagen (2004), sodobni čas tudi od izobraževalcev odraslih zahteva nove premisleke o že izoblikovani strokovni identiteti, lastnih prepričanjih o svoji vlogi andragoga in potrebnih transformacijah te, hkrati pa tudi ozaveščanje osebnih in strokovnih vrednot, ki na najgloblji ravni vodijo njihovo ravnanje. Prav iskanja odgovorov na tovrstna vprašanja so vodila Korthagna, ko je v nadaljevanju model jedrne refleksije razvil tudi z didaktičnega vidika. (Korthagen, 2004)

Poglavitna zamisel predstavljenega modela, ki ga je sam poimenoval tudi »model čebule«, je, da so ravni med seboj soodvisne in da poglobljamo profesionalno refleksijo tako, da iščemo te povezave. Probleme povzroča neskladje med ravnim (npr. napetost med našimi prepričanji in vedenjem ali zaznana razlika med osebnim po-

slanstvom in okoljem, v katerem delamo). Trenja na ravni vedenja ali kompetenc na primer dobijo drugačen pomen, če gledamo nanje s stališča pripadnosti dolgoročnemu cilju na šesti, čezosebni ravni, in s stališča razvoja jedrnih osebnih kvalitete, ki jih potrebujemo za ta dolgoročni proces rasti. Spet vidimo, pravi Korthagen (2003), da ima refleksija v okviru vseživljenjskega profesionalnega razvoja drugačen prizvok kot tista, ki je usmerjena v posamezne učne položaje. Če v refleksijo vključimo ravni identitete in poslanstva, govorimo o jedrni refleksiji, kajti ti dve ravni sta bliže osebno-stnemu jedru in te vrste refleksija pomaga človeku v stik z jedrnimi kvalitetai. Tickle (1999, str. 136, v Korthagen, 2003) trdi, da »učitelj kot osebnost predstavlja jedro, od koder se dogaja izobraževanje«. Palmer (1998, str. 10) pa pravi: »Dobrega poučevanja ne smemo skrčiti na tehnike; dobro poučevanje izvira iz učiteljeve identitete in integritete.« Različni avtorji zato menijo, da bi moralo tako razumevanje spremeniti tradicionalno prakso izobraževanja učiteljev. Več pozornosti bi morali nameniti notranjim ravnam v modelu čebule, to bi bil prvi pogoj za uravnoteženo povezovanje osebnostnega in profesionalnega pri poučevanju.

Avtor je namreč želel razviti ta model kot model, ki posamezniku (na primer učitelju, drugemu strokovnemu delavcu) pomaga, da si ozavešči in zveča zmožnosti za preoblikovanje znanja, ki si ga je že pridobil, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, (notranje) motivacije za učenje in angažiran odnos do dela ipd. Opisuje štiri faze, primerne za spodbujanje in razvijanje (aktivnega) reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in razvoja na podlagi analize (lastne pedagoške) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje, ravnanje, vrednotenje in celostno delovanje. Zagovarja postopen proces po naslednjih fazah: (1) faza: spodbujanje refleksije na konkretni enoti ali ob učiteljevih izkušnjah; (2) faza: razmišljanje učitelja o svoji subjektivni teoriji, ki jo ta uporablja in preskuša v položajih in svojem ravnanju; (3) faza: je faza kognitivnega konflikta, v kateri učitelj občuti nezadovoljstvo in nezadostnost svoje subjektivne teorije, to pa ga vodi k zniževanju statusa (pomembnosti) lastne subjektivne teorije; (4) faza: v njej se učitelju ponudijo raziskovalno preizkušena spoznanja ali znanstvene teorije. Po kognitivno-konstruktivističnem modelu v tej fazi elementi in procesi (re)konstruiranja posameznika z refleksijo o lastni refleksiji in kognicijah, ki usmerjajo njegovo delovanje, pripeljejo do nove preoblikovane konstrukcije. Avtor meni, da je pomembna funkcija refleksije vzpostavitev zavedanja, odmrznitev lastnih pojmovanj in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju, pri katerem se prepletata fazi kognitivnega konflikta in (re)konstruiranja (Korthagen, 2004; Jug, 2008).

Korthagen (2004) vsebine teh notranjih ravni poimenuje »temeljne kakovosti« (core qualities) in meni, da je najpomembnejše, da učitelji vedno znova premišljujejo o njih. To, da se bodo učitelji znali vedno znova vračati k tem »temeljnimi kakovostim«, je še posebno pomembno zato, meni avtor, ker bodo tako znali takšno refleksijo spodbujati tudi pri svojih študentih. To bi vodilo v poglobljanje izobraževalnega procesa pri učiteljih in študentih. Prav ta globlja dimenzija izobraževalnega procesa pa je ogrožena, če se opremo zgolj na tehnični, instrumentalni kompetenčni pristop. Ob tem pa pojasni, da to ne pomeni, da bi bile notranje ravni pomembnejše od zunanjih. Več pozornosti jim namenja zato, ker jim je bilo doslej v teoriji izobraževanja učiteljev

namenjene manj pozornosti kot zunanjim ravnam. Vsekakor pa so vse ravni odločilnega pomena za profesionalni razvoj učiteljev, izobraževalci učiteljev pa morajo biti zmožni intervenirati na vseh obravnavanih ravneh. Ob tem opozori, da bo pogosto dovolj, če se bomo usmerili na zunanje ravni. Če bo imel na primer učitelj težave v konkretni učni skupini, se bo v pripravah na naslednje srečanje s to učno skupino usmeril predvsem nanjo, se pravi na raven okolja in lastno ravnanje v konkretnem primeru. Če bo po določenem obdobju dvomil o svojih motivih, zakaj je postal učitelj, bodo prešle v ospredje notranje ravni. Pomembna bodo postala vprašanja o temeljnih vrednotah in poslanstvu (Korthagen, 2004).

Upoštevanje teh različnih ravni lahko prispeva k večji veljavnosti znanstvene analize o tem, kako učitelj deluje, in lahko razširi naš pogled na to, kaj naredi dobrega učitelja. Pomeni uravnoteženje včasih preveč nasilnega usmerjanja zgolj na specifične vidike, kot so veščine, spretnosti ali kompetence (v ožjem pomenu). Gledano bolj celostno, bo za dobrega učitelja značilna prav skladnost med različnimi ravni. Izobraževalci odraslih bi zato morali pozornost usmerjati na vse ravni, če je le mogoče, povezano – seveda v odvisnosti od vrste in ciljev izobraževalnega programa, napredka udeležencev v programu ipd. (prav tam).

Ob koncu predstavitve modela jedrne refleksije predlaga Korthagen bolj holistični pristop razvoja učiteljev, v katerem se kompetenca ne enači s kompetentnostjo in ki skuša najti realistično srednjo pot med pogledi, ki jih prispevajo različne paradigme, na primer med humanističnim in behaviorističnim pogledom. Hkrati meni, da bi bilo pomembno, da v izobraževanju učiteljev upoštevamo dognanja iz transpersonalne in pozitivne psihologije. To od izobraževalcev zahteva, da se ne ustavijo na ravni kompetenc. Če bodo vzeli model resno, pravi avtor, bo to od izobraževalcev učiteljev zahtevalo, da sami stalno ohranjajo povezavo z lastnimi »temeljnimi kakovostmi«; to je prvi pogoj, da bodo lahko spodbujali razvoj teh kakovosti v učiteljih (Korthagen, 2004).



KOMPETENČNA ZASNOVA SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

5

Izhajajoč iz analiziranih strokovnih izhodišč in predpostavk, tako tistih, ki zadevajo opredeljevanje pojma kompetence, kot spoznanj o tem, kako kompetence umeščati v kurikularno načrtovanje, smo oblikovali kompetenčno zasnovo spopolnjevanja izobraževalcev odraslih na Andragoškem centru Slovenije.

Preden podrobneje opišemo izhodišča, strukturo in vsebino kompetenčne zasnove, naj povemo, da nam pomeni **kompetenčna zasnova strukturiran zapis pregleda (inventarizacije) različnih procesov, ki jih opravljajo izobraževalci odraslih v interakciji z opisom kompetenc, ki jih ti morajo imeti za uspešno načrtovanje, vodenje, izpeljavo in vrednotenje teh procesov.**

Kompetenčna zasnova pregledno prikazuje procese, poklice/delovna mesta in kompetence in jo tako lahko uporabljamo v različne namene. V tej študiji smo jo **opredelili predvsem z zornega kota načrtovanja in usmerjanja strokovnega spopolnjevanja izobraževalcev odraslih**, kar je treba upoštevati pri njeni presoji in uporabi. Kot je bilo prikazano v prejšnjem poglavju, je danes med teoretiki kar opazno razlikovanje v pojmovanju kompetenc pa tudi v opredeljevanju povezanosti kompetenc z izobraževanjem. Sami smo na podlagi študija različnih konceptualnih pristopov pri pojmovanju kompetenc na podlagi konteksta, v katerem po našem vedenju, temelječem na raziskovanju slovenske andragoške prakse, danes delujejo izobraževalci odraslih, in na podlagi predvidevanj o prihodnjem razvoju izobraževanja odraslih ter s tem povezanih vlog izobraževalcev odraslih opredelili kompetenčno zasnovo s temile prvinami:

- temeljni andragoški procesi,
- kompetence/zmožnosti v kompetenčni zasnovi,
- andragoški poklici/delovna mesta.

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI

Kompetenčna zasnova izhaja iz **premisleka o temeljnih andragoških procesih**, ki potekajo v različnih delovnih položajih, v katerih delujejo izobraževalci odraslih. Pri tem se kompetenčna zasnova, kakor jo predstavljamo v nadaljevanju, nanaša predvsem na **procesne položaje, povezane z izobraževanjem odraslih v ožjem pomenu besede**, ne ukvarja pa se s procesi andragoškega raziskovanja, poglobljenega razvojnega dela, andragoško-političnega dela, strateškega načrtovanja ipd. Skratka, v tej študiji se omejujemo na tiste procesne položaje, ki so v izobraževanju odraslih najpogostejši. **Kot izhodišče** opredelitve temeljnih andragoških procesov, ki jih upoštevamo v naši študiji, **smo uporabili andragoški cikel** – uveljavljen procesni model, ki opredeljuje faze andragoškega dela. Sestavine in opisi tega cikla se v teoriji med različnimi avtorji razlikujejo, tako zasledimo cikel, ki vsebuje zgolj tri faze, pa tudi avtorje, ki so andragoški cikel strukturirali na številne faze. Odločili smo se, da bomo upoštevali petfazni andragoški cikel, kot ga uporablja veliko domačih in tujih uveljavljenih andragoških teoretikov (Krajnc, Jelenc, Knowles, Jarvis itn.). Pri tem pa smo ciklu **dodali še spremljajoča ali »prečna« procesa**, ki se jima ne moremo izogniti, kadar razmišljamo o načrtovanju in izpeljavi izobraževanja v praksi – poimenovali smo ju vodenje in upravljanje izobraževalnega procesa. Opredelili smo naslednje faze andragoškega cikla:

1. **UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB**
2. **NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA**
3. **ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA**
4. **IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA**
5. **VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA**
6. **VODENJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA**
7. **UPRAVLJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA**

V nadaljevanju smo posamezno fazo nekoliko natančneje določili in pri tem upoštevali opise, kakor jih opisujejo tudi različni avtorji, ki se ukvarjajo z vprašanjem opisovanja andragoškega cikla, dodali pa smo tudi izide iz opravljenih intervjujev z organizatorji izobraževanja in iz pogovorov v fokusnih skupinah:

Preglednica 2: Temeljni andragoški procesi

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS PROCESOV
UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB	<ul style="list-style-type: none"> ● ugotavljanje družbenih potreb in potreb (lokalne) skupnosti ● ugotavljanje potreb podjetij, ustanov ... ● ugotavljanje potreb ciljnih skupin ● ugotavljanje potreb posameznika
NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● programiranje ● izbira izobraževalnih programov ● izvedbeno kurikularno načrtovanje
ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● načrtovanje izvedbe – načrti pridobivanja udeležencev, izvajalcev, denarja, drugih virov ● organizacija izvedbe izobraževanja/izobraževalnih programov
IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● izpeljava pridobivanja udeležencev ● uvodno delo z udeleženci ● priznavanje že pridobljenega znanja ● izpeljava izobraževalnega procesa ● konec izobraževalnega procesa
VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● sprotno in končno vrednotenje izidov izobraževanja ● sprotno in končno vrednotenje zadovoljstva uporabnikov ● vrednotenje učinkov izobraževanja ● priprava in izpeljava razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja
VODENJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> ● kadrovske postopke (izbira predavateljev, drugih sodelavcev, postopki v zvezi s tem) ● določanje vodij učnih skupin in sodelovanje z njimi ● oblikovanje delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● načrtovanje karier sodelavcev ● načrtovanje in izpeljava strokovnega spopolnjevanja, razvojnega dela in vodenja ● partnersko sodelovanje z drugimi institucijami
UPRAVLJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> ● odločanje o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih ● poslovno in finančno načrtovanje (letni delovni in finančni načrti, drugi podobni načrti) ● poslovno in finančno poročanje (letno delovno in finančno poročilo, druga podobna poročila) ● spremljanje zakonodaje in zakonskih sprememb ter urejanje zadev v skladu z njimi

Ob tem pregledu je treba povedati, da sta zadnja opisana procesa nekoliko drugačna od drugih in pravzaprav nista specifično andragoška. Če si namreč za vse druge lahko zamislimo neki linearen proces od odkrivanja izobraževalnih potreb do njihove zadovoljitve, pa ta dva procesa nekako ne sodita v ta »krog«. Sta namreč značilna »prečna procesa«, ki spremljata vse druge procese, sta pogoj za njihov nemoteni potek. Vendar sta v tem nizu samo navidezno videti kot tujek – tudi vsi, ki so se podrobneje

ukvarjali z andragoškim ciklom, so menili, da bi bilo zmotno, če bi ta cikel brali linear-
no, od nekega začetnega do končnega procesa. Nasprotno, poudarjali so, da so posamezne faze nedeljivo prepletene med seboj, da so ena drugi pogoj in da druge faze andragoškega cikla potekajo v vsaki posamezni fazi. Če pojmujeemo sam andragoški cikel tako, potem tudi »dodani« fazi ne bosta moteči.

Povedati je treba, da podrobnejši opis posamezne faze v resnici ni prav podroben, ker nismo nameravali podrobno popisati posamezne faze, pač pa smo posamezno fazo opisali le toliko, da je vsakemu bralcu jasno, kaj je posamezna andragoška faza, in da smo imeli potrebne gradnike, ko smo v nadaljevanju izoblikovali kompetenčno zasnovo spopolnjevanja izobraževalcev odraslih.

KOMPETENCE/ZMOŽNOSTI V KOMPETENČNI ZASNOVI SPOPOLNJEVANJA IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Naslednja faza opredeljevanja kompetenčne zasnove je bil postopek, s katerim smo opredelili **kompetence/zmožnosti**, ki jih je mogoče identificirati kot tiste, ki so **nujne za uspešno načrtovanje, vodenje, izpeljavo in vrednotenje opisanih temeljnih andragoških procesov**.

Preden smo to lahko storili, smo morali opraviti razmislek, **kako bomo v kompetenčni zasnovi sploh definirali kompetence/zmožnosti** – kako bomo, glede na različne opredelitve, ki smo jih predstavili v prejšnjem poglavju, kompetence sploh pojmovali.

Prvi razmislek se je nanašal na terminološki razmislek – ali uporabljati pojem »**kompetenca**« ali »**zmožnost**«? Ne da bi zanemarili vidik, da je slovenska beseda »zmožnost« prijetnejša kot tujka, smo se odločili za uporabo tega izraza tudi zaradi teoretskih definicij, ki govorijo o procesu neomejenih zmožnosti rabe omejenih sredstev. Zdi se nam, da izraz zmožnost najbolje odslikava tako pojmovanje, zato smo se odločili, da bomo v besedilu povečini uporabljali besedo zmožnost, čeprav pa bomo uporabljali besedno zvezo »**kompetenčna zasnova**«, ker se nam zdi »zasnova zmožnosti« ali celo »zmožnostna zasnova« neprimerna besedna zveza. Morda se bo komu zdelo vprašljivo, da govorimo o kompetenčni zasnovi z naborom različnih zmožnosti, a upamo, da smo s tem pojasnilom razjasnili, zakaj smo se odločili za tako uporabo.

Premisliti smo morali tudi, ali je med identificiranimi zmožnostmi **mogoče razlikovati različne vrste zmožnosti**, katere so to in kako jih umeščati v kompetenčno zasnovo.

Opredelitev zmožnosti ter njihova umestitev v kompetenčno zasnovano

Pri opredeljevanju zmožnosti, kakor jih umeščamo v kompetenčno zasnovano, smo upoštevali, da ima vsaka zmožnost svojo **kognitivno, afektivno, konativno in akcijsko** podstat. Zmožnost deluje in se izkazuje kot sinergija vseh. To pomeni, da so pri oblikovanju – razvijanju in izkazovanju zmožnosti poleg kognitivne pomembna tudi čustvena, voljna motivacijska in akcijska opremljenost posameznika. Tako je tudi pri definiranju zmožnosti treba poudariti ne le kognitivne vidike (v pomenu zna), temveč tudi čustvene (v pomenu čuti), vrednotne (v pomenu verjame), motivacijske in akcijske (v pomenu je pripravljen, naredi) dejavnike.

Pojem zmožnosti torej v našem primeru razumemo kot dimenzijo, ki vsebuje različne sestavine, ki se med seboj prepletajo:

- **kognitivno ali spoznavno zmožnost:** obvladovanje načel, teorij, konceptov, tudi razvoj višjih spoznavnih ravni – sistematično povezano znanje, obvladovanje raznih miselnih operacij, razvoj kritičnega, ustvarjalnega mišljenja itn.;
- **funkcionalno ali akcijsko zmožnost:** zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti, znanje smiselno in koristno uporabiti v življenju in delu; razvite spretnosti, sposobnosti, veščine, potrebne za reševanje problemov v vsakodnevnih položajih, za opravljanje konkretnih dejavnosti;
- **osebnostne ali socialne zmožnosti:** zajemajo tudi čustveno/motivacijsko dimenzijo; obvladovanje socialnega prostora, vstopanje v določena razmerja, kar zajema tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote, odnos do lastne strokovne vloge in osebne rasti. (Prirejeno po: Medveš, 2006, Marentič Požarnik, 2006)

Vrste zmožnosti, ki smo jih uvrstili v kompetenčno zasnovano

Naj spomnimo, da smo v poglavju, kjer smo obširneje razpravljali o zmožnostih, razpravljali tudi o tem, da se zmožnosti klasificirajo, razvrščajo na različne načine, da bi tako opredelili razmerja med posameznimi zmožnostmi in njihovo strukturiranost. Tako smo med drugim zapisali, da je ena izmed ključnih delitev zmožnosti delitev na **ključne ali splošne zmožnosti** in **poklicne zmožnosti**. Tako stališče smo zavzeli tudi pri umeščanju zmožnosti v našo kompetenčno zasnovano, pri tem smo vanj umestili naslednje zmožnosti:

- ključne zmožnosti,
- splošne poklicne zmožnosti,
- posebne poklicne zmožnosti.

Ključne zmožnosti. V kompetenčni zasnovi opredeljujemo nekatere ključne zmožnosti, ki naj bi jih razvijali izobraževalci odraslih. To so zmožnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi bile na

različnih ravneh zahtevnosti jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Ključne zmožnosti naj bi bile neodvisne od konteksta, enako uporabne so v različnih položajih, za opravljanje različnih delovnih nalog. So multifunkcionalne in transdisciplinarne.

Po Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2007)⁴ med ključnimi zmožnosti, ki naj bi jih razvijali učitelji (relevantne pa so tudi za druge izobraževalce odraslih), povzemamo, da bi morali izobraževalci odraslih razvijati:

- **zmožnost delati z drugimi:** Opravljajo poklic, ki bi moral temeljiti na socialnem vključevanju in razvijanju potencialov učečih se. Poznati morajo človekovo rast in razvoj in prikazati samozaupanje pri stikih z drugimi. Zmožni morajo biti delati z učečimi se kot posamezniki in jih podpirati pri njihovem razvoju v sodelujoče in dejavne člane družbe. Morali bi biti zmožni delati na načine, ki spodbujajo razvoj učečih se, ter sodelovati s kolegi in s tem poudariti svoje učenje in poučevanje;
- **zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami:** Zmožni morajo biti delati z različnimi vrstami znanja. Njihova izobrazba in nadaljnji strokovni razvoj bi jim morala omogočati dostop, analiziranje, vrednotenje, razmišljanje in prenašanje znanja, če je primerno, z učinkovito uporabo tehnologije. Njihove pedagoške (o. p. v našem primeru pa tudi andragoške) spretnosti bi jim morale omogočati oblikovanje in vodenje učnega okolja in ohranjanje intelektualne svobode pri izbiri podajanja izobraževanja. Njihovo poznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije bi jim moralo omogočati njegovo učinkovito vključevanje v učenje in poučevanje. Zmožni morajo biti usmerjati in pomagati učečim se pri omrežjih, kjer so informacije na voljo ali se lahko oblikujejo. Njihove praktične in teoretične zmožnosti jim morajo omogočati, da se učijo iz lastnih izkušenj in prilagodijo širok spekter strategij za učenje in poučevanje potrebam učečih se;
- **zmožnost delati z družbo in v družbi:** Morali bi biti zmožni pospeševati mobilnost in sodelovanje v Evropi ter spodbujati spoštovanje kultur in razumevanje med njimi. Poznati bi morali ravnotežje med spoštovanjem in zavedanjem raznolikosti kultur učečih se in ugotavljanjem skupnih vrednot. Spodbujati je treba razvijanje zmožnosti za razumevanje dejavnikov, ki ustvarjajo socialno kohezijo in izključevanje v družbi, in se zavedati etične razsežnosti družbe znanja. Zmožni morajo biti učinkovito delati z lokalno skupnostjo ter s partnerji in različnimi interesnimi skupinami v izobraževanju. Njihove izkušnje in strokovno znanje bi jim morali omogočati, da prispevajo k sistemom zagotavljanja kakovosti.

Snovalci dokumenta Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev ob tem še zapišejo: »Delo učiteljev na vseh teh področjih bi moralo biti umeščeno v poklicno kontinuiteto vseživljenjskega učenja, ki vsebuje začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje in trajni poklicni razvoj, saj ne gre pričakovati, da bodo na koncu svojega začetnega učiteljskega izobraževanja imeli vse potrebne kompetence.« (Skupna evropska načela, 2007, str. 4)

4 V različnih državah in med različnimi avtorji lahko naletimo na celo vrsto klasifikacij kompetenc v izobraževanju. Odločili smo se, da bomo kot izhodišče uporabljali Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev, ker je to dokument, ki je nastal kot kompilacija različnih klasifikacij in ker temelji na današnjem preseku socioekonomskih okoliščin, ki definirajo evropske sisteme izobraževanja.

S tem pokažejo na *razvojno dimenzijo* tako opredeljenih ključnih zmožnosti. Tako jih razumemo tudi mi, saj jih (nekoliko prilagojene in dopolnjene za stalno strokovno spopolnjevanje izobraževalcev odraslih) tudi sami tako umeščamo v kompetenčno zasnovo – namreč kot v različne programe spopolnjevanja integrirana »načela, temeljne cilje, vodila«, ki jih želimo s pomočjo ustreznih didaktičnih strategij nadalje razvijati pri andragoških delavcih, ki se udeležujejo programov strokovnega spopolnjevanja.

Splošne poklicne zmožnosti: so tiste, ki so skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest ali različnih vlog, ki jih srečujemo na področju izobraževanja odraslih. Kompetenčno zasnovo bomo razvijali tako, da bomo s časom opredelili različne vloge, ki se pojavljajo v izobraževanju odraslih, ter opredelili, katere so tiste ključne poklicne zmožnosti, ki naj bi jih razvijali vsi izobraževalci odraslih, ne glede na posebno vlogo, ki jo opravljajo.

Posebne poklicne zmožnosti: so tiste, ki so značilne za posamezna delovna mesta na področju izobraževanja odraslih ali za določena opravila. V naši kompetenčni zasnovi so to tiste, ki izhajajo iz temeljnih andragoških procesov ter konkretnih del in nalog, ki jih na primer opravljajo učitelji, vodje/organizatorji izobraževanja odraslih.

V nadaljevanju prikazujemo tako dopolnjeno kompetenčno zasnovo:

Preglednica 3: Kompetenčna zasnova s ključnimi in splošnimi poklicnimi možnostmi izobraževalcev odraslih (brez posebnih poklicnih možnosti)

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE ZMOŽNOSTI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE ZMOŽNOSTI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE ZMOŽNOSTI
UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB	<ul style="list-style-type: none"> ● ugotavljanje družbenih potreb in potreb (lokalne) skupnosti ● ugotavljanje potreb podjetij, ustanov ... ● ugotavljanje potreb ciljnih skupin ● ugotavljanje potreb posameznika 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb odraslih v lokalnem okolju ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb podjetij, ustanov ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb različnih ciljnih skupin ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb posameznika 	
NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● programiranje ● izbira izobraževalnih programov ● izvedbeno kurikularno načrtovanje 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost načrtovanja formalnih in neformalnih izobraževalnih programov za odrasle ● zmožnost izbire ustreznih izobraževalnih programov glede na izobraževalne potrebe ● zmožnost izvedbenega kurikularnega načrtovanja 	
ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● načrtovanje izvedbe – načrti pridobivanja udeležencev, izvajalcev, denarja, drugih virov ● organizacija izvedbe izobraževanja/izobraževalnih programov 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● organizacijske zmožnosti ● zmožnost načrtovanja izvedbe izobraževanja 	

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE ZMOŽNOSTI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE ZMOŽNOSTI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE ZMOŽNOSTI
IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● izpeljava pridobivanja udeležencev ● uvodno delo z udeleženci ● priznavanje že pridobljenega znanja ● izpeljava izobraževalnega procesa ● konec izobraževalnega procesa 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost za trženje izobraževalnih programov ● zmožnost informiranja ciljnih skupin o nameravane izobraževanju ● zmožnost izpeljave različnih postopkov uvodnega dela z vpisanimi udeleženci izobraževanja ● zmožnost izpeljave priznavanja že pridobljenega znanja ● zmožnost kakovostne izvedbe izobraževalnega procesa 	
VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● sprotno in končno vrednotenje dosežkov izobraževanja ● sprotno in končno vrednotenje zadovoljstva uporabnikov ● vrednotenje učinkov izobraževanja ● priprava in izpeljava razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost priprave in izpeljave celostnega sistema za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževalnega dela ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja zadovoljstva uporabnikov ● zmožnost vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost priprave in izpeljave razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja 	

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE ZMOŽNOSTI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE ZMOŽNOSTI IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE ZMOŽNOSTI
VODENJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> ● kadrovski postopki (izbira predavateljev, drugih sodelavcev, postopki v zvezi s tem) ● določanje vodij učnih skupin in sodelovanje z njimi ● oblikovanje delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● načrtovanje kariere sodelavcev ● načrtovanje in izpeljava strokovnega spopolnjevanja, razvojnega dela in vodenja ● partnersko sodelovanje z drugimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost vodenja kadrovskih postopkov ● zmožnost izbire vodij učnih skupin in sodelovanja z njimi ● zmožnost oblikovanja delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● zmožnost oblikovanja predlogov strokovno spopolnjevanje sodelavcev ● zmožnost organizacije in izpeljave internih izobraževanj za učitelje ● zmožnost razvojnega dela in vodenja ● zmožnost za partnersko sodelovanje z drugimi institucijami 	
UPRAVLJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> ● odločanje o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih ● poslovno in finančno načrtovanje (letni delovni in finančni načrti, drugi podobni načrti) ● poslovno in finančno poročanje (letno delovno in finančno poročilo, druga podobna poročila) ● spremljanje zakonodaje in zakonskih sprememb ter urejanje zadev v skladu z njimi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost odločanja o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih v okviru pristojnosti ● zmožnost poslovnega in finančnega načrtovanja (letni delovni in finančni načrti, drugi podobni načrti) ● zmožnost poslovnega in finančnega poročanja (letno delovno in finančno poročilo, druga podobna poročila) ● zmožnost normativnega urejanja zadev izobraževanja odraslih v organizaciji 	

ANDRAGOŠKI POKLICI/DELOVNA MESTA

Kot je razvidno iz preglednice v prejšnjem poglavju, smo po začrtani metodologiji lahko opredelili ključne zmožnosti izobraževalcev odraslih in deloma tudi splošne poklicne zmožnosti. Na težavo pa smo naleteli, ko smo razmišljali o posebnih poklicnih zmožnostih, saj je jasno, da o teh ne moremo govoriti, če ne vemo, o katerih poklicih se sploh pogovarjamo. Zato smo morali najprej premisliti o tem, kateri poklici se v andragoški praksi sploh pojavljajo, da bi v naslednji fazi razmišljali o delu, ki se v okviru teh poklicev opravlja, nato pa bi naj tej podlagi definirali posebne poklicne zmožnosti.

Pri tem smo že v izhodišču naleteli na težavo, saj nomenklatura poklicev za področje izobraževanja odraslih v Sloveniji ni izdelana in vsebuje le osnovne poklica andragog in organizator izobraževanja odraslih, iz prakse pa vemo, da se v izobraževanju odraslih pojavlja še cela vrsta drugih opravil/delovnih mest, ki niso sistematično opisana. V pomoč pri razmišljanju sta nam bila tako še dva vira.

Prvi je nacionalni portal Moja izbira – spletna stran, ta na enem mestu ponuja dostop do informacij, ki so uporabnikom v pomoč pri odločanju o nadaljnji poklicni, izobraževalni in s tem tudi življenjski poti ali pri opravljanju vloge dobrega svetovalca. Tu je poklic andragog opisan takole: Andragog **organizira in vodi vzgojno-izobraževalne procese** ter učenje odraslih v različnih oblikah. **Skrbi za osebni in strokovni razvoj zaposlenih in izvaja izobraževalne načrte.** Taka dela lahko opravlja na primer na ljudski univerzi, v zavodih ali v zasebnih podjetjih za izobraževanje odraslih. Kot **animator** ali **razvojni delavec** sodeluje v timih in svetovalnih službah ter zavodih za načrtovanje socialnega in kulturnega razvoja na lokalni ali nacionalni ravni. Lahko **organizira in vodi razne oblike priložnostnega in izkustvenega učenja**, kjer se odrasli družijo in imajo kakšen skupni cilj, na primer v vrtcih, šolah, krajevnih skupnostih, podjetjih ... Odraslim pomaga odkriti njihove skupne potrebe in jih spodbudi k učenju za razvoj neke skupnosti, na primer staršev, kolektiva, kraja. **Izbira ustrezne metode in tehnike učenja**, ki vodijo do zaželenega cilja. **Izvaja program osebne in poklicne resocializacije** ter izobraževalni program v kazenskih ustanovah in na zavodih za zaposlovanje. **Usposobljen je za množično informiranje in ozaveščanje**, zato se lahko zaposli tudi v javnih medijih. (<http://www.mojaizbira.si/vsebina/poklic.htm?p=2>)

Na Kariernem centru Univerze v Ljubljani pa je andragog predstavljen takole: Andragog organizira in vodi vzgojno-izobraževalne procese ter učenje odraslih v različnih oblikah. Andragog skrbi za stalno strokovno rast zaposlenih v podjetjih, zavodih, upravah v obliki: **diagnosticiranja (zbiranja potreb), organizacije, načrtovanja, izvedbe izobraževanja in ovrednotenja dela.** Izdela **načrt stalnega strokovnega izpopolnjevanja**, ki je sestavni del razvojnega načrta zavoda, podjetja, uprave. Po njegovi zaslugi se ljudje zavedo, da izobraževanje prispeva k osebni rasti zaposlenih in razvoju zavoda, podjetja, uprave. Učinki izobraževanja in strokovne rasti se kažejo v večji delovni učinkovitosti in kakovosti dela. Odraslim pomaga **odkriti njihove skupne potrebe in jih spodbudi k učenju** za razvoj neke skupnosti, na primer staršev,

kolektiva, kraja. Izbira ustrezne metode in tehnike učenja, ki vodijo do zaželenega cilja. Izvaja **program osebne in poklicne resocializacije** ter izobraževalni program v kazenskih ustanovah in na zavodih za zaposlovanje. Usposobljen je za množično informiranje in ozaveščanje, zato se lahko zaposli tudi v javnih medijih. Delo andragoga je raznovrstno in zajema različna delovna področja. Eno pomembnejših je **vođenje izobraževanja**. Kot vodja izobraževanja skrbi za osebni in strokovni razvoj zaposlenih. **Analizira potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju**, izbere cilje, izdelava načrt izobraževanja in je odgovoren za njegovo izvedbo. **Spremlja porabo sredstev in izvedbo načrta ovrednoti uspešnost in učinkovitost izobraževanja**. Medtem ko si prizadeva odkriti, kakšno izobraževanje ljudje potrebujejo, je zanj pomembno **opazovanje ljudi in komuniciranje z njimi, poznavanje njihovega dela, poznavanje razvoja stroke in podjetja** (zavoda ali uprave). Zaposlenim mora **znati ponuditi ustrezne krajše ali daljše oblike izobraževanja** znotraj in zunaj podjetja (zavoda ali uprave). Izbrati mora ustrezne metode in oblike učenja, primerne sestavi zaposlenih. **Organizira neformalne skupine (krožke, aktive)**, ki analizirajo kakovost dela in iščejo različne rešitve za njegovo izboljšanje dela. Pripravlja tudi **strokovne ekskurzije, študijske projekte, začasne premestitve oziroma izmenjave na določenih delovnih mestih**. Delo poteka v sodelovanju s strokovnim vodstvom in vodstvenim timom. Andragogi se lahko zaposlijo v vseh ustanovah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, in izvajajo vse vzgojno-izobraževalne procese in učenje odraslih. Lahko so **organizatorji ali vodje izobraževanja in strokovnega razvoja zaposlenih v zavodih, podjetjih, upravah**. Lahko so **animatorji in razvojni delavci** v raznih svetovalnih službah, zavodih za načrtovanje socialnega in kulturnega razvoja na lokalni, regionalni ali nacionalni ravni. Opravljajo **individualno in skupinsko andragoško svetovanje** v različnih izobraževalnih ustanovah idr. Andragogi lahko prevzemajo **vodilne, razvojne, raziskovalne in upravne službe na področju izobraževanja odraslih**. Andragog ima licenčno izobrazbo, ki mu daje **možnost odpiranja zasebnih izobraževalnih ustanov za odrasle**. (<https://www.kc.uni-lj.si/UniLjKc/?cnt=spozPok&view2=detPok&pokId=174>)

Iz teh dveh zapisov, ki sta si razmeroma podobna, a v nekaterih opisih vendarle različna, je mogoče izluščiti, da se **andragog** lahko zaposluje v različnih ustanovah in podjetjih in da opravlja različne vloge – poklice ali pa ima različna delovna področja dejavnosti. V andragoški strokovni literaturi pa poleg izobrazbe – poklica andragog pogosto srečamo še izraz **andragoški delavec**. S tem izrazom pa poimenujemo strokovnjake, katerih temeljna izobrazba ni andragoška, pač pa prihajajo iz drugih družboslovnih, humanističnih in tudi naravoslovno-tehniških strok, vendar delajo na področju izobraževanja odraslih. V našem primeru, ko razmišljamo o možnostih, ki jih mora imeti nekdo, ki načrtuje, izpeljuje in vrednoti andragoške procese, pravzaprav ta razlika ni pomembna. Najsi bo nekdo andragog ali drug strokovnjak, če dela na področju izobraževanja odraslih, si mora razviti in ohranjati nekatere možnosti.

Iz samega opisa dela andragoškega delavca pa je, kakor smo že ugotovili, mogoče zaznati, da je andragoško delo zelo segmentirano, odvisno od tega, kje poteka, kakšna je njegova vsebina in kakšni so cilji tega dela. Področje se tudi zelo hitro razvija, tako rekoč čez noč nastajajo novi poklici, nove vloge andragoškega dela. Ker področje ni

raziskovalno spremljano (o tem so govorili tudi udeleženci na fokusnih skupinah), ne moremo izhajati iz neke urejene nomenklature poklicev. Kljub temu smo kot izhodišče za poznejše delo naredili popis najpogostejših pa tudi malo manj pogostih poklicev/delovnih mest, ki se pojavljajo v današnji praksi izobraževanja odraslih:

- direktor/ravnatelj izobraževalne organizacije za odrasle,
- vodja izobraževanja odraslih,
- načrtovalec (programer/projektant) izobraževanja odraslih,
- organizator izobraževanja odraslih,
- predavatelj ali učitelj odraslih, mentor v različnih programih (npr. programu PUM),
- mentor v izobraževanju odraslih,
- didaktik specialist v izobraževanju odraslih,
- inštruktor v izobraževanju odraslih,
- animator v izobraževanju odraslih,
- tutor v izobraževanju odraslih,
- vodja svetovalnega središča za izobraževanje odraslih,
- svetovalec v izobraževanju odraslih,
- informator v izobraževanju odraslih,
- vodja središča za samostojno učenje,
- vodja študijskega krožka,
- mentor študijskega krožka,
- sodelavec borze znanja,
- evalvator.

Če bi se podrobneje ukvarjali z vprašanjem strukturiranosti andragoškega dela, to pa ni bil predmet te študije, bi prav gotovo zasledili še kakšen poklic. Pregledi andragoških poklicev bi se tudi razlikovali, če bi delali primerjalne preglede po državah, saj je delitev dela zelo odvisna od socioekonomskih okoliščin.

Ne glede na te ugotovitve pa se kaže, da je poklicna struktura na področju andragoškega dela raznolika in da je nemogoče, da bi brez podrobnejših raziskovanj posameznih poklicev lahko opredeljevali posebne poklicne zmožnosti za vse te poklice. Zato smo se v tej študiji omejili zgolj na tri poklice ali vloge:

- vodja izobraževanja odraslih,
- organizator izobraževanja odraslih,
- predavatelj ali učitelj odraslih.

Izbira temelji na naslednjem:

- to so najpogostejši poklici, vloge v andragoški praksi, z njimi se srečujemo zelo pogosto ne glede na vrsto izobraževanja odraslih;
- poklici, vloge so bili v mnogih študijah že proučevani, tako da smo iz njih lahko črpali, ko smo razmišljali o opredeljevanju posebnih poklicnih zmožnosti;
- v tej študiji smo se še posebej ukvarjali z vodji in/ali organizatorji izobraževanja odraslih, saj smo z nekaterimi od njih opravili poglobljene intervjuje.

Preden bomo torej razmišljali o zmožnostih, je treba razmišljati o značilnih delih, različnih opravilih, ki jih opravljajo strokovnjaki, ki delajo kot vodje, organizatorji ali predavatelji ali učitelji v izobraževanju odraslih. Za poklic **predavatelj/učitelj** v izobraževanju odraslih bomo v nadaljevanju uporabljali **enoten izraz učitelj v izobraževanju odraslih**. Pri tem imamo v mislih vse strokovnjake, ki na različnih ravneh izobraževalnega sistema in v različnih formalnih ali neformalnih programih za odrasle opravljajo vlogo usmerjevalca učenja (motivator, informator, prenašalec, mentor, ocenjevalec ipd.).

Pri poklicu ali vlogi **organizatorja izobraževanja odraslih** in **vodje izobraževanja odraslih** pa smo bili v dvomih, kako ju obravnavati, ker smo ugotovili, da v praksi pogosto ni pravih vsebinskih razlik med obema vlogama – tako imenujejo ponekod osebo, ki opravlja isto delo, organizator izobraževanja odraslih, drugje vodja izobraževanja odraslih. Le v posameznih primerih se oba poklica ali obe vlogi pojavljata skupaj in le tam je mogoče opazovati razlike. Ne glede na to smo se odločili, da bomo obe vlogi združili v skupno vlogo **vodja/organizator izobraževanja**, pri čemer nam ta vloga pomeni nekoga, ki v izobraževalni organizaciji, specializirani ali nespecializirani za izobraževanje odraslih, načrtuje, organizira, spremlja in vrednoti izobraževanje odraslih.

Preglednica 4: Značilna dela vodje/organizatorja izobraževanja odraslih in učitelja v izobraževanju odraslih

VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
ZNAČILNA DELA PRED VPISOM (KONTEKSTUALNI IN VSTOPNI DEJAVNIKI)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Ugotavljanje potreb po znanju v okolju ● Načrtovanje izobraževalnih programov ● Priprava razpisa za vpis ● Priprava informativnih zgibank, informacijsko gradivo (promocija, trženje) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Razvoj novih izobraževalnih programov ● Priprava izvedbenih kurikulumov ● Priprava učnega gradiva ● Priprava načrtov ocenjevanja
ZNAČILNA DELA OB VPISU (VSTOPNI DEJAVNIKI)	
Uvodno delo z udeleženci	
<ul style="list-style-type: none"> ● Obveščanje udeležencev ob vpisu (potencialnih kandidatov, kandidatov, ki se vpisujejo, ipd.) in vpisovanje udeležencev ● Uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje ● Sodelovanje v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja ● Priprava osebnih izobraževalnih načrtov ● Oblikovanje učnih skupin ● Analiza učnih skupin 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje ● Sodelovanje v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja ● Priprava osebnih izobraževalnih načrtov ● Proučevanje učnih skupin
Načrtovanje in organizacija izobraževanja	
<ul style="list-style-type: none"> ● Delo z učitelji (izbira učiteljev, oblikovanje predavateljskega zbora, usklajevanje urnikov, pogovori, obveščanje itn.) ● Priprava prilagoditev za izobraževanje odraslih – izvedbeni kurikuli (določitev obsega ur, časovni potek, odprti kurikulum, izbira vsebin, izbira organizacijskih oblik, med predmetno povezovanje itn.) ● Priprava urnikov (usklajevanje s predavatelji in udeleženci) ● Dogovori o potrebnih učilnicah ● Organizacija praktičnega pouka ● Oblikovanje cene programa ● Koordinacija priprave gradiva za udeležence (koordinacija z učitelji, skrb, da je fotokopirano, itn.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Določanje izvedbenih kurikulumov za učne skupine in za posameznike ● Sodelovanje pri določanju urnikov in drugih organizacijskih dogovorov
Priprava in vodenje dokumentacije	
<ul style="list-style-type: none"> ● Priprava pogodb za udeležence ● Priprava in vodenje dokumentacije o udeležencih (izdaja potrdil o vpisu itn.) ● Priprava pogodb za učitelje ● Vpis podatkov o udeležencih v računalniški program 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sklepanje pogodb o delu ● Sodelovanje pri pripravi in izpolnjevanju dokumentacije, povezane z učnim procesom

VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
ZNAČILNA OPRAVILA MED POTEKOM IZOBRAŽEVANJA (PROCESNI DEJAVNIKI)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Sprotno obveščanje udeležencev o spremembah ● Svetovanje, motiviranje in pomoč udeležencem ● Svetovanje in strokovna podpora učiteljem ● Sklicevanje in vodenje andragoških zborov, sestankov (aktivov) učiteljev ● Posredovanje med učitelji in udeleženci ● Sprotno spremljanje in izboljševanje izobraževanja (spremljanje uspešnosti, zadovoljstva itn.) ● Organizacija izpitnih rokov 	<ul style="list-style-type: none"> ● Izpeljava predavanj, delavnic, krožkov, modulov, drugih oblik izobraževalnega dela ● Mentorsko delo ● Svetovalno delo ● Konzultacije ● Vrednotenje znanja ● Sodelovanje na andragoških konferencah in drugih oblikah medsebojnega sodelovanja med učitelji in/ali drugim osebjem
ZNAČILNA OPRAVILA OB KONCU IZOBRAŽEVANJA (IZSTOPNI DEJAVNIKI)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Organizacija (poklicne) mature, izpitnih rokov ● Svetovanje udeležencem o možnostih nadaljnega izobraževanja ● Končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave 	<ul style="list-style-type: none"> ● Izpeljava zaključnega preverjanja znanja ● Končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave
DRUGE STALNE NALOGE	
<ul style="list-style-type: none"> ● Ozaveščanje okolice (sodelavcev, vodstva izobraževalne organizacije) o pomenu izobraževanja odraslih ● Sodelovanje s partnerji v okolju ● Priprava letnega delovnega načrta ● Priprava letnega poročila o delu ● Sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji ● Spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji) ● Organizacija in izpeljava internih izobraževanj za učitelje ● Spremljanje lastnega dela in osebni razvoj 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sodelovanje s partnerji v okolju ● Priprava letnega delovnega načrta ● Priprava letnega poročila o delu ● Sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji ● Spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji) ● Sodelovanje pri internih in zunanjih izobraževanjih za učitelje ● Spremljanje lastnega dela in osebni razvoj

V pregledu smo se namenoma izognili težnji, da bi skušali do podrobnosti popisati posamezna opravila enega ali drugega poklica, saj bi nas to lahko navedlo, da bi poskušali zmožnosti preveč povezati s posameznimi opravili, to pa pa je v nasprotju z našo namero, da pojmuemo zmožnosti kot večplastne in strukturirane dimenzije, ki so povezane s širšimi izhodišči, kot je posamezno opravilo.

Pregled značilnih del pokaže, da je med obema poklicema kar nekaj skupnih področij dela, precej pa je tudi razlik. Razlike so predvsem pri tem, da je organizatorjevo delo povezano s celotnim kurikulumom, učitelj pa se bolj pogloblja v tisti njegov del, ki zadeva njegovo stroko. Organizator ima, razumljivo, več organizacijskih opravil, učitelj pa več didaktičnih in metodičnih.

Ta pregled je v nadaljevanju izhodišče za opredeljevanje zmožnosti za posamezen poklic pri posameznem andragoškem procesu. Kompetenčna zasnova za izbrane poklice je videti takole:

Preglednica 5: Kompetenčna zasnova za vodjo/organizatorja izobraževanja odraslih in učitelja v izobraževanju odraslih

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB	<ul style="list-style-type: none"> ● ugotavljanje družbenih potreb in potreb (lokalne) skupnosti ● ugotavljanje potreb podjetij, ustanov ... ● ugotavljanje potreb ciljnih skupin ● ugotavljanje posameznikovih potreb 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb odraslih v lokalnem okolju ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb podjetij, ustanov ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb različnih ciljnih skupin ● zmožnost prepoznavanja posameznikovih izobraževalnih potreb 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost komunikacije z različnimi subjekti v okolju v zvezi s proučevanjem izobraževalnih potreb ● zmožnost analiziranja razmer, ki narekujejo izobraževanje ● zmožnost prepoznavanja razvojnih družbenih trendov, zmožnost predvidevanja razvoja izobraževalnih potreb v panogah, podjetjih in ustanovah ● zmožnost identificiranja različnih ciljnih skupin in njihovih izobraževalnih potreb ● zmožnost razvijanja novih izobraževalnih interesov ● zmožnost raziskovalnega dela v zvezi z izobraževalnimi potrebami 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost povezovanja svojega strokovnega znanja in trendov v okolju, panogah in institucijah s tem povezanih nastajajočih izobraževalnih potreb ● zmožnost sodelovanja z vodstvom izobraževalne organizacije in vodjem/organizatorjem izobraževanja v zvezi s proučevanjem novih izobraževalnih potreb

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLIC- NE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● programiranje ● izbira izobraževalnih programov ● izvedbeno kurikularno načrtovanje 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost načrtovanja formalnih in neformalnih izobraževalnih programov za odrasle ● zmožnost izbire ustreznih izobraževalnih programov glede na izobraževalne potrebe ● zmožnost izvedbenega kurikularnega načrtovanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost transformacije ugotovljenih izobraževalnih potreb v programske izobraževalne cilje ● zmožnost izbire, oblikovanja in koordinacije ustreznih strokovnih timov za pripravo novih izobraževalnih programov ● zmožnost izpeljave potrebnih postopkov v primeru potrebe po formalnem potrjevanju novih izobraževalnih programov ● zmožnost izbire primernih izobraževalnih programov med izdelano izobraževalno ponudbo glede na ugotovljene izobraževalne potrebe ● zmožnost sodelovanja v izvedbenem kurikularnem načrtovanju ● zmožnost samostojnega izvajanja kurikularnega načrtovanja v tistih sestavinah kurikula, ki zadevajo organizacijo izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost transformacije ugotovljenih izobraževalnih potreb v izobraževalne cilje predmeta/modula/krožka ● zmožnost sodelovanja v strokovnih timih za pripravo novih izobraževalnih programov ● zmožnost priprave izobraževalnega programa za predmet/modul/krožek ipd. z vsemi potrebnimi sestavinami (izbira vsebin, metod, oblike ipd.) ● zmožnost priprave učnega gradiva ● zmožnost sodelovanja v izvedbenem kurikularnem načrtovanju ● zmožnost samostojnega izvajanja kurikularnega načrtovanja v tistih sestavinah kurikula, ki zadevajo vsebinsko izpeljavo izobraževanja (npr. načrtovanje oblik, metod, priprava odpadnega kurikula, medpredmetno povezovanje, načrtovanje projektov)

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> načrtovanje izvedbe – načrti pridobivanja udeležencev, izvajalcev, denarja, drugih virov organizacija izpeljave izobraževanja/izobraževalnih programov 	<ul style="list-style-type: none"> zmožnost delati z drugimi zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> organizacijske zmožnosti zmožnost načrtovanja izpeljave izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> zmožnost izdelave celostnega načrta za izvedbo izobraževanja v določenem časovnem obdobju in v določenem okolju zmožnost dela z učitelji/drugimi izvajalci programov (izbira učiteljev/drugih izvajalcev, oblikovanje izvajalskega tima, usklajevanje urnikov, pogovori, obveščanje itn.). zmožnost organizacije izobraževanja – usklajevanje in priprava urnikov ter podobnih načrtov izpeljave izobraževanja zmožnost zagotavljanja prostorskih pogojev za izvedbo izobraževanja zmožnost dogovarjanja in izpeljave izobraževanja zunaj izobraževalne organizacije (npr. v podjetju, v lokalni skupnosti, v muzeju) 	<ul style="list-style-type: none"> zmožnost sodelovanja pri izdelavi celostnega načrta za izvedbo izobraževanja v določenem časovnem obdobju zmožnost sodelovanja z drugimi učitelji/drugimi izvajalci programov v timu za organizacijske priprave zmožnost organizacije izvedbe predmeta/modula/krožka itn. – usklajevanje in priprava urnikov ter podobnih načrtov izpeljave izobraževanja

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● izpeljava pridobivanja udeležencev ● uvodno delo z udeleženci ● priznavanje že pridobljenega znanja ● izpeljava izobraževalnega procesa ● dokončanje izobraževalnega procesa 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost za trženje izobraževalnih programov ● zmožnost informiranja ciljnih skupin o nameravanem izobraževanju ● zmožnost izpeljave različnih postopkov uvodnega dela z vpisanimi udeleženci izobraževanja ● zmožnost izpeljave priznavanja že pridobljenega znanja ● zmožnost kakovostne izpeljave izobraževalnega procesa ● zmožnost uspešnega dokončanja izobraževalnega procesa 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost finančnega načrtovanja izpeljave izobraževanja (določanje stroškov, oblikovanje cene programa, določanje kotizacij ipd.) ● zmožnost prodaje izobraževalnih storitev ● zmožnost urejanja finančnih odnosov (pogodbe z udeleženci, pogodbe z izvajalci, pogodbe za prostore ipd.) ● zmožnost promocije in marketinga izobraževalnih storitev, primernih različnim ciljnim skupinam ● zmožnost izpeljevanja razpisnih in vpisnih postopkov ● zmožnost kakovostnega uvodnega dela z vpisanimi (uvodni pogovori, uvodno svetovanje ipd.) ● zmožnost organizacije in sodelovanja v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja ● zmožnost oblikovanja učnih skupin 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja pri pripravi in izpeljavi promocije ter marketinga izobraževalnih storitev, primernih različnim ciljnim skupinam ● zmožnost kakovostnega uvodnega dela z vpisanimi (uvodni pogovori, uvodno svetovanje ipd.) ● zmožnost sodelovanja v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja ● zmožnost oblikovanja učnih skupin ● zmožnost priprave osebnih izobraževalnih načrtov ● zmožnost priprave izvedbenih kurikulumov za znane učne skupine in znane posamezne udeležence izobraževanja ● zmožnost kakovostne izpeljave izobraževalnega procesa ● zmožnost uporabe IKT-tehnologije v učnem procesu ● zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja motivacije za učenje med udeleženci

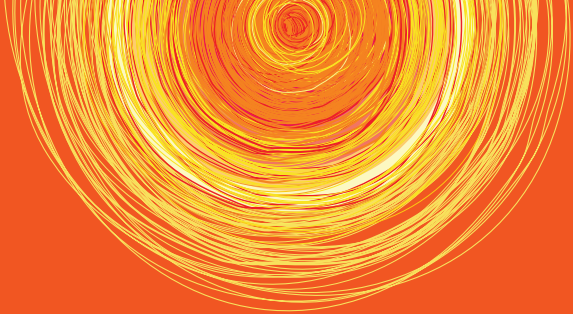


TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLIC- NE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA (NADALJEVANJE)				<ul style="list-style-type: none">● možnost informiranja in splošnega svetovanja udeležencem izobraževanja ob vpisu, med potekom izobraževanja in ob dokončanju izobraževanja● možnost priprave osebnih izobraževalnih načrtov● možnost sodelovanja pri organizaciji izvedbi izobraževanja● možnost svetovanja in strokovne podpore učiteljem● možnost organizacije timskega dela v različnih oblikah (andragoški zbor, aktivni, delovne skupine ipd.)● možnost organizacije preverjanja znanja v različnih oblikah (izpitni roki, potek zunanjega preverjanja znanja ipd.)● možnost priprave in vodenje izobraževalne dokumentacije	<ul style="list-style-type: none">● možnost prepoznavanja pozitivnih in negativnih dejavnikov pri posamezniku, ki vplivajo na uspešnost njegovega učenja● možnost dajanja različnih oblik svetovanja in pomoči udeležencem med izobraževanjem● možnost prepoznavanja posebnih potreb učencev iz različnih ravnjiv skupin● možnost načrtovanja in izpeljave primernih učnih strategij za ravnjive skupine● možnost sodelovanja v različnih timih med potekom izobraževanja (andragoški zbor, aktivni, delovne skupine ipd.)● možnost izpeljave preverjanja znanja v različnih oblikah (sprotne preverjanje znanja, ocenjevanje, izpitni roki, potek zunanjega preverjanja znanja ipd.)● možnost vodenja izobraževalne dokumentacije, povezane z učnim procesom	

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLIC- NE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA	<ul style="list-style-type: none"> ● sprotno in končno vrednotenje dosežkov izobraževanja ● sprotno in končno vrednotenje zadovoljstva uporabnikov ● vrednotenje učinkov izobraževanja ● priprava in izpeljava razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost priprave in izpeljave celostnega sistema za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževalnega dela ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja zadovoljstva uporabnikov ● zmožnost vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost priprave in izpeljave razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja v timih za kakovost ● zmožnost sodelovanja pri izdelavi načrtov evalvacije ● zmožnost sodelovanja pri izpeljavi presojanja kakovosti določenih pojavov z različnimi metodami ● zmožnost samevalvacije lastnega dela ● zmožnost analiziranja in vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost analiziranja in vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost sodelovanja pri (samo)evalvacijskih poročilih ● zmožnost spremljanja sodobnih dosežkov v stroki in njihovega vključevanja v načrtovanje in vpeljavo izboljšav 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja v timih za kakovost ● zmožnost sodelovanja pri izdelavi načrtov evalvacije ● zmožnost sodelovanja pri izpeljavi presojanja kakovosti določenih pojavov z različnimi metodami ● zmožnost samevalvacije lastnega dela ● zmožnost analiziranja in vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost analiziranja in vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost sodelovanja pri (samo)evalvacijskih poročilih ● zmožnost spremljanja sodobnih dosežkov v stroki in njihovega vključevanja v načrtovanje in vpeljavo izboljšav

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
VODENJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> ● kadrovski postopki (izbira predavateljev, drugih sodelavcev, postopki v zvezi s tem) ● določanje vodij učnih skupin in sodelovanje z njimi ● oblikovanje delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● načrtovanje karier sodelavcev ● načrtovanje in izpeljava strokovnega spopolnjevanja, razvojnega dela in vodenja ● partnersko sodelovanje z drugimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost vodenja kadrovskih postopkov ● zmožnost izbire vodij učnih skupin in sodelovanja z njimi ● zmožnost oblikovanja delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● zmožnost oblikovanja predlogov za strokovno spopolnjevanje sodelavcev ● zmožnost organizacije in izpeljave inter-nega izobraževanja za učitelje ● zmožnost razvojnega dela in vodenja ● zmožnost partnerskega sodelovanja z drugimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost pridobivanja notranjih in zunanjih sodelavcev za izpeljavo izobraževanja ● zmožnost urejanja statusnih in pravnih zadev v zvezi s sodelovanjem notranjih in zunanjih sodelavcev pri izpeljavi izobraževanja ● zmožnost izbire primernih oseb za vodenje učnih skupin, drugih organizacijskih oblik ● zmožnost oblikovanja različnih timov in njihovega vodenja ● zmožnost načrtovanja kadrovskih karier posameznikov in na tej podlagi pripravljajna predlogov za strokovno spopolnjevanje sodelavcev ● zmožnost izbire, organizacija in izpeljava spopolnjevanja za sodelavce ● zmožnost vzpostavljanja partnerskega sodelovanja z drugimi institucijami v okolju, panogi, drugih državah 	

TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	PODROBNEJŠI OPIS ANDRAGOŠKIH PROCESOV	KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLIC- NE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE	
				VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
UPRAVLJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	<ul style="list-style-type: none"> odločanje o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih poslovno in finančno načrtovanje (letni delovni in finančni načrti, drugi podobni načrti) poslovno in finančno poročanje (letno delovno in finančno poročilo, druga poročila) spremljanje zakonodaje in zakonskih sprememb ter urejanje zadev v skladu z njimi 	<ul style="list-style-type: none"> zmožnost delati z drugimi zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami zmožnost delati z družbo in v njej 	<ul style="list-style-type: none"> zmožnost odločanja o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih v okviru pristojnosti zmožnost poslovnega in finančnega načrtovanja (letni delovni in finančni načrti, drugi podobni načrti, povezani z izobraževanjem odraslih) zmožnost poslovnega in finančnega poročanja (letno delovno in finančno poročilo, druga podobna poročila, povezana z izobraževanjem odraslih) zmožnost priprave strokovnih predlogov za normativno urejanje zadev izobraževanja odraslih v organizaciji (interni pravilniki ipd.) 		



KOMPETENČNA ZASNOVA KOT ORODJE ZA PRESOJANJE KAKOVOSTI PROGRAMSKE PONUDBE SPOPOLNJEVANJA ZA IZOBRAŽEVALCE ODRASLIH NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE

6

Kompetenčno zasnovo spopolnjevanja izobraževalcev odraslih smo v nadaljevanju uporabili kot orodje (pripomoček) pri presojanju razvitosti programske ponudbe spopolnjevanja za izobraževalce odraslih na Andragoškem centru Slovenije. Z njeno pomočjo smo želeli ugotoviti, kateri del programske ponudbe je že dovolj razvit, kateri pa ne in zahteva oblikovanje novih programov.

Pri razvoju kompetenčne zasnove nas je namreč vodilo prepričanje, da sta stalni profesionalni razvoj in strokovna rast izobraževalcev odraslih pomembni dejavniki zagotavljanja in razvoja kakovosti in učinkovitosti izobraževanja odraslih. Poslanstvo Andragoškega centra Slovenije med drugim vidimo tudi v tem, da spodbujamo razvoj izobraževalcev odraslih s pomočjo stalnega strokovnega spopolnjevanja, da bodo lahko kakovostno razvijali in izpeljevali izobraževanje odraslih. Želimo jim ponuditi take programe spopolnjevanja, da jim bo s sodelovanjem v njih dana možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanje z novostmi s področja izobraževanja odraslih.

To trditev želimo podkrepiti tudi z nekaterimi ugotovitvami, ki smo jih dobili v intervjujih z vodji ali organizatorji izobraževanja odraslih.

Ko smo vprašane povprašali, kaj menijo o ponudbi strokovnega spopolnjevanja za njihovo delo oziroma ali imajo v zvezi s tem kakšne predloge, so še posebno poudarili tole:

- Andragoški center ima vlogo **prinašalca nečesa novega, nosilca trendov**, ker ima veliko stika z institucijami iz tujine, lahko skrbi za **prenos dobre prakse v naše okolje**.
- Pomembno je, da imamo institucije, kot je Andragoški center, ki je **usmerjena tudi razvojno, ne samo tržno, in daje podporo vsem drugim institucijam**, zasebnim in javnim, je kot nekakšen **promotor znanja** (razvojno in izobraževalno).
- Andragoški center je tista krovna organizacija, ki bi morala oblikovati profil vodje izobraževanja odraslih. Razviti bi moral **sklop izobraževanj, ki bi bil namenjen prav vodjem izobraževanja odraslih**.
- Vloga Andragoškega centra pri andragoškem spopolnjevanju je tudi v **urejanju sistemskih vprašanj za področje izobraževalcev odraslih**. Veliko je neformalnega izobraževanja in kaže se potreba po formaliziranju določenega znanja – urejanju certifikatov ipd.

Iz teh izjav je razvidno, da tudi praktiki vidijo poslanstvo Andragoškega centra pri razvoju spopolnjevanja izobraževalcev odraslih podobno, kot ga vidimo tisti, ki delamo na ACS.

PRESOJA PROGRAMSKE PONUDBE ANDRAGOŠKEGA SPOPOLNJEVANJA NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE Z UPORABO KOMPETENČNE ZASNOVE

Naj v uvodu v to poglavje še enkrat povemo, da je bila presoja programske ponudbe Andragoškega centra Slovenije, ki jo prikazujemo v nadaljevanju, opravljena leta 2009. Izhajajoč iz izidov te presoje, smo v letih 2010–2012 že vnesli nekatere dopolnitve v našo ponudbo z razvojem nekaterih novih programov, hkrati pa v celoti prenovili dotedanje programe, v skladu z novo metodologijo, ki jo vsebuje privzeti kompetenčni pristop. Na kratko povzemamo dejavnosti, ki so že izšle iz opravljene presoje, v zadnjem poglavju.

Preden pa se v tem poglavju lotimo prikaza izidov presoje ponudbe programov andragoškega spopolnjevanja, ki je bila opravljena leta 2009, naj za uvod navedemo nekaj povsem konkretnih usmeritev, ki smo jih pridobili od praktikov. V sklepnem delu intervjujev smo vprašane namreč povprašali, **katero je tisto znanje, ki bi si ga morali vodje izobraževanja odraslih ali organizatorji izobraževanja pridobiti v prihodnje, da bi lahko učinkovito opravljali svoje vloge v izobraževanju odraslih**. V analizi so se izluščili naslednji vsebinski sklopi:

- **Andragoško znanje**. To je znanje, ki je povezano z nalogami izpeljave andragoškega cikla, kot so: načrtovanje programov, priprava učnega gradiva, oblike in metode dela, odnosi med učitelji in udeleženci, preverjanje in ocenjevanje znanja, spremljanje in evalvacija itn. Poleg **temeljnega andragoškega znanja** je kot pomembno

izpostavljeno še **znanje o organizaciji izobraževanja in poznavanju svetovalnih procesov.**

- **Znanje o delu z ljudmi.** Pokazalo se je, da je precejšen del vloge organizatorja ali vodje izobraževanja povezan z nalogami usklajevanja, povezovanja nalog med učitelji, med učitelji in udeleženci itn. Pokazalo se je, da gre v tem delu že za opravila, ki zajemajo dimenzije vodstvenega dela. Med tovrstno znanje sodi: komuniciranje z različnimi interesnimi skupinami, psihološko znanje, znanje o timskem delu, večšine motiviranja sodelavcev, podajanja povratne informacije o opravljenem delu, večšine prenosa znanja na sodelavce itn.
- **Znanje s področja prava, ekonomije, menedžmenta.** V tem sklopu bi lahko prepoznali spremembe, ki so v izobraževanju nastale v zadnjih letih, ko postaja vse pomembnejše poznavanje pravnih okvirov v izobraževanju, ko je treba natančneje, kot je bilo značilno v preteklosti, izkazovati prikazana sredstva, ko je treba na primer ob prijavih na razpise za projekte natančneje opredeliti finančne načrte ipd. Morda na vse te spremembe in iz njih izhajajoče potrebe po novem znanju oseb, ki opravljajo vlogo organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih v praksi, doslej nismo bili dovolj pozorni.
- **Znanje s področja osebnostnega razvoja.** Ni bilo tako redko opozorilo na potrebo po dodatnem znanju o tem, kako spremljati in reflektirati lastno delo, kako vplivati na lastno motivacijo, kako načrtno skrbeti za lastno osebnostno rast. Podobno velja za teme, kot so: kako svoje delo načrtovati in izpeljevati učinkoviteje, kako postavljati prioritete, kako organizirati čas.

Ta pregled vsekakor kaže na najpomembnejša področja, ki jih danes praktiki vidijo kot tista, kjer potrebujejo vedno novo in novo znanje, da bi bili kos izzivom svojega poklica. Navedli smo jih zato, da jih bomo imeli v mislih v nadaljevanju, kjer bomo sistematično pregledali celotno kompetenčno zasnovo in naredili inventuro zdajšnje programske ponudbe za spopolnjevanje izobraževalcev odraslih na Andragoškem centru Slovenije.

Presojo začenjamo s predstavitvijo programske ponudbe za sklop Ugotavljanje izobraževalnih potreb.

Preglednica 6: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragski proces **UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB**

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJV IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb odraslih v lokalnem okolju ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb podjetij, ustanov ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb različnih ciljnih skupin ● zmožnost prepoznavanja posameznikovih izobraževalnih potreb 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost komunikacije z različnimi subjekti v okolju v zvezi s proučevanjem izobraževalnih potreb ● zmožnost analiziranja razmer, ki narekujejo izobraževanje ● zmožnost prepoznavanja razvojnih družbenih trendov, zmožnost predvidevanja razvoja ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb v panogah, podjetjih in ustanovah ● zmožnost identificiranja različnih ciljnih skupin in njihovih izobraževalnih potreb ● zmožnost razvijanja novih izobraževalnih interesov ● zmožnost raziskovalnega dela v zvezi z izobraževalnimi potrebami 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost povezovanja svojega strokovnega znanja in trendov v okolju, panogah in identificiranje s tem povezanih nastajajočih izobraževalnih potreb ● zmožnost sodelovanja z vodstvom izobraževalne organizacije in vodjem/organizatorjem izobraževanja v zvezi s proučevanjem novih izobraževalnih potreb 	<p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – ugotavljanje potreb kot izhodišče za načrtovanje odprtega kurikula)</p> <p>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov (del vsebin – sociokulturna animacija)</p> <p>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih (del vsebin – analiza lokalnega okolja)</p> <p>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje (del vsebin – ciljne skupine in ugotavljanje potreb)</p> <p>Program usposabljanja za samoevalvacijo POKI (del vsebin – analiza interesnih skupin izobraževalne organizacije)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Osební izobraževalni načrt (del vsebin – analiza potreb posameznika)</p> <p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – ugotavljanje potreb mlajših odraslih, mreža pomoči v okolju)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MDM – Moje delovno mesto (del vsebin – delodajalci in izobraževanje)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa IP – Izzivi podeželja (del vsebin – podeželje kot učno okolje)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MK – Moj korak (del vsebin – učne potrebe oseb s posebnimi potrebami)</p>

Kaj smo ugotovili?

Za **ugotavljanje izobraževalnih potreb** na ACS v obdobju, v katerem smo opravljali presojo, ni bilo samostojnega programa ali več programov spopolnjevanja, ki bi se specializirano ukvarjali prav s to problematiko. Obstajalo je nekaj vsebin, ki so bile del drugih modulov ali programov usposabljanja, ki se ukvarjajo z vprašanji identifikacije izobraževalnih potreb v lokalnem okolju ali med različnimi ciljnimi skupinami, vendar niso bili oblikovani kot samostojne enote, ki bi jih bilo mogoče ponuditi kot del spopolnjevanja za učitelje ali vodje oziroma organizatorje izobraževanja. Vsekakor pa so bili nekateri pristopi pri tovrstnem spopolnjevanju v preteklem obdobju že razviti; to omogoča, da bomo v prihodnje na podlagi tega bolj sistematično razvijali programe spopolnjevanja na tem področju.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih:

- Razviti je treba vsaj en samostojen program, ki bi obravnaval **načrtovanje in izpeljavo postopkov ugotavljanja potreb v izobraževanju odraslih**. Zajemal naj bi teme, kot so: premislek o samem namenu ugotavljanja potreb – zakaj bi se morala organizacija s tem sploh ukvarjati, pristopi pri ugotavljanju potreb različnih subjektov, metode ugotavljanja potreb, načine uporabe ugotovitev za načrtovanje izobraževalnih programov itn.
- Priporočljivo je, da se oblikuje samostojni program o **načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle**, v katerega bi umestili tudi temo ugotavljanja potreb.
- Pri razvoju novih programov za različne ciljne skupine bi bilo smiselno, da se vanje uvrstijo vsebine o **odkrivanju izobraževalnih potreb teh ciljnih skupin**. Pri že razvitih programih za te skupine pa je treba proučiti, ali te vsebine že vsebujejo, sicer jih kaže dodati.
- Med že pripravljenimi programi ni nobenega, ki bi bil posebno namenjen učiteljem in vodjem ali organizatorjem izobraževanja odraslih. **Kazalo bi pripraviti posebna programa s tega področja** andragoškega procesa, **enega za učitelje, drugega za vodje ali organizatorje izobraževanja odraslih**. Pri učiteljih bi bilo treba zlasti razvijati zmožnosti, da navežejo tesnejše stike z okoljem, saj so sedaj pogosto od njega odmaknjeni in imajo težave pri navezovanju tovrstnih stikov. Organizatorji izobraževanja ali vodje pa te stike imajo, vendar imajo večje potrebe po poznavanju metod ugotavljanja izobraževalnih potreb.

Pregled nadaljujemo s presojo programske ponudbe, ki zajema sklop Načrtovanje izobraževanja.

Preglednica 7: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragski proces **NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA**

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost načrtovanja formalnih in neformalnih izobraževalnih programov za odrasle ● zmožnost izbire ustreznih izobraževalnih programov glede na izobraževalne potrebe ● zmožnost izvedbenega kurikularnega načrtovanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost transformacije ugotovljenih potreb v programske izobraževalne cilje ● zmožnost izbire, oblikovanja in koordinacije ustreznih strokovnih timov za pripravo novih izobraževalnih programov ● zmožnost izpeljave potrebnih postopkov v primeru potrebe po formalnem potrjevanju novih izobraževalnih programov ● zmožnost izbire primernih izobraževalnih programov med izdelano izobraževalno ponudbo glede na ugotovljene izobraževalne potrebe ● zmožnost sodelovanja v izvedbenem kurikularnem načrtovanju 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost transformacije ugotovljenih izobraževalnih potreb v izobraževalne cilje predmeta/modula/krožka ● zmožnost sodelovanja v strokovnih timih za pripravo novih izobraževalnih programov ● zmožnost priprave izobraževalnega programa za predmet/modul/krožek ipd. z vsemi potrebnimi sestavnimi (izbira vsebin, metod, oblike ipd.) ● zmožnost priprave učnega gradiva ● zmožnost sodelovanja v izvedbenem kurikularnem načrtovanju 	<p>Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (del vsebin – načrtovanje odprtega kurikula, načrtovanje izvedbenega kurikula)</p> <p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – načrtovanje odprtega kurikula, načrtovanje izvedbenega kurikula)</p> <p>Osebn izobraževalni načrt (del vsebin – načrtovanje učenja za posameznika)</p> <p>Osebn izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – načrtovanje učenja za posameznika)</p> <p>Kako pripraviti dobro predstavitev in pri tem upoštevati različne učne tipe (del vsebin – načrtovanje vsebin in metod)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)		<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost samostojnega izvajanja kurikularnega načrtovanja v tistih sestavinah kurikula, ki zadevajo organizacijo izobraževanja 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost samostojnega izvajanja kurikularnega načrtovanja v tistih sestavinah kurikula, ki zadevajo vsebinsko izvedbo izobraževanja (npr. načrtovanje oblik, metod, priprava odprtega kurikula, medpredmetno povezovanje, načrtovanje projektov) 	<p>Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih (del vsebin – načrtovanje vsebin in metod)</p> <p>Program usposabljanja mentorjev in inštruktorjev v delovnem okolju (del vsebin – načrtovanje vsebin in metod)</p> <p>Priprava kvalitetnih učnih pripomočkov in učnega gradiva</p> <p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – načrtovanje projektnega dela)</p> <p>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU (del vsebin – načrtovanje projektov)</p> <p>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov (del vsebin – načrtovanje vsebine študijskega krožka)</p>

Kaj smo ugotovili?

Za **proces načrtovanje izobraževanja** je v obdobju, ko je bila opravljena presoja, obstajalo nekaj več programov. To je na eni strani razumljivo, saj je ACS tisti, ki razvija kurikularno teorijo in prakso za izobraževanje odraslih. Na drugi strani pa bi prav zato pričakovali še nekaj več ponudbe, tudi bolj specializirane. Za razliko od prejšnjega poglavja tu srečamo module/programme, ki se ukvarjajo samo z vprašanjem kurikularnega načrtovanja, pa tudi module/programme, v katerih je kurikularno načrtovanje le njihov del. Tak pristop se zdi primeren, saj imajo nekateri potrebo po poglobljenem, specializiranem študiju določene problematike, drugi pa te vsebine potrebujejo le bolj na splošni, informativni ravni.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih:

- Priporočljivo je, da se oblikuje še kakšen samostojni program o **načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle**. Pri tem bi bilo dobro, da se išče **ravnotežje med formalnimi in neformalnimi programi**. Pri **formalnih programih** je treba bolj **razvijati izvedbeno načrtovanje**, saj se večina izobraževalcev odraslih redko sreča s potrebo po oblikovanju formalnih programov. Pri neformalnih programih pa je prav tako pomembno ali pa še pomembnejše znanje o oblikovanju programov/modulov/krožkov nasploh.
- Med opazovanjem izobraževalne ponudbe, ki je na voljo, se zdi, da bi bilo treba razviti **poseben program za učitelje o načrtovanju izvedbenega kurikula**, saj so prav oni tisti, ki morajo pri tem opraviti zelo veliko strokovno zahtevnega dela. Za vodje ali organizatorje izobraževanja odraslih pa razvoj posebnega modula v tem sklopu ni potreben, saj so moduli, ki se ukvarjajo z načrtovanjem kurikula, že razviti.
- **Načrtovanje priprave učnega gradiva za udeležence**, poznavanje didaktičnih **značilnosti oblikovanja učnega gradiva za odrasle**, poznavanje didaktičnih značilnosti oblikovanja **učnega gradiva, namenjenega samostojnemu učenju**, poznavanje **možnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri oblikovanju in podajanju učnega gradiva** udeležencem so vsekakor teme, ki so sicer deloma zajete v pripravljenem programu spopolnjevanja, verjetno pa je potrebn po tovrstnem znanju še več. Če drugega ne, velja premisliti, ali bi razvili poseben krajši program, namenjen **izdelavi in uporabi gradiva v učnih okoljih informacijsko-komunikacijske tehnologije** oziroma izdelavi in uporabi gradiva pri izobraževanju na daljavo.

V nadaljevanju prikazujemo pregled programske ponudbe za sklop Organizacija izobraževanja.

Preglednica 8: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragski proces **ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA**

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● organizacijske zmožnosti ● zmožnost načrtovanja izpeljave izobraževalne izpeljave 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost izdelave celostnega načrta za izpeljavo izobraževanja v določenem časovnem obdobju in v določenem okolju ● zmožnost dela z učitelji/drugimi izvajalci programov (izbira učiteljev/drugih izvajalcev, oblikovanje izvajalskega tima, usklajevanje urnikov, pogovori, obveščanje ipd.). ● zmožnost organizacije izobraževanja – usklajevanje in priprava urnikov ter podobnih načrtov izpeljave izobraževanja ● zmožnost zagotavljanja prostorskih pogojev za izpeljavo izobraževanja ● zmožnost dogovarjanja in izpeljave izobraževanja zunaj izobraževalne organizacije (npr. v podjetju, v lokalni skupnosti, v muzeju) 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja pri izdelavi celostnega načrta za izvedbo izobraževanja v določenem časovnem obdobju ● zmožnost sodelovanja z drugimi učitelji/drugimi izvajalci programov v timu za organizacijske priprave ● zmožnost organizacije izvedbe predmeta/modula/krožka ... – usklajevanje in priprava urnikov ter podobnih načrtov izpeljave izobraževanja 	<p>Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (del vsebin – organizacija izobraževanja)</p> <p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – organizacija izobraževanja)</p> <p>Program usposabljanja mentorjev in inštruktorjev v delovnem okolju (del vsebin – organizacija usposabljanja na delovnem mestu)</p> <p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – organizacija programa PUM)</p> <p>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU (del vsebin – načrtovanje projektov)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov (del vsebin – organizacija študijskega krožka)</p> <p>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje (del vsebin – organizacija samostojnega učenja)</p>

Kaj smo ugotovili?

V zvezi z **organizacijo izobraževanja** se je pokazalo, da je bila ponudba ACS-ja v obdobju, ko smo presojo opravili, srednje dobro razvita. Res je, da je bilo v zvezi s tem nekaj posebnih programov, je pa to tema, ki jo zelo pogosto srečamo v programih v podporo razvojnim projektom ACS. To je razumljivo, saj je prav vprašanje organizacije pomembno vprašanje, povezano z uspešnim izpeljevanjem teh projektov. Kljub temu pa bi kazalo razviti še kakšen specializiran modul ali vsaj specializirane vsebine v okviru drugih modulov/programov.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih:

- Tematika **časovne organizacije, postavljanja prioritet, načrtovanje delovnih opravil je tematika**, ki sodi v spopolnjevanja izobraževalcev odraslih. S temi temami bi kazalo dopolniti nekatere druge programe spopolnjevanja.
- Že razviti program o načrtovanju in organizaciji izobraževanja odraslih je smiselno uvrstiti v modularno zasnovan obsežnejši program spopolnjevanja za organizatorje ali vodje izobraževanja odraslih. Smislen je premislek o **nadgraditvi modula s temami, kot so: dogovarjanje o delitvi dela, spremljanje uresničevanja dogovorov, postavljanje prioritet** itn.
- Razviti bi bilo treba samostojen program, ki bi zajemal nekatere teme, ki sodijo v polje **razvoja človeških virov, vodenja (usklajevanja dela) in upravljanja**, ki bi vseboval tudi **teme s področja organizacije dela**: znanje in veščine dela s kadrom (izbira kadra, kadrovski postopki), veščine usklajevanja dela in interesov med različnimi ciljnimi skupinami (učitelji, udeleženci, vodstvom), delegiranje delovnih opravil, motiviranje učiteljev za delo v izobraževanju odraslih, motiviranje učiteljev za timsko delo ipd.
- Če razmišljamo o programih **spopolnjevanja za učitelje** in vodje ali organizatorje izobraževanja, pa bi bilo smiselno za učitelje razvijati **spopolnjevanje o timskem delu**, saj to, prav zaradi njihove tradicionalne vloge (samostojno delo z učno skupino), manj obvladajo, spremembe v sodobnem poučevanju pa zahtevajo prav več timskega dela, sodelovanja in povezovanja. Pri **vodjih ali organizatorjih izobraževanja** pa bi pri teh vsebinah morali dati poudarek na **oblikovanju in vodenju timov, vzdrževanju timov** ipd. Vsekakor pa so zanje zanimive tudi vse vsebine, opisane v prejšnjih predlogih.
- Za **vodje ali organizatorje izobraževanja, ki delajo v formalnem izobraževanju**, bi bilo smiselno razmišljati o posebej **specializiranih programih v zvezi z organizacijo dela**, saj se v to izobraževanje vpeljuje cela vrsta novih postopkov (uvodni pogovori, izdelava osebnih izobraževalnih načrtov, izdelava analize značilnosti učnih skupin, priznavanje že pridobljenega znanja ipd.), vsi ti postopki pa se po navadi morajo izpeljevati v omejenem času, tu pa je vidik organizacije dela zelo pomemben.

Presojo nadaljujemo s pregledom programske ponudbe za sklop Izpeljava izobraževanja.

Preglednica 9: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces **IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA**

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
	VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost finančnega načrtovanja izpeljave izobraževanja (določanje stroškov, oblikovanje cene programa, določanje kotizacij ipd.) ● zmožnost prodaje izobraževalnih storitev ● zmožnost urejanja finančnih odnosov (pogodbe z udeleženci, pogodbe z izvajalci, pogodbe za prostore ipd.) ● zmožnost promocije in marketinga izobraževalnih storitev, primernih različnim ciljnim skupinam ● zmožnost izpeljevanja razpisnih in vpisnih postopkov ● zmožnost kakovostnega uvodnega dela z vpisanimi (uvodni pogovori, uvodno svetovanje ipd.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja pri pripravi in izvedbi promocije ter marketinga izobraževalnih storitev, primernih različnim ciljnim skupinam ● zmožnost kakovostnega uvodnega dela z vpisanimi (uvodni pogovori, uvodno svetovanje ipd.) ● zmožnost sodelovanja v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja ● zmožnost oblikovanja učnih skupin ● zmožnost priprave osebnih izobraževalnih načrtov ● zmožnost priprave izvedbenih kurikulumov za znane učne skupine in znane posamezne udeležence izobraževanja ● zmožnost kakovostne izpeljave izobraževalnega procesa ● zmožnost uporabe IK-tehnologije v učnem procesu 	<p>PROMOCIJA, MARKETING, ANIMACIJA</p> <p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – animacija udeležencev programa PUM)</p> <p>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih (del vsebin – animacija v okolju)</p> <p>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov (del vsebin – animacija za študijske krožke)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa BZZ – Branje za znanje in branje za zabavo (del vsebin – animacija staršev)</p> <p>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje (del vsebin – animacija, promocija)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost kakovostne izvedbe izobraževalnega procesa ● zmožnost uspešnega dokončanja izobraževalnega procesa 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost organizacije in sodelovanja v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja ● zmožnost oblikovanja učnih skupin ● zmožnost informiranja in splošnega svetovanja udeležencem izobraževanja ob vpisu, med potekom izobraževanja in ob dokončanju izobraževanja ● zmožnost priprave osebnih izobraževalnih načrtov ● zmožnost sodelovanja pri organizacijski izpeljavi izobraževanja ● zmožnost svetovanja in strokovne podpore učiteljem ● zmožnost organizacije timskega dela v različnih oblikah (andragoški zbor, aktivni, delovne skupine ipd.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja motivacije za učenje med udeleženci ● zmožnost prepoznavanja pozitivnih in negativnih dejavnikov pri posamezniku, ki vplivajo na uspešnost njegovega učenja ● zmožnost dajanja različnih oblik svetovanja in pomoči udeležencem med izobraževanjem ● zmožnost prepoznavanja posebnih potreb učičih se iz različnih ranljivih skupin ● zmožnost načrtovanja in izpeljave primernih učnih startegij za ranjive skupine ● zmožnost sodelovanja v različnih timih med potekom izobraževanja (andragoški zbor, aktivni, delovne skupine ipd.) 	<p>PRIZNAVANJE ZNANJA</p> <p>Priznavanje že pridobljenega znanja v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</p> <p>Usposabljanje vodij in članov komisij za NPK</p> <p>UVODNI POGOVORI, OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT</p> <p>Osebni izobraževalni načrt</p> <p>Osebni izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</p> <p>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih (del vsebin – osebni izobraževalni načrt)</p> <p>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU (del vsebin – priprava osebnega izobraževalnega načrta)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)		<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost organizacije pre- verjanja znanja v različnih oblikah (izpitni roki, potek zunanjšega preverjanja zna- nja ipd.) ● zmožnost priprave in vode- nje izobraževalne dokumen- tacije 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost izpeljave pre- verjanja znanja v različnih oblikah (sprotno preverjanje znanja, ocenjevanje, izpitni roki, potek zunanjega pre- verjanja znanja ipd.) ● zmožnost vodenja izobraže- valne dokumentacije, pove- zane z učnim procesom 	<p>IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA</p> <p>Načrtovanje, organizacija in spremlja- nje izrednega poklicnega in strokovne- ga izobraževanja (del vsebin – izpelja- va izobraževanja)</p> <p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vse- bin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Spretnosti preprečljivega nastopanja in učinkovitega učenja (del vsebin – izpe- ljava izobraževanja)</p> <p>Osebna in strokovna odličnost preda- vatelja (del vsebin – izpeljava izobra- ževanja)</p> <p>Raznolikost učnih stilov v šolski praksi (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Učna komunikacija v skupinah odraslih udeležencev (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Sodobni pristopi k učenju in poučevanju (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Učna priprava po metodi 4 MAT (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Dobra komunikacija in povratna informacija v izobraževanju odraslih (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Učinkovita komunikacija v skupinah odraslih udeležencev (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Usposabljanje za učinkovit prenos znanja in izkušenj v delovnem okolju (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Spretnosti učinkovitega poučevanja na delovnem mestu (train the trainer) (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Program usposabljanja mentorjev in inštruktorjev v delovnem okolju (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Usposabljanje vodij in mentorjev študentskih krožkov (del vsebin – izpeljava študijskega krožka)</p> <p>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU (del vsebin – uporaba IKT pri učenju, izvedba usposabljanja)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa BZZ – Branje za znanje in branje za zabavo (del vsebin – metode dela)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MDM – Moje delovno mesto (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa IP – Izzivi podeželja (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MK – Moj korak (del vsebin – izpeljava izobraževanja)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Temeljno usposabljanje osebja v sre- diščih za samostojno učenje (del vsebin – informacijske baze)</p> <p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – izvedba izobraževanja)</p> <p>TIMSKO DELO</p> <p>Program usposabljanja za samoeval- vacijo POKI (del vsebin – timsko delo v izobraževalni organizaciji)</p> <p>Komunikacija v timu (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p> <p>Vodenje in motivacija tima (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>RANLJIVE SKUPINE</p> <p>Usposabljanje za medkulturne kompetence (del vsebin – migranti in izobraževanje)</p> <p>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MK – Moj korak (del vsebin – osebe s posebnimi potrebami)</p> <p>PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA</p> <p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – načrt ocenjevanja)</p> <p>Usposabljanju za vodje in člane komisij za NPK (del vsebin – preverjanje znanja)</p> <p>VODENJE DOKUMENTACIJE V ZVEZI Z IZPELJAVO IZOBRAŽEVANJA</p> <p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – vodenje dokumentacije v zvezi z izvedbenim načrtom)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo programa PUM)</p> <p>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih (del vsebin – vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo programa)</p> <p>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov (del vsebin – vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo študijskih krožkov)</p> <p>Usposabljanju za vodje in člane komisij za NPK (del vsebin – vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo postopkov NPK)</p> <p>Temeljno usposabljanje učiteljev programov UŽU (vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo programov UŽU)</p>

Kaj smo ugotovili?

Po pričakovanju je **za proces izvajanje izobraževanja** ACS razvil največ različnih programov, saj gre v tem primeru za osrednje teme izobraževanja. Pokazalo se je sicer, da so bili v manjšini programi, ki v celoti obravnavajo samo eno izmed tem, ki sodijo v to področje, na drugi strani pa je bilo izredno veliko programov, ki v svojem okviru večji ali manjši delež namenjajo vprašanjem izpeljave izobraževanja. Če si ogledamo to ponudbo nekoliko podrobneje, lahko ugotovimo, da se z vprašanji **promocije izobraževalne ponudbe, marketingom** v izobraževanju odraslih ni posebej ukvarjal noben program, lahko pa v to področje uvrstimo tudi temo »**animacija**«, ki se zelo pogosto pojavlja v vseh programih, razvitih za učenje ranljivih skupin (osipniki, manj izobraženi, ljudje s posebnimi potrebami ipd.), pa tudi drugi programi (za študijske krožke, za svetovalce v izobraževanju odraslih ipd.). V zvezi s **priznavanjem že pridobljenega znanja** sta bila sicer na voljo dva programa, vendar sta oba s področja poklicnega izobraževanja, podobnih programov za priznavanja splošnega znanja pa ni bilo. Teme, kot so **uvodni pogovori z udeleženci izobraževanja odraslih, osebni izobraževalni načrt**, so bile zastopane s samostojnimi programi in v drugih programih. V zvezi z **neposredno izpeljavo izobraževanja** je programov spopolnjevanja dovolj, tako samostojnih kot del drugih programov. Razviti so programi za različne uporabnike pa tudi programi, ki so namenjeni izvajalcem natančno določenih programov. Seveda pa to ne pomeni, da ni treba spremljati novosti in razvijati novih programov, ki bi usposabljali za vpeljevanje teh novosti. V zvezi s **timskim delom v izobraževanju** so bili sicer razviti trije programi, vendar nobeden izmed teh prav za timsko delo v izobraževalnih položajih. Zato se je nakazovalo, da bi bilo treba pripraviti prilagojene vsebine – o tem pišemo več v poglavju o organizaciji dela in vodenju andragoških procesov. O **izpeljavi izobraževanja za ranljive skupine** je bilo sicer na voljo nekaj tem v različnih programih, a vseeno presenetljivo malo glede na dolgoletno usmerjenost Andragoškega centra Slovenije v ukvarjanje s temi skupinami. Tu je vsekakor področje, ki se mu kaže bolj posvetiti. Tudi za vprašanje **preverjanja in ocenjevanja znanja** je bilo ugotovljeno, da se ne moremo zadovoljiti z zdajšnjo programsko ponudbo. Ugotovili smo, da so vsebine sicer zastopane v nekaterih drugih programih, a glede na to, da je to pomemben del izobraževalnega procesa, ki zahteva pri odraslih včasih tudi drugačne pristope, bi pričakovali več ponudbe. Res pa je, in to je treba upoštevati tudi pri nekaterih drugih temah, da so področja izobraževanja odraslih, s katerimi se niti na Andragoškem centru Slovenije niti na fakultetah ali drugih podobnih ustanovah nihče specializirano ne ukvarja, zato tudi ni na voljo potrebne znanja. V zvezi z **vodenjem dokumentacije**, povezane z izpeljavo izobraževanja odraslih, obstaja cela vrsta programov, ki vsebujejo tudi te teme. Zato zbujejo nekoliko začudenja dokaj pogosto izražena pričakovanja uporabnikov andragoškega spopolnjevanja, da naj bi ACS razvijal programe s tega področja.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih:

- Razviti je treba samostojen program ali pa ustrezne vsebine v drugih programih, ki bi se ukvarjale z vprašanji **promocije izobraževanja, izobraževalne ponudbe**. To znanje je pomembno s stališča uporabnikov, saj ob slabi promociji tudi sami

slabo poznajo možnosti za svoje izobraževanje, pa tudi s stališča izobraževalnih organizacij, ki morajo kar pomemben del svoje ponudbe predstavljati in tržiti na izobraževalnem trgu. Gre za znanje iz trženja, nekatera ekonomska znanja, ki pa jih je seveda treba prilagoditi izobraževalnim razmeram in potrebam.

- Dobro bi bilo, da bi razvili **program za priznavanje že pridobljenega splošnega izobraževanja**. Glede na odzive iz prakse pa bi bilo koristno razviti tudi specializirane programe ali teme s tega področja – zlasti **o izdelavi meril za priznavanje znanja**.
- Pri razvoju novih programov za različne ciljne skupine bi bilo smiselno, da se vanje uvrstijo vsebine **o odkrivanju izobraževalnih potreb teh ciljnih skupin**. Pri že razvitih programih za te skupine pa je treba proučiti, ali že vsebujejo te vsebine, sicer jih kaže dodati.
- Pri izpeljevanju **uvodnih pogovorov z udeleženci, svetovanju in oblikovanju osebnih izobraževalnih načrtov** je pomembno znanje o vodenju svetovalnega pogovora. Del tovrstnega znanja je že zajet v programih Osebni izobraževalni načrt in Načrtovanje izvedbenega kurikula. Oba programa bi bilo smiselno **uvrstiti v usposabljanje za organizatorje in vodje pa tudi za učitelje**, hkrati pa te teme **pripraviti v sklenjenih vsebinskih sklopih**, ki se lahko izpeljejo tudi kot samostojen krajši program (uvodni pogovor, ugotavljanje značilnosti odraslih).
- Svetovanje, motiviranje in pomoč udeležencem: postopki svetovanja, motiviranja in učne pomoči udeležencem so že doslej sodili med teme temeljnega andragoškega spopolnjevanja izobraževalcev odraslih in bi jih bilo treba kot takšne ohranjati tudi v zasnovi novega koncepta spopolnjevanja organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih. Premisliti pa bi bilo treba o tem, da bi **okrepili teme iz psihologije** – andragoške delavce bi bilo namreč treba okrepiti z dodatnim znanjem o tem, kako prepoznavati težave udeležencev, ki niso izobraževalne ali učne narave, in kako v takšnih primerih ravnati, kam jih usmerjati ipd.
- Bolj pa bi bilo treba razviti tudi spopolnjevanje za **svetovalno delo ob dokončanju izobraževanja**.
- Ker se organizatorji ali vodje izobraževanja odraslih v praksi srečujejo tudi s precej težavnimi primeri, s socialnimi stiskami udeležencev ipd., soočanje s tem pa zahteva od njih veliko energije, truda in poglobljenega dela, se potrjuje smiselnost dejavnosti, ki smo jih na ACS-ju že načrtali, namreč, da bi bilo treba razviti poseben **modul, ki bi bil namenjen superviziji izobraževalcev odraslih**.
- To, kar se zdi še posebno kritična točka pri andragoškem delu, je **znanje o povezovanju ugotovljenih značilnosti sodelujočih odraslih s kurikularnim načrtovanjem**. Večkrat se zgodi, da so značilnosti posameznikov sicer ugotovljene, niso pa uporabljene pri izpeljavi kurikula. Zato je vsekakor **treba razviti specializirani program s temi vsebinami**, ki ga je mogoče dopolniti s temami o poznavanju metodologij in postopkov načrtovanja izvedbenih kurikulov.
- Razviti bi bilo treba **več programov o izobraževanju ranljivih skupin** – v zvezi z izpeljevanjem izobraževanja prav programov, kako izpeljevati programe za raz-

lične ciljne skupine, da bi lahko kar najbolj razvijali svoje potenciale. Predvsem bi morali **za organizatorje izobraževanja ali vodje izobraževanja odraslih** te programe zasnovati tako, da bi bili zmožni načrtovati in organizirati proces izobraževanja tako, da bi se ga te ciljne skupine lahko udeleževale, **za učitelje pa tako**, da bi bolje poznali posebne pristope pri učenju takih skupin.

- Vprašanje **preverjanja in ocenjevanja znanja** je vsekakor tema, ki zahteva razvoj dodatnih vsebin ali programov. Pri tem gre tako za formalno izobraževanje, morebiti pa še bolj za mogoče načine in pristope pri preverjanju znanja v neformalnih programih, kjer pač preverjanje obstaja.
- Glede na pogosto izražene pobude, da bi si izobraževalci odraslih želeli še več **spopolnjevanja v zvezi z izobraževalno dokumentacijo**, bi bilo morda treba razviti posebno temo: uvrstili bi jo v druge ustrezne programe in bi vsebovala **vsebine o poznavanju zakonskih in podzakonskih predpisov, ki opredeljujejo obvezno dokumentacijo v izobraževanju odraslih**, spoznavanje različne dokumentacije in delavniško delo, ki bi omogočalo prenos dobre prakse.
- Ker se v tej študiji še posebej ukvarjamo z razvojem zmožnosti **organizatorjev ali vodij izobraževanja odraslih**, kaže na koncu tega poglavja ugotoviti, da je zanje sicer že na voljo kar nekaj vsebin in programov o izvedbi izobraževanja odraslih, da pa so malo obdelane ali slabo obdelane teme kot so: promocija, trženje, organizacija dela. To narekuje, da je treba te teme razviti, te in tiste, ki so že razvite, pa kaže **modularno povezati v celostnejši program spopolnjevanja za organizatorje izobraževanja**.
- Druga skupina, s katero se ukvarjamo v tej študiji, so učitelji v izobraževanju odraslih. Tudi zanje je na voljo razmeroma dovolj programov in vsebin, nekaj pa jih kljub vsemu kaže še razviti (npr. preverjanje in ocenjevanje znanja).

V nadaljevanju prikazujemo pregled programske ponudbe za sklop Vrednotenje izobraževanja.

Preglednica 10: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA	
	VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH		
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<p>SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH</p> <ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost priprave in izpeljave celostnega sistema za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževalnega dela ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja zadovoljstva uporabnikov ● zmožnost vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost priprave in izpeljave razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja 	<p>VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH</p> <ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja v timih za kakovost ● zmožnost sodelovanja pri izdelavi načrtov evalvacije ● zmožnost sodelovanja pri izpeljavi presojanja kakovosti določenih pojavov z različnimi metodami ● zmožnost sameevalvacije lastnega dela ● zmožnost analiziranja in vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost analiziranja in vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost sodelovanja pri pripravi (samo) evalvacijskih poročil ● zmožnost spremljanja sodobnih dosežkov v stroki in njihovega vključevanja v načrtovanje in vpeljavo izboljšav 	<p>UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH</p> <ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost sodelovanja v timih za kakovost ● zmožnost sodelovanja pri izdelavi načrtov evalvacije ● zmožnost sodelovanja pri izpeljavi presojanja kakovosti določenih pojavov z različnimi metodami ● zmožnost sameevalvacije lastnega dela ● zmožnost analiziranja in vrednotenja dosežkov izobraževanja ● zmožnost analiziranja in vrednotenja učinkov izobraževanja ● zmožnost sodelovanja pri pripravi (samo) evalvacijskih poročil ● zmožnost spremljanja sodobnih dosežkov v stroki in njihovega vključevanja v načrtovanje in vpeljavo izboljšav 	<p>PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA</p> <p>Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (del vsebin – spremljanje kakovosti)</p> <p>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – spremljanje kakovosti)</p> <p>Kako presojati kakovost in izboljšati svoje delo z odraslimi</p> <p>Program usposabljanja za sameevalvacijo v okviru projekta POKI</p> <p>Program usposabljanja za uvajanje modela kakovosti v svetovalna središča ISIO</p> <p>Osební izobraževalni načrt (del vsebin – spremljanje in vrednotenje napredka posameznika)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)				<p>Osební izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – spremljanje in vrednotenje napredka posameznika)</p> <p>Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih (del vsebin – presojanje kakovosti učnih metod)</p> <p>Program usposabljanja mentorjev in inštruktorjev v delovnem okolju (del vsebin – presojanje kakovosti izpeljavnega izobraževanja)</p> <p>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov (del vsebin – evalvacija študijskega krožka)</p> <p>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM (del vsebin – evalvacija)</p> <p>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje (del vsebin – samorefleksija)</p>

Kaj smo ugotovili?

Za **proces vrednotenja izobraževanja** smo v obdobju, ko smo opravili presojo, ugotovili, da je na ACS že bilo nekaj samostojnih programov spolnjenja, vsebine s tega področja pa so bile uvrščene tudi v druge programe. Podroben vpogled v programsko ponudbo, ki je na voljo na tem področju, je pokazal, da je morda premalo poudarka na uporabi izidov presojanja za nadaljnji razvoj kakovosti in da je morda programska ponudba premalo usmerjena v potrebe posameznih ciljnih skupin.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spolnjenja izobraževalcev odraslih:

- Spremljanje (samo)evalvacije in izboljševanja kakovosti vsekakor sodi v koncept sistematičnega usposabljanja izobraževalcev odraslih v okviru samostojnega programa. **Program bi bilo smiselno oblikovati osredotočeno na vlogo vodje ali organizatorja izobraževanja odraslih** pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji. Ponujati bi moral znanje o uporabi raznolikih metod, ne zgolj metode anketiranja, v procesih presojanja kakovosti. **Modul naj bi bil posebno osredotočen na vlogo vodje izobraževanja odraslih pri spodbujanju in usposabljanju učiteljev** za uporabo različnih načinov spremljanja in razvoja kakovosti pri njihovem delu.
- Podobno kot v prejšnjem primeru **bi bilo smiselno oblikovati program, ki bi bil osredotočen na vlogo učitelja izobraževanja odraslih** pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji.
- Razviti bi morali vsebine, ki bi bile osredotočene na **premiseleke in metode, kako ukrepati, ko pridobimo izide spremljav** in drugih načinov presojanja kakovosti izobraževalnega procesa.

V nadaljevanju prikazujemo pregled programske ponudbe za sklop Vodenje izobraževalnega procesa.

Preglednica 11: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces **VODENJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA**

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost vodenja kadrovskih postopkov ● zmožnost izbire vodij učnih skupin in sodelovanja z njimi ● zmožnost oblikovanja delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● zmožnost oblikovanja predlogov strokovno spopolnjevanje sodelavcev ● zmožnost organizacije in izpeljave internih izobraževanj za učitelje ● zmožnost razvojnega dela in vodenja ● zmožnost partnersko sodelovanje z drugimi institucijami 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost pridobivanja notranjih in zunanjih sodelavcev za izpeljavo izobraževanja ● zmožnost urejanja statusnih in pravnih zadev v zvezi s sodelovanjem notranjih in zunanjih sodelavcev pri izpeljavi izobraževanja ● zmožnost izbire primernih oseb za vodenje učnih skupin, drugih organizacijskih oblik ● zmožnost oblikovanja različnih timov in njihovega vodenja ● zmožnost načrtovanja kadrovskih karier posameznikov in na tej podlagi pripravljanja predlogov za strokovno spopolnjevanje sodelavcev ● zmožnost izbire, organizacija in izpeljava spopolnjevanja za sodelavce 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost vodenja učnih skupin in sodelovanja z njimi ● zmožnost oblikovanja delovnih in drugih timov, vodenje teh timov ● zmožnost oblikovanja predlogov strokovno spopolnjevanje sodelavcev ● zmožnost organizacije in izpeljave internih izobraževanj za učitelje ● zmožnost razvojnega dela in vodenja ● zmožnost partnersko sodelovanje z drugimi institucijami 	<p>Komunikacija v timu (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p> <p>Vodenje in motivacija tima (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p> <p>Uspešna pogajanja (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p> <p>Trening učinkovitega vodenja in komunikacije (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p> <p>Učna komunikacija v skupinah odraslih udeležencev</p> <p>Učinkovito odzivanje na konfliktna položaja (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne položaje)</p>

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRA- ŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
(PREGLEDNICA SE NADALJUJE)		<ul style="list-style-type: none"> ● možnost razvijanja partnerskega sodelovanja z drugimi institucijami v okolju, v panogi, v drugih državah 		<p>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih (del vsebin – partnersko povezovanje v okolju)</p> <p>Osebn i izobraževalni načrt (del vsebin – načela in metode bi bili uporabni pri načrtovanju karier posameznikov)</p> <p>Osebn i izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (del vsebin – načela in metode bi bili uporabni pri načrtovanju karier posameznikov)</p>

Kaj smo ugotovili?

Za **vodenje izobraževalnih procesov** programska ponudba na ACS v obdobju, ko smo opravljali presojo, ni bila posebno razvita. Na voljo je bilo sicer nekaj programov, ki so se ukvarjali s komunikacijami v organizaciji, oblikovanjem timov ipd., vendar ti programi niso bili prilagojeni izobraževalnim položajem in so zato manj primerni. Vsekakor pa so dobra podlaga za to, da bi na njihovi podlagi razvili izobraževanju prilagojene programe spopolnjevanja. Drugo, kar smo opazovali, je razvitost programske ponudbe v zvezi z **načrtovanjem razvoja kadrov**, kadrovske kariere, načrtovanja spopolnjevanja izobraževalcev odraslih ipd. Tudi ta del programske ponudbe ni bil razvit, čeprav so že bile razvite nekatere vsebine, ki bi jih bilo mogoče uporabiti tudi v te namene (npr. osebni izobraževalni načrt). Tretji sklop opazovanja so bile teme s področja **normativnega urejanja izobraževanja odraslih**. Ob dejstvu, da je to zelo dinamično področje, ki se pogosto spreminja, je treba upoštevati tudi, da se del urejanja vprašanj prenaša v avtonomijo izobraževalnih organizacij; to pomeni, da je treba razvijati zmožnosti tudi za to delo. V zdajšnji programske ponudbi tovrstnih programov ni. Razčlenili pa smo tudi ponudbo za spopolnjevanje na področju **prenašanja dobre prakse, mreženja, razvijanja partnerskih odnosov**. Tudi ta ponudba je bila razmeroma skromna, čeprav je v okviru nekaterih programov (npr. za usposabljanje za delo v svetovalnih središčih) mogoče zaslediti pristope, ki bi jih lahko razvijali tudi v drugih programih.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih:

- Razviti bi bilo treba samostojen program, ki bi zajemal nekatere teme s področja **vodenja (usklajevanja dela)** in ki bi vseboval tudi **teme s področja organizacije dela**: znanje in veščine dela s kadrom (izbira kadra, kadrovske postopki), veščine usklajevanja dela in interesov med različnimi ciljnimi skupinami (učitelji, udeleženci, vodstvom), veščine učinkovitega sklicevanja in vodenja andragoških zborov, sestankov (aktivov) učiteljev, delegiranje delovnih opravil, motiviranje učiteljev za delo v izobraževanju odraslih, motiviranje učiteljev za timsko delo, pogajalske veščine, veščine usklajevanja različnih interesov.
- Ta predlog se nanaša na razvijanje zmožnosti za **razvoj človeških virov** v izobraževalnih organizacijah. V ta namen bi bilo treba razviti programe spopolnjevanja tako **za vodje ali organizatorje izobraževanja**, ki deloma opravljajo ali naj bi opravljali tudi te vloge, pa tudi **za direktorje izobraževalnih organizacij**. Z razvojem posameznikov, podporo pri njihovem strokovnem razvoju se namreč v izobraževalnih organizacijah za zdaj še premalo sistematično ukvarjajo.
- Teme, povezane z vprašanjem **sodelovanja izobraževalnih organizacij z okoljem**, so nedvomno tiste, ki bi jih bilo treba uvrstiti v strokovno spopolnjevanje izobraževalcev odraslih. Predvsem je smiseln premislek o uvrstitvi teme o **interesnih skupinah izobraževalne organizacije ter načrtnega dela z njimi, o mreženju ter razvijanju socialnega kapitala** izobraževalnih **organizacij s partnerji v okolju**.

V ta sklop pa bi uvrstili tudi **teme o vlogi organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih** ter njenih različnih dimenzijah. Tako bi želeli spodbuditi razmisleke o stro-

kovni identiteti organizatorja ali vodje izobraževanja odraslih, njegovemu mestu v izobraževalni organizaciji. Če se znova spomnimo na Korthagna, gre za **vprašanja poslanstva tega poklica, vrednot, na katerih temelji, in njegove identitete**. Gre tudi za vprašanja, kako spremljati in vrednotiti lastno delo, kako vplivati na lastno motivacijo, kako načrtno skrbeti za lastno osebno rast.

Pregled zaključujemo s presojo programske ponudbe za sklop Upravljanje izobraževalnega procesa.

Preglednica 12: Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces **UPRAVLJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA**

KLJUČNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost delati z drugimi ● zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami ● zmožnost delati z družbo in v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost odločanja o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih v okviru pristojnosti ● zmožnost poslovnega in finančnega načrtovanja (letni delovni načrti, drugi podobni načrti) ● zmožnost poslovnega in finančnega poročanja (letno delovno in finančno poročilo, druga podobna poročila) ● zmožnost normativnega urejanja zadev izobraževanja odraslih v organizaciji 	<ul style="list-style-type: none"> ● zmožnost odločanja o poslovnih in finančnih dogodkih v zvezi z izobraževanjem odraslih v okviru pristojnosti ● zmožnost poslovnega in finančnega načrtovanja (letni delovni in finančni načrti, drugi podobni načrti, povezani z izobraževanjem odraslih) ● zmožnost poslovnega in finančnega poročanja (letno delovno in finančno poročilo, druga podobna poročila, povezana z izobraževanjem odraslih) ● zmožnost priprave strokovnih predlogov za normativno urejanje urejanja zadev izobraževanja odraslih v organizaciji (interni pravilniki ipd.) 		

Kaj smo ugotovili?

Za **upravljanje izobraževalnega procesa** na ACS ni bilo v obdobju, ko smo opravljali presojo, nobenega programa ali teme, ki bi se ukvarjala s tem vprašanjem.

Na podlagi opravljene analize so bili oblikovani tile predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih:

- V prihodnje je treba razmisliti, ali bi v programsko ponudbo na ACS uvrstili tudi **normativno urejanje izobraževanja odraslih**, zlasti tisto, ki **zadeva izpeljavo izobraževanja v izobraževalnih organizacijah**. V mislih imamo predvsem sklepanje različnih pogodb, pripravo internih pravilnikov in podobnih normativnih aktov, poznavanje upravnih postopkov, delovne zakonodaje ipd. Ob tem razmisleku pa velja upoštevati, da ACS ni specializiran za ta vprašanja in bi moral torej v vsakem primeru najemati druge za razvoj take ponudbe in za njeno zadovoljevanje. Bil bi torej nekakšen posrednik, vprašanje pa je, ali je to smiselno. Podobno velja za **ekonomska vprašanja, ekonomiko izobraževanja, kot so: načrtovanje in analize (finančni načrt), kalkulacije cen in stroškov, izterjave neplačnikov** (predlog Zveze društev izobraževanja odraslih na srednjih šolah). Tudi tedaj ne gre za prenos lastnega znanja ali znanja, ki je najtesneje povezano z andragoškim procesom, čeprav ni mogoče zanikati njegovega pomena in nujnosti.

UGOTOVITVE PREGLEDA PROGRAMSKE PONUDBE ANDRAGOŠKEGA CENTRA SLOVENIJE S STALIŠČA UGOTOVLJENIH POTREB PO SPOPOLNJEVANJU, KI JIH NAREKUJE KOMPETENČNA ZASNOVA

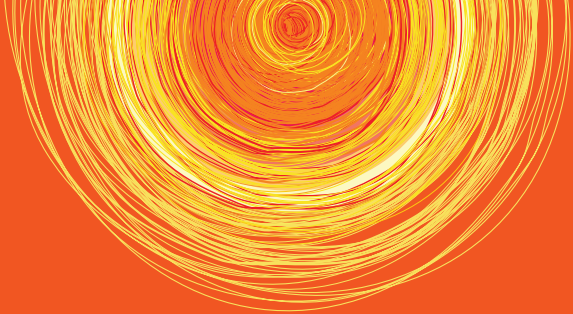
Po opravljeni presoji programske ponudbe ACS smo leta 2009 zapisali tele temeljne ugotovitve:

Programska ponudba ACS je s stališča kompetenčne zasnove **razmeroma dobro razvita**, saj smo ugotovili, da skoraj ni zmožnosti, za katero ne bi bile razvite tudi izobraževalne vsebine; pri tem pa je mogoče ugotoviti, da je **veliko tem razvitih v okviru specializiranih programov v podporo razvojnim projektom ACS, ki so na neki način »zaprti« programi**, saj se vanje lahko vključujejo le tisti, ki delajo pri teh projektih. Tam, kjer so potrebe, in ugotovili smo, da jih je kar nekaj, **bi bilo treba te vsebine prilagoditi še za druge ciljne skupine**. Mi smo se ukvarjali predvsem z **organizatorji ali vodji izobraževanja odraslih ter učitelji** – torej bi jih bilo treba prilagoditi tudi ali predvsem zanje.

Ne glede na to ugotovitev pa je treba povedati, da **nekaterih potreb programska ponudba ne zajema**. Zanje bi bilo treba **postopoma razviti primerne programe spopolnjevanja ali vsebine**, ki bi se uvrstile v zdajšnje programe. Razmisliti je treba

le o tem, **ali razvijati samo programe in vsebine, ki so andragoške narave** v ožjem pomenu besede, **ali tudi druge**, zlasti tiste iz vodenja in upravljanja izobraževalnih procesov.

Že nekaj časa je **latentno prisotna zamisel**, da bi se **oblikoval modularno zasnovan program**, ki bi bil namenjen **vodjem ali organizatorjem izobraževanja**; tokrat se je izkazala tudi potreba po modularno zasnovanem **programu za učitelja v izobraževanju odraslih**. Ugotovimo lahko, da so s to študijo tako rekoč načrtani moduli, ki bi taka programa sestavljali, treba je razmisliti le še o umestitvi teh programov v sistem izobraževanja in spopolnjevanja delavcev s področja vzgoje in izobraževanja.



METODOLOŠKA IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE PROGRAMOV ANDRAGOŠKEGA SPOPOLNJEVANJA Z UPOŠTEVANJEM KOMPETENČNE ZASNOVE

7

Pot, ki smo jo opravili, da smo opredelili kompetenčno zasnovo, nam zastavlja še eno vprašanje: kako bomo ob opredeljenih zmožnostih v kompetenčni zasnovi prišli do ustreznega načrtovanja kurikulov za andragoške delavce?

Kot smo že pokazali, **zmožnost** zajema različne vrste znanja (informativnega/formativnega/proceduralnega). Kot takšna nam je pri načrtovanju programov spopolnjevanja vodilo; je nekakšen širši usmerjevalni cilj, ki ga, glede na to, kateri segment zmožnosti želimo razvijati, v programu konkretiziramo z različnimi vrstami izobraževalnih (učnih) ciljev – informativnimi, formativnimi, procesno-razvojnimi.

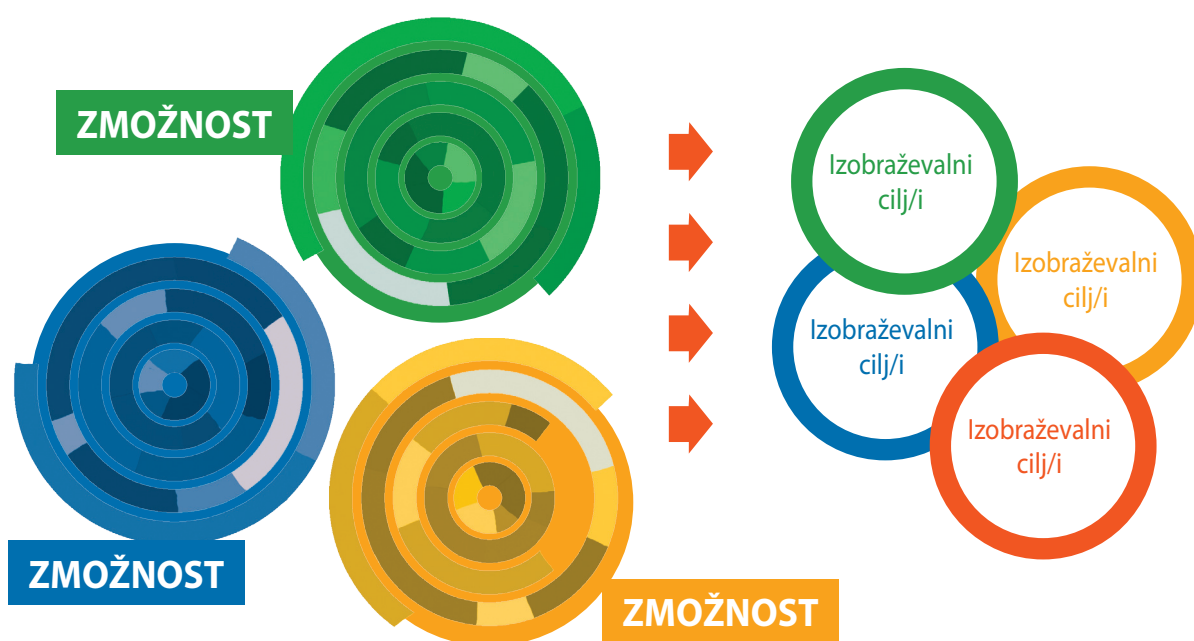
Pri tem je treba upoštevati, da **ni mogoče vzpostavljati poenostavljene povezave: ena zmožnost = en program spopolnjevanja**. To nam preprečuje več dejstev: zmožnosti, kakor smo jih opredelili v našem primeru, je treba ločiti od morebitnega pojmovanja zmožnosti kot veččin za opravljanje nekega procesa. Gre za večdimenzionalno kategorijo, ki vsebuje **kognitivni ali spoznavni vidik** (obvladovanje načel, teorij, konceptov, tudi razvoj višjih spoznavnih ravni – sistematično povezano znanje, obvladovanje raznih miselnih operacij, razvoj kritičnega, ustvarjalnega mišljenja itn.), **funkcionalni ali akcijski vidik** (zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti, znanje smiselno in koristno uporabiti v življenju in delu; razvite spretnosti, sposobnosti, veščine, potrebne za reševanje problemov v vsakodnevnih okoliščinah ali za opravljanje konkretnih dejavnosti) in **osebne ali socialne zmožnosti** (čustveno-motivacijska dimenzija; obvladovanje socialnega prostora, vstopanje v določena razmerja, kar zajema tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote, odnos do lastne strokovne vloge in osebne rasti)⁵. Tak pogled na pojmovanje zmožnosti

⁵ Prirejeno po: Medveš, 2006, Marentič Požarnik, 2006.

pokaže, da zmožnosti ni mogoče razviti z enim samim usposabljanjem in spopolnjenjem, da niti ni kategorija, ki ima končno dimenzijo, pač pa se lahko nenehno razvija. To pa pomeni, da ni mogoče oblikovati izobraževalnega programa ali programa spopolnjenja, ki bi lahko v celoti razvil neko zmožnost, pač pa obravnava vselej le njen del, večji ali manjši, bolj ali manj poglobljeno.

»Orodje«, ki nam rabi za transmisijo zmožnosti v izobraževalni program, so izobraževalni cilji. S **cilji** natančneje opredelimo znanje ali usposobljenost, ki naj bi jo dosegli udeleženci v določenem času. Izražajo splošna pričakovanja o zaželenem končnem izidu izobraževalne dejavnosti ali programa kot celote. Določajo izbiro vsebine in so podlaga za opredeljevanje standardov znanja. (Izhodišča za kurikularno prenovo, 1998)

Slika 3: Povezanost zmožnosti in izobraževalnih ciljev



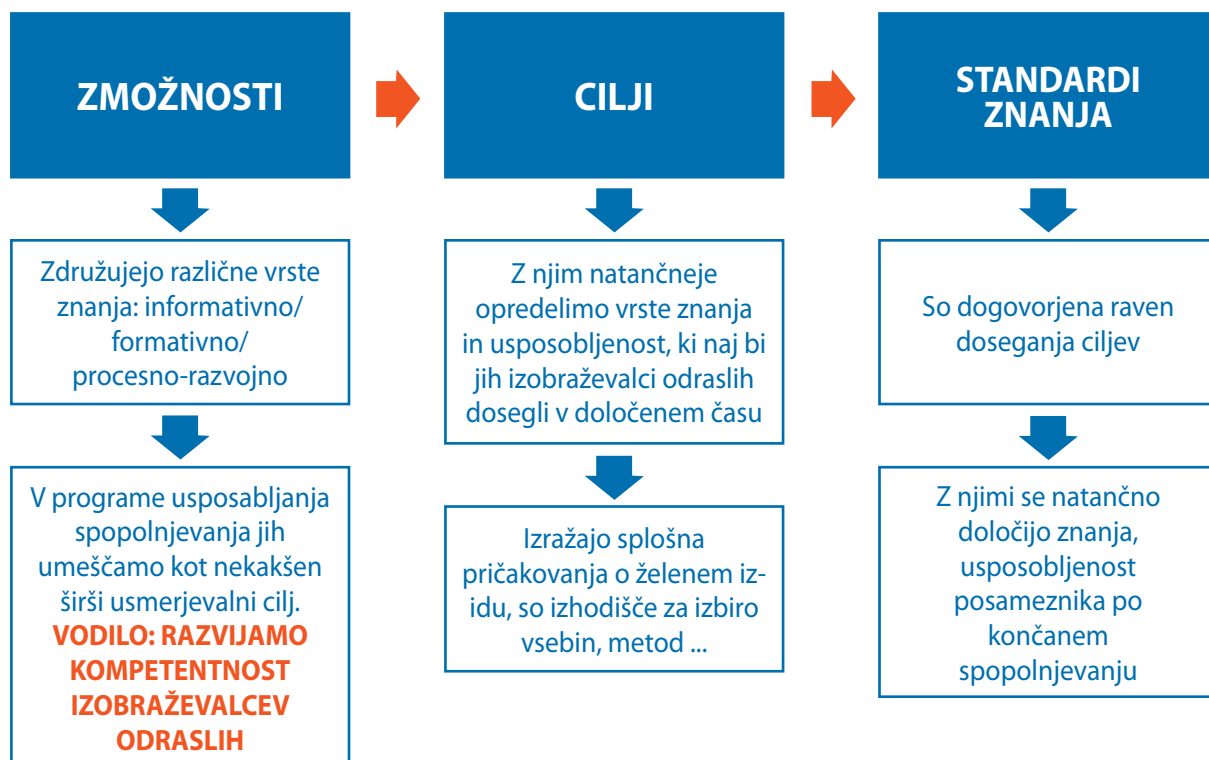
Da bi lahko zaobsegli različne vidike zmožnosti (kognitivno, funkcionalno, osebno-socialno/motivacijsko), uvrščamo v programe spopolnjenja izobraževalcev odraslih različne vrste ciljev, kot so:

- **informativne ter kompleksnejše kognitivne cilje** – povezujejo se z ustreznim strokovnim in splošnim znanjem, to se povezuje s področjem izobraževanja odraslih, ki ga zajema program spopolnjenja, in sicer na različnih kognitivnih ravneh;
- **formativne cilje** – to so cilji, ki usmerjajo razvoj veščin, spretnosti, metodoloških postopkov ipd. Ker gre za oblikovanje njegovih zmožnosti in rabo znanja v delovne in življenjske namene, govorimo tudi o funkcionalnih ciljih;
- **procesno-razvojne cilje** – gre za razvoj intelektualnih, moralno-etičnih, motivacijskih mehanizmov, ki omogočajo razvoj poklicne identitete izobraževalcev odraslih, ki se kaže v razvoju strokovne in poklicne odgovornosti, socialne integracije z delovnim okoljem, sodelovanjem s sodelavci ipd. Sem sodijo tudi širši procesni

cilji, ki se zrcalijo v nekaterih ključnih zmožnostih, kot so: učenje učenja, medkulturne zmožnosti, estetske zmožnosti, zmožnost razvoja odnosa do okolja, varovanje zdravja, socialne zmožnosti. Ker gre pri tej vrsti ciljev za razvoj tistih segmentov zmožnosti, ki so razvojne narave, jih ne opredeljujemo v obliki objektiviziranih standardov znanja, pač pa jih vnašamo v programe spopolnjevanja izobraževalcev odraslih kot načela, ki vodijo izobraževalne procese ter ob izbiri ustreznih didaktičnih pristopov in metod dela pripomorejo k razvoju tovrstnih zmožnosti pri andragoških delavcih.

Drugi element »pretvorbe« zmožnosti v program spopolnjevanja so standardi znanja. **Standard znanja** je dogovorjena raven doseganja opredeljenih ciljev za posamezne programske ali modularne sklope. S standardom znanja se natančno določi znanje in spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati po končanem spopolnjevanju (Izhodišča za kurikularno preno, 1998). Standard znanja se torej navezuje na tiste dimenzije izobraževalnih ciljev in zmožnosti, ki jih je mogoče ugotavljati, meriti. Z njihovo pomočjo najnatančneje vemo, ali nekdo ima neko znanje, ali obvlada neko veščino, ravnanje. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da jih skoraj ni mogoče opredeliti kot procesno-razvojne cilje ali vsaj ne v pomembnem delu, še manj lahko z njimi merimo zmožnost, če jo pojmuje tako, kot smo jo opredelili.

Slika 4: Razmerje med zmožnostmi, cilji in standardi znanja



Na podlagi tako pojmovanih odnosov med opisanimi kategorijami zajema metodologija programov spopolnjevanja, ki temeljijo na kompetenčni zasnovi, tele elemente:

- ime programa,
- utemeljenost programa,
- ciljna skupina,

- kompetence/cilji/standardi znanja,
- trajanje programa,
- pogoji za vključitev v program, priznavanje že pridobljenega znanja, pogoji za napredovanje, pogoji za dokončanje programa,
- obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja,
- organizacija izobraževanja,
- sklopi/predmetna področja/predmetnik/teme,
- listina,
- sestavljavci programa.



PRENOVA OBSTOJEČIH PROGRAMOV USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA TER RAZVOJ NOVIH PROGRAMOV

8

V skladu s tako dogovorjeno metodologijo za pripravo programov usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih smo v obdobju 2010–2012 prenovili večino programov usposabljanja in spopolnjevanja iz ponudbe Andragoškega centra Slovenije. Izhajajoč iz opravljene presoje programske ponudbe leta 2009, ki je pokazala potrebe po razvoju novih izobraževalnih programov, smo v tem obdobju programsko ponudbo tudi že razširili.

Hkrati s tem smo oblikovali spletno orodje, ki smo ga poimenovali Programoteka andragoškega spopolnjevanja (Programoteka AS) (http://izobrazevanje.acs.si/programoteka_as/).

V njem postopoma objavljamo vse prenovljene in na novo oblikovane programe usposabljanja in spopolnjevanja.

V programoteki so programi andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja objavljeni v dveh temeljnih sklopih, in sicer:

- programi splošnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja,
- programi usposabljanja in spopolnjevanja v podporo razvojnim projektom.

Prvi sklop je razdeljen v vsebinske podsklope, v katere smo doslej uvrstili tele programe:

Preglednica 13: Programi SPLOŠNEGA ANDRAGOŠKEGA USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA

PROGRAMI SPLOŠNEGA ANDRAGOŠKEGA USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA
UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB
<ul style="list-style-type: none">● Ugotavljanje izobraževalnih potreb posameznika in okolja
NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA
<ul style="list-style-type: none">● Program temeljnega usposabljanja učiteljev za izvajanje programa Začetna integracija priseljencev● Priznavanje že pridobljenega znanja v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju● Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja● Izvedbeni načrt za učno skupino v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju● Izvedbeni načrt v individualnih organizacijskih modelih poklicnega in strokovnega izobraževanja● Načrtovanje učenja za brezposelne in z brezposelnostjo ogrožene● Osebni izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju● Osebni izobraževalni načrt za boljše vključevanje priseljencev v izobraževanje, usposabljanje in družbo● Projektno delo v poklicnem in strokovnem izobraževanju
IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA
OBLIKE IN METODE
<ul style="list-style-type: none">● Sodobni pristopi pri učenju in poučevanju● Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih● Sodelovalno učenje● Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti pri odraslih udeležencih● Spretnosti prepričljivega nastopanja in učinkovitega učenja● Usposabljanje za uporabo videa in multimedijev v izobraževanju● Kako pripraviti dobro predstavitev in pri tem upoštevati različne učne tipe
UČNO GRADIVO IN PRIPOMOČKI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
<ul style="list-style-type: none">● Priprava e-učnega gradiva in pripomočkov
PODPORA ODRASLEMU PRI UČENJU
<ul style="list-style-type: none">● Motivacija odraslih za učenje in izobraževanje (e-oblika)● Motivacija odraslih za učenje● Andragoško svetovalno delo v podporo izobraževanju in učenju odraslih
KOMUNIKACIJA V UČNEM PROCESU
<ul style="list-style-type: none">● Učinkovita komunikacija v skupinah odraslih udeležencev● Vpliv komunikacijskih kompetenc na kakovost učenja in poučevanja● Reševanje konfliktnih položajev v učnih in svetovalnih položajih odraslih udeležencev
PREVERJANJE IN OCENJEVANJE IZOBRAŽEVANJA
<ul style="list-style-type: none">● Ocenjevanje znanja in priprava odraslih na ocenjevanje

PROGRAMI SPLOŠNEGA ANDRAGOŠKEGA USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA

STROKOVNI RAZVOJ IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

- Načrtovanje in organizacija dela izobraževalca odraslih
- Osebna in strokovna odličnost predavatelja
- Razvoj učiteljeve poklicne poti
- Usposabljanje e-mentorjev (e-oblika)
- Profesionalna in osebna rast s pomočjo supervizije
- Usposabljanje za medkulturne kompetence

SPLOŠNO O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

- Andragoško vodenje
- Zakonodaja in vodenje dokumentacije na področju izobraževanja odraslih
- Temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj
- Trening učinkovitega obvladovanja medgeneracijskih razlik s pomočjo izobraževanja odraslih

Drugi sklop je razdeljen v vsebinske podsklope, ki zajemajo tele programe:

Preglednica 14: Programi **USPOSABLJANJA IN SPOPOLNJEVANJA V PODORO RAZVOJNIM PROJEKTOM**

PROGRAMI TEMELJNEGA USPOSABLJANJA V PODORO RAZVOJNIM PROJEKTOM
ŠTUDIJSKI KROŽKI
● Program temeljnega usposabljanja za mentorje študijskih krožkov
KAKOVOST
● Program temeljnega usposabljanja za uporabo modela presojanja in razvijanja kakovosti POKI
● Program temeljnega usposabljanja za svetovalce za razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih
PISMENOST
● Program temeljnega usposabljanja učiteljev v programu Beremo in pišemo skupaj (UŽU-BIPS)
● Program temeljnega usposabljanja učiteljev v programu Most do izobrazbe (UŽU-MI)
SVETOVANJE
● Program temeljnega usposabljanja za vodje in svetovalce v svetovalnih središčih ISIO
PROJEKTNO UČENJE ZA MLADE
● Temeljni program za mentorje v programu Projektno učenje za mlade
SAMOSTOJNO UČENJE
● Uvodni seminar o postavitvi in vodenju središča za samostojno učenje
● Svetovanje in mentorstvo pri organiziranem samostojnem učenju

Načrtujemo, da bomo po postopku, ki smo ga prikazali v tej študiji in s pomočjo katerega smo razvili kompetenčno zasnovo za vodje/organizatorje izobraževanja odraslih in učitelje, v prihodnjih letih razvili kompetenčne zasnove še za druge specifične vloge izobraževalcev odraslih, kot so svetovalci v svetovalnih središčih ISIO, mentorji

PUM, učitelji v programih pismenosti, mentorji študijskih krožkov idr. Na tej podlagi pa bomo nadalje razvijali tudi programsko ponudbo andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja, katere nosilec je Andragoški center Slovenije.

- Bajuk, J. idr. (2003): Angleško-slovenski pravni slovar. Ljubljana: Prestige Group.
- Barratt Pugh, L. (1995): The Competence Approach: Constricting Development or The Freedom To Learn? V: Summers, L. (ur.), A Focus on Learning, str. 13–19. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University.
- Barnett, R. (1994): The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society.
- Bates, I. M. (1997, 2002): The Competence and Outcomes Movement: The Landscape of Research, 1986-1996. Education-line. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm> (30. 4. 2004).
- Bergenhengouwen, G. J., ten Horn, H. F. K., Mooijman, E. A. M. (1996): Competence development – a Challenge for HRM Professionals. Core Competences of Organizations as Guidelines for the Development of Employees, Journal of European Industrial Training, 20 (9), str. 29–35.
- Bloom, B. S. et al. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, I: Cognitive Domain. London: Longman.
- Boyatzis, R. E. (1982): The Competent Manager. a Model for Effective Performance. New York: John Wiley & Sons.
- Bremming, P., Holt Larsen, H. (2000): Making Sense of the Drive of Competence. V: Brewster, C.; Holt Larsen, H. (ur.): Human Resource Management in Northern Europe: Trends, Dilemmas and Strategy. UK: Blackwell Publishers, str. 66–88.
- Brewster, C., Holt Larsen, H. (2000): Human Resource Management in Northern Europe. Trends, Dilemmas and Strategy. Oxford, Malden: Blackwell Business.
- Bullough, R. V. (1997): Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. V: J. Loughran in T. Russell (ur.), Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education (str. 13–31). London/Washington D. C.: Falmer Press.
- Bridges, D. (1996): Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? Journey of Philosophy of Education, Vol. 30, št. 3.

- Caffarella, R. (1994): *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Chan, D. C. (2005): *Core Competencies For Public Libraries In a Networked World*. London: Faculty of Information and Media Studies, University of Western Ontario. [URL:http://www.caiss-acs.ca/proceedings/2005/chan_2005.pdf], 5. 2. 2007.
- Chomsky, N. (1966): *Current issues in linguistic theory*. London/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1989): *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Civelli, F. F. (1997): *New Competences, New Organization in the Developing World, Industrial and Commercial Training*, 29 (7), str. 226–229.
- Klein, J. D.; Richey, R. C. (2005): *Improving Individual and Organizational Performance. The Case for International Standards*. *Performance Improvement*, 44 (10), str. 9–14.
- Clark, C. M. (1986): *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking*. V: M. Ben-Peretz, R. Bromme in R. Halkes (ur.), *Advances of Research on teacher Thinking* (str. 7–20). Lisse: Sweets & Zeitlinger.
- Cvetek, S. (2004): *Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev*, *Sodobna pedagogika*, 55 (121), str. 144–160.
- Cvetko, R. (2002): *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Delamare Le Deist F. in Winterton J. (2005): *What Is Competence?* V: *Human Resource Development International*, let. 8, št. 1, str. 27–46.
- Drucker, P. F. (2001): *Managerski izzivi v 21. stoletju*. Ljubljana: GV založba.
- Drucker, P. F. (2004): *Peter Drucker o managementu*. Ljubljana: GV založba.
- Dubois, D. D. (ur.) (1998): *The Competency Case Book: Twelve Studies in Competency-based Performance Improvement*. Amherst: HRD Press.
- Ermenc K. (2006): *Kompetenčni pristop kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXXVII, št. I.
- Green, P. C. (1999): *Building Robust Competences: Linking Human Resource Systems to Organizational Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grzeda M. (2005): *In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity*. *Journal of Career Development*, 25(4), 233-248
- Haeuser, D., Wilkens, U., Pawlowski, P. (2003): *Organizational Competencies in Knowledge Management and Competitive Advantages*. V: Morly, M., Cross, C., Flood, C., Gubbins, C., Heraty, N.; Sheik, H. (ur.): *Exploring the Mosaic, Developing the Discipline*. International Conference on International Human Resource Management. Elektronski vir. Limerick: University of Limerick.
- Hyland, T. (1993): *Competence, Knowledge and Education*. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*. Vol. 27, št. 1, str. 57–68.

Hyland, T. (1994): *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.

Hyland, T. (1997): *Reconsidering Competence*, *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*. Vol. 31, št. 3, str. 369–380.

Hyland, T. (1998): *Exporting Failure: the Strange Case of NVQ and Overseas Markets*. *Educational Studies*, Vol. 24, št. 3, str. 369–380.

Holmes, L. (1998): *One More Time, Transferable Skills don't Exist ... (and What we Should do About it)*. Presented at Higher Education for Capability Conference, »Embedding Key Skills Across the Curriculum«, Nene College, Northampton
<http://www.reskill.org.uk/grads/transkill.htm>

Houle, C. O. (1972): *The Design of Education*. San Francisco, Jossey - Bass.

Izhodišča za kurikularno prenovu izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih (1998). Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Jelenc, S. (1996): *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Joyce, B. R. (1975): *Conceptions of Man and Their Implications for Teacher Education* V: K. Ryan (ur.), *Teacher Education 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (str. 111–145). Chicago: University of Chicago Press.

Jug, A. (2008): *Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela*. *Sodobna pedagogika*, letn. 59, št. 2, str. 44–58.

Kelly, A. V. (1989): *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Key Competencies (2002): A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: Eurydice.

Klassen, C. A. (2002): *Teacher Pedagogical Competence and Sensibility*. *Teaching & Teacher Education*, 18 (2), str. 151–158.

Kohont, A. (2005): *Kompetenčni profili slovenskih strokovnjakov za upravljanje človeških virov*. Magistrsko delo. Ljubljana: FDV.

Korthagen, F. A. J. (2003): *Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 40, 4/2009.

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*. Št. 20, str. 77–97.

Kotnik R. (2006): *Predpostavke kompetenčnega pristopa*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXXVII, št. 1.

Kroflič, R. (1992): *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.

Kroflič, R. (1999): Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2002): Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kuhn, D. (1979): The Significance of Piaget's Formal Operations Stage in Education. *Journal of Education*, 161, str. 34–50.

Laval, C. (2005): Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.

Landgon, L. D., Marrelli, A. F. (2002): A New Model for Systematic Competency Identification, *Performance Improvement Journal*, 41 (4).

Ličen, N. (2004): Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? *Andragoška spoznanja*, letn. 10, št. 3, str. 32–46.

Lipičnik, B. (1998): Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: GV Založba.

Lucia, A. D., Lepsinger, R. (1999): *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. San Francisco: Jossey- Bass/Pfeiffer.

Lundvall, B., A., Johnson, B. (1994): The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*. Vol. I., št. 2, str. 23–42.

Majcen, M. (2008): *Management kompetenc*. Ljubljana: GV založba.

Marentič Požarnik, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXXVII, št. I.

Markus, L. H., Cooper-Thomas, H. D., Allpress, K. N. (2005): Confounded by Competencies? An Evaluation of the Evolution and Use of Competency Models. *New Zealand Journal of Psychology*: 7/2005.

McLean, S. V. (1999): *Becoming a Teacher. The Person in the Process*. V: R. P. Lipka in T. M. Brinthaupt (ur.). *The Role of Self in Teacher Development* (str. 55–91). Albany: N. Y. State University of New York Press.

McClelland, D. C. (1973): Testing for Competence Rather than for »Intelligence«. *American Psychologist*, vol. 28, št. 1, str. 1–14.

Medveš, Z. (2006): Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXXVII, št. I.

Možina, T. (2001): Kakovost organizacije in izpeljave izobraževalnega programa na ravni izobraževalnega programa in posameznega predmeta. V: *Evalvacija srednjega formalnega izobraževanja brezposelnih. Program 5000. Fazno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2002): *Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle*. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Možina, T., Birman Forjanič, Z. (2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov vodenih intervjujev. Ljubljana. Andragoški center Slovenije.

Mulder, M. (2001): Competence Development: Some Background Thoughts. inaugural Lecture. Wageningen: Wageningen University. [<http://www.ecs.wur.nl>].

Muršak, J. (2002): Pojemni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.

Pastuović, N. (1978): Obrazovni cikel. Zagreb: Andragoški center.

Palmer, P. J. (1998): The Courage to Teach. San Francisco: Jossey-Base.

Perrenoud, P. (1997): Construire des competence des l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF.

Pevc Grm, S. (ur.) (2006): Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.

Ross, A. (2000): Curriculum: Construction and Critique. London: Routledge Falmer.

Resolucija Evropskega parlamenta z dne 16. januarja 2008 o izobraževanju odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno (2007/2114(INI)) (2009/C 41 E/05).

Savage, C. (1999): V: Skyrme, D. J., Knowledge Networking: Creating the Colaborative Enterprise. Oxford: Butterworth-Heineman.

Schaie, K. W. (1977/1978): Toward a Stage Theory of Adult Cognitive Development. Ageing and Human Development, 8, str. 129–138.

Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2007). Evropska komisija, Bruselj.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008): Ljubljana. ZRC SAZU. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993): Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley & Sons.

Svetlik, I. (2005): O kompetencah. V: Pezdirc, S. M. (ur.): Kompetence v kadrovski praksi. Ljubljana: GV Izobraževanje.

Svetlik (2006): O kompetencah. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXVII, številka I.

Svetina, M. (1994): Organiziranost in izpeljava izobraževanja odraslih v srednjih šolah v Sloveniji. V: Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih, str. 133–152. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Svetina, M. (1998): Izobraževalni programi za odrasle – od načrta do izpeljave. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Štefanc, D. (2009): *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Teodorescu, T. M., Binder, C. (2004): *Getting to the Bottom Line: Competence is What Matters*. *Performance Improvement*, 43 (8), str. 8–12.

Štraus in Repovž (2006): *Kompetence v programu mednarodnih primerjav dosežkov učencev PISA. Vzgoja in izobraževanje*. *Letnik* 37, št. 1, str. 56-60

Thompson, J., Richardson, B. (1996): *Strategic and Competitive Success: Towards a Model of the Comprehensively Competent Organization*. *Management Decision*, 34 (2), str. 5–19.

Tyler, R. (1971): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press (delo je bilo prvič objavljeno leta 1949).

Velikonja, M., Vilič Klenovšek T., Lorenčič, M. (1998): *Brezposelni v izobraževanju. Organizatorjem izobraževanja in učiteljem v pomoč*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Verbinc (1979): *Slovar tujk*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Weinert, F. E. (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. V: Rychen, D. S., L. Hersch Salganic (ur.), *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle: Hogrefe & Huber Publ., str. 45–66.

Witt, R., Lehman, R. (2001): *National Reports. Germany. Definiton and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo)*.

Zupančič, M. (2006): *Spoznavni razvoj odraslih v odraslosti*. V: S. Klemenčič (ur.), *Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Državni izpitni center, Andragoški center Slovenije.

Young, M. (2002): *Clarifying Competency and Competence*. Working Paper Series. Oxon: Henley Management College, 145.

ISBN 978-961-6851-19-0



9 789616 851190