



Andragoški center Republike Slovenije  
Slovenian Institute for Adult Education

**KOMPETENČNI PRISTOP K  
SPOPOLNJEVANJU ANDRAGOŠKIH  
DELAVCEV**

**ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE**  
december 2009

**KOMPETENČNI PRISTOP K SPOPOLNJEVANJU ANDRAGOŠKIH DELAVCEV****Nosilec naloge:** Andragoški center Slovenije**Vodja naloge:** Sonja Klemenčič**Avtorice:** Sonja Klemenčič, mag. Tanja Možina, Natalija Žalec, spec.**Pri izpeljavi študije so sodelovale še:** Neda Đorđević, mag. Zdenka Birman Forjanič, Jasmina Orešnik Cunja**Jezikovni pregled:** nelektorirano besedilo**Objava:** spletne strani <http://izobrazevanje.acs.si/razvojno/>**Kraj in čas izdaje:** Ljubljana 2009

Izpeljavo študije je omogočilo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

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

374.7.091.12:005.963(0.034.2)

KLEMENČIČ, Sonja, 1952-

Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev  
[Elektronski vir] / avtorice Sonja Klemenčič, Tanja Možina,  
Natalija Žalec. - El. knjiga. - Ljubljana : Andragoški center  
Republike Slovenije, 2009

Način dostopa (URL):

[http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno\\_delo/KOMPETENCNI\\_PRISTOP\\_K\\_SPOPOLNJEVANJU\\_ANDRAGOSKIH\\_DELAVCEV.pdf](http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/KOMPETENCNI_PRISTOP_K_SPOPOLNJEVANJU_ANDRAGOSKIH_DELAVCEV.pdf)

ISBN 978-961-6130-94-3

1. Možina, Tanja, 1969- 2. Žalec, Natalija

249863936

## VSEBINA

<b>1 UVOD</b>	<b>4</b>
<b>2 OPIS IZPELJANE ŠTUDIJE</b>	<b>6</b>
<b>3 DEJAVNIKI IN OKOLIŠČINE, V KATERIH DELUJEJO ANDRAGOŠKI DELAVCI V SLOVENIJI, POMEMBNE ZA NAČRTOVANJE KOMPETENČNEGA PRISTOPA K NJIHOVEMU SPOPOLNJEVANJU</b>	<b>9</b>
3.1 IZSLEDKI FOKUSNIH SKUPIN	10
3.2 IZSLEDKI VODENIH INTERVJUJEV	16
<b>4 KOMPETENCE KOT IZHODIŠČE ZA NAČRTOVANJE SPOPOLNJEVANJA ANDRAGOŠKIH DELAVCEV</b>	<b>28</b>
<b>5 KOMPETENČNI OKVIR ZA NAČRTOVANJE SPOPOLNJEVANJA ANDRAGOŠKIH DELAVCEV</b>	<b>61</b>
5.1 TEMELJNI ANDRAGOŠKI PROCESI	61
5.2 KOMPETENCE/ZMOŽNOSTI V KOMPETENČNEM OKVIRU	64
5.3 ANDRAGOŠKI POKLICI/DELOVNA MESTA	71
<b>6 KOMPETENČNI OKVIR KOT ORODJE ZA PRESOJANJE KAKOVOSTI PROGRAMSKE PONUDBE SPOPOLNJEVANJA ZA ANDRAGOŠKE DELAVCE NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE</b>	<b>85</b>
6.1 PRESOJA PROGRAMSKE PONUDBE ANDRAGOŠKEGA SPOPOLNJEVANJA NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE Z UPORABO KOMPETENČNEGA OKVIRA	86
6.2 ZA ZAKLJUČEK PREGLEDA PROGRAMSKE PONUDBE ANDRAGOŠKEGA CENTRA Z VIDIKA UGOTOVLJENIH POTREB PO SPOPOLNJEVANJU, KI JIH NAREKUJE KOMPETENČNI OKVIR	120
<b>7 METODOLOŠKA IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE PROGRAMOV ANDRAGOŠKEGA SPOPOLNJEVANJA Z UPOŠTEVANJEM KOMPETENČNEGA OKVIRA</b>	<b>122</b>
<b>8 LITERATURA</b>	<b>125</b>

## 1 UVOD

Vsi, ki delujemo na področju izobraževanja, se v zadnjih letih zelo pogosto ukvarjamo z vprašanji razvoja kompetenc, kar lahko z drugimi besedami označimo tudi kot ukvarjanje z vprašanjem, kako razvijati in izvajati tako 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 njihovega nastanka. Kompetenčni pristop k načrtovanju izobraževanja je strokovno iskanje današnjega časa 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 lanskem letu (2008) zasnovali razvojno nalogo **Prenova koncepta andragoškega usposabljanja**, smo se odločili, da bomo kot del nadaljevanja te naloge proučili tudi kompetenčni okvir, ki opredeljuje delovanje andragoških delavcev z namenom, da bi nam služil kot okvir za analizo in načrtovanje andragoškega spopolnjevanja. Ena izmed temeljnih ugotovitev, ki smo jo zapisali v poročilu o ugotovitvah v okviru te naloge<sup>1</sup> je bila namreč:

»Slovenija potrebuje v izobraževanju odraslih za nadaljnji razvoj **nove prijeme, 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 pripravljeni 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.

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!«

---

<sup>1</sup> Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije – Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja (2008). Ljubljana, Andragoški center Slovenije. <http://izobrazevanje.acs.si/razvoj/>

Tako smo študijo o kompetenčnem pristopu k načrtovanju spopolnjevanja andragoških delavcev opravili v letošnjem letu (2009) in jo predstavljamo v nadaljevanju.

## 2 OPIS IZPELJANE ŠTUDIJE

Študija, ki smo jo na Andragoškem centru Slovenije izpeljali v letu 2009, je imela naslednje cilje:

- ⇒ Ugotoviti, v kakšnih okoliščinah danes delajo izobraževalci odraslih, kaj so njihove temeljne naloge in kakšno znanje in kompetence potrebujejo za učinkovito ter kakovostno delo.
- ⇒ Razmisliti o širših dimenzijah vloge izobraževalcev odraslih v sodobnem času, predvsem pa o potrebah, ki jih pred njih postavlja prihodnost.
- ⇒ Opredeliti kompetenčni okvir andragoškega dela za sedanjosti in prihajajoči čas.
- ⇒ Preveriti, koliko sedanja ponudba spopolnjevanja andragoških delavcev ustreza potrebam, ki jih narekuje tako postavljen kompetenčni okvir andragoškega dela.
- ⇒ Začrtati smernice za delo na tem področju v prihodnje.

Delo smo opravili tako, da smo poleg študija različne literature, 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 sedanje 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 zaznavajo izobraževalci odraslih v praksi. Tako smo v maju 2009 opravili vodene intervjuje z vodji izobraževanja odraslih, organizatorji izobraževanja oz. vodji programskih področij, ki izpeljujejo izobraževanje odraslih na ljudskih univerzah, srednjih šolah in v zasebnih izobraževalnih organizacijah. Za ta namen smo pripravili nekaj vprašanj, s pomočjo katerih smo želeli dobiti vpogled v to, kako se v zadnjih letih spreminja vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih oz. programskega področja v izobraževanju odraslih, katera so temeljna dela, ki jih zaposleni na tem delovnem mestu opravljajo, kakšno usposobljenost in znanje pri tem potrebujejo.

Natančneje smo od sodelujočih v intervjujih pridobili in raziskali mnenja o naslednjih 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 oz. vodje izobraževanja odraslih/programskega področja in tipična dela, ki jih ta v izobraževalni organizaciji opravlja?
- Kako se bo razvijala vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih/programskega področja v prihodnje?
- Kakšne so potrebe po spopolnjevanju organizatorjev oz. vodij izobraževanja odraslih?

Mnenja in stališča do vprašanj, ki nas zanimajo, smo zbrali z metodo vodenega intervjuja. Razvili smo vprašalnik, ki je zajemal vprašanja odprtega tipa v kombinaciji z manjšim številom vprašanj zaprtega tipa. S pomočjo tako zasnovanega vprašalnika

smo lahko pridobili številna kvalitativna mnenja in stališča do obravnavanih vprašanj, ne da bi sodelujoče že predhodno usmerjali in omejevali s preveliko strukturiranostjo vprašalnika in vprašanji zaprtega tipa.

Ker nam razpoložljivi viri niso dovoljevali, da bi intervjuvanje opravili na širšem (reprezentativnem) vzorcu organizatorjev oz. vodij izobraževanja odraslih, smo se odločili, da bomo njihova mnenja in stališča zbrali s pomočjo manjšega števila intervjujev, ki jih bomo obravnavali kot študije primerov. Da bi dobili več informacij o tem, kako se je v zadnjih letih spreminjala vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih, smo pri izboru intervjuvancev uporabili naslednje kriterije:

- opravljanje vloge organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih oz. 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 posebej pomembna zato, ker se je ta vloga v različnih vrstah izobraževalnih organizacij različno razvijala. Organizator oz. vodja izobraževanja odraslih oz. vodja programskega področja v zasebni izobraževalni organizaciji in na ljudski univerzi, kjer je izobraževanje odraslih povečini temeljna dejavnost, deluje namreč v drugačnem kontekstu kot organizator oz. vodja izobraževanja odraslih na srednji šoli, ki izpeljuje tako izobraževanje mladih kot 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 ter bo iz lastne izkušnje lahko verodostojno oblikovala mnenje o tem, kako naj bi se razvija vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih v prihodnje.

Ob upoštevanju vnaprej določenih kriterijev z metodo ekspertne presoje smo izbrali 11 organizatorjev oz. vodij izobraževanja odraslih in jih povabili na vodene intervjuje. Intervjuvanje je potekalo v obdobju od 8. do 11. junija 2009.

Tako zbrane izsledke smo objavili v samostojnem separatnem delu Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov vodenih intervjujev<sup>2</sup>. 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, katera so tista znanja, ki bi jih izobraževalci odraslih nujno potrebovali.

---

<sup>2</sup> Možina, T.(2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov vodenih intervjujev. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

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. Vprašanja, ki smo jih obravnavali v fokusnih skupinah, so bila naslednja:

Kot smo omenili že v uvodu, smo v fokusnih skupinah razpravljali predvsem o različnih vlogah izobraževalca odraslih, usmerjenosti razvoja izobraževanja odraslih v prihodnosti in katera so tista znanja, ki bi jih izobraževalci odraslih nujno potrebovali. Da bi lahko razprave potekale dovolj usmerjeno in sistematično, jih je moderator usmerjal z vnaprej pripravljenimi vprašanji.

- 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 potrebno 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?
- 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 na področju spopolnjevanja izobraževalcev odraslih?

Tudi v tem primeru smo na ta način zbrane izsledke objavili v samostojnem separatnem delu Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov fokusnih skupin<sup>3</sup>. V tej študiji pa iz njega povzemamo temeljne ugotovitve.

Na podlagi vseh podatkov in informacij, ki smo jih dobili na ta način, smo v tej študiji posebej izpostavili dejavnike in okoliščine, v katerih delujejo andragoški delavci v Sloveniji, pomembni za načrtovanje kompetenčnega pristopa k njihovem spopolnjevanju. Prikazujemo jih v posebnem poglavju. To pa je bilo izhodišče za opredeljevanje kompetenčnega okvira za načrtovanje spopolnjevanja andragoških delavcev.

<sup>3</sup> Žalec, N. (2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov fokusnih skupin. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.



### **3 DEJAVNIKI IN OKOLIŠČINE, V KATERIH DELUJEJO ANDRAGOŠKI DELAVCI V SLOVENIJI, POMEMBNE ZA NAČRTOVANJE KOMPETENČNEGA PRISTOPA K NJIHOVEMU SPOPOLNJEVANJU**

V že omenjeni študiji, ki smo jo opravili v letu 2008, smo ugotavljali, koliko je pravzaprav andragoških delavcev, ki se v Sloveniji ukvarja z izobraževanjem odraslih in ki potrebuje za svoje delo andragoško spopolnjevanje. Temeljne ugotovitve so naslednje:

»Podatki Statističnega urada RS o številu osebja kažejo, da je v šolskem letu 2005/06 (za to šolsko leto imamo na voljo podatke za vse ravni) v izobraževanju odraslih na osnovnošolski in srednješolski ravni (formalno izobraževanje) ter na ravni nadaljnega izobraževanja odraslih **skupaj delalo približno 13.500 oseb**. Sicer pa je v zadnjih treh, štirih šolskih letih, za katera imamo podatke, **opaziti upadanje skupnega števila osebja v izobraževanju odraslih**. .... Za osebje v izobraževanju odraslih je na splošno značilno, da:

- dela v izobraževanju odraslih **več žensk kot moških**;
- je **razmerje med redno zaposlenimi in honorarnimi sodelavci precej korist zadnjih**;
- je po vrsti dela med honorarnimi delavci **največ učiteljev**.

Konkretneje podatki Statističnega urada RS o osebju v izobraževanju odraslih v programih osnovnošolskega izobraževanja kažejo, da njihovo skupno število v zadnjem obdobju (od šolskega leta 2004/05, ko opažamo skupaj 520 strokovnih delavcev) **nekoliko upada** (v šolskem letu 2006/07 jih je bilo skupaj 436); večina učiteljev v osnovnih šolah za odrasle poučuje tudi v osnovnih šolah za mladino.

Podatki o osebju v izobraževanju odraslih v programih srednješolskega izobraževanja kažejo, da je njihovo skupno število od šolskega leta 2001/02 **precej upadlo**. Razlika med šolskim letom 2001/02, ko je bilo vseh strokovnih delavcev na ravni srednješolskega izobraževanja odraslih največ v zadnjih šestih letih, to je 4461, in šolskim letom 2004/05, ko jih je bilo najmanj, to je skupaj 3898, je kar 563 strokovnih delavcev (upad za 12,6 odstotka).

Podatki Statističnega urada RS o osebju, ki dela pri izvajalcih nadaljnega izobraževanja, pa kažejo, da pri izvajalcih nadaljnega izobraževanja (ne glede na obliko zaposlitve) dela največ učiteljev in inštruktorjev (tri četrtine vsega osebja); **število učiteljev narašča, število strokovnih delavcev pa upada**; po formalni izobrazbi osebja prevladuje visokošolska izobrazba; **pridobljeno pedagoško-andragoško izobrazbo le polovica učiteljev in inštruktorjev**, od teh s pedagoško-andragoško izobrazbo pa jih ima tri četrtine opravljen tudi strokovni izpit.«

To je kvantitativni pogled na ciljno skupino, s katero se ukvarjamo. V letošnjem letu pa smo se ukvarjali tudi z vprašanjem, v kakšnih okoliščinah ti andragoški delavci

delujejo in kdo pravzaprav so. V ta namen bomo prikazali izsledke fokusnih skupin in vodenih intervjujev.

### 3.1 IZSLEDKI FOKUSNIH SKUPIN

Izhajajoč iz temeljnega namena in ciljev naloge Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev, smo v razpravi v fokusnih skupinah želeli pridobiti informacije, ki nam bodo pomagale pri pripravi kompetenčnega okvira in kompetenčnega modela za spopolnjevanje andragoških delavcev. Kompetenčni okvir sestavljajo različne vloge, lahko bi rekli tudi različni profili andragoških delavcev, ki opravljajo raznovrstno delo v povezavi z izobraževanjem odraslih. To je podlaga za določitev kompetenc, ki jih za opravljanje dela potrebujejo različne skupine andragoških delavcev, pri čemer se te kompetence, njihova pomembnost v vsaki skupini manifestira nekoliko drugače. Na opredeljene kompetence pa je kot na enega izmed virov mogoče nasloniti razvoj ponudbe spopolnjevanja za andragoške delavce.

Z razpravo v fokusnih skupinah smo poskušali ugotoviti, kako se odraža delo andragoških delavcev v praksi izobraževanja odraslih, v kakšnih okoliščinah poteka. Zanimalo nas je, katere družbene okoliščine najbolj vplivajo na delo in položaj andragogov in andragoških delavcev, 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 andragoški delavci, da bi jih lahko izpolnili – tako zdaj, kot tudi v prihodnje. V zadnjem sklopu vprašanj pa nas je zanimalo, kako razpravljavci ocenjujejo ponudbo izobraževanja in spopolnjevanja andragoških delavcev v Sloveniji in v tej zvezi tudi vloga ACS.

#### **Naloge izobraževanja odraslih in vpliv na delo izobraževalcev**

- Naloge izobraževanja odraslih izhajajo iz razvoja družbe in sprememb, ki iz tega izhajajo. Spremembe se dogajajo na področju gospodarstva, dela, povezane so z znanstvenim in tehnološkim razvojem ter globalizacijo vseh procesov, ki porajajo številne nove probleme kot so: multikulturalnost, staranje prebivalstva, okoljske spremembe, migracije, spremembe v zaposlovanju in podobno. Izobraževanje je v tem kontekstu dejavnik, ki posameznikom omogoča, da se spremembam prilagodijo, da jih razumejo in da 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, tako na makro, kot na mikro ravni, tako na nivoju družbe, kot na nivoju posameznika. To je naloga, s katero se ukvarjajo tako izobraževalne organizacije kot vsak posamičen izobraževalec odraslih. Pri tem je razprava v fokusnih skupinah izpostavila problem, da andragoški delavci za to delo niso dovolj usposobljeni. Zavedajo se, da nastajajo 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 lastno izobraževalno ponudbo. V prvem primeru upoštevajo pogoje za izpeljavo izobraževanja, ki so opredeljeni za njihovo izvedbo na nacionalni ravni, pa tudi nekaterim dejavnikom na izobraževalnem trgu. V drugem primeru pa sledijo tržnim zakonitostim v smislu povpraševanje: ponudba in se poskušajo prilagoditi uporabnikom.

Naloge andragoških delavcev, ki se pojavljajo v primeru izvajanja formalnih programov, zadevajo zlasti izvedbeno kurikularno načrtovanje (= prilagajanje). Tako v teoriji kot praksi se na tem področju, to je področju kurikularnega načrtovanja, pojavljajo nove doktrine, nova spoznanja, kar prinaša pred andragoške delavce nove zahteve. Udeleženci fokusnih skupin so ugotavljali, da andragoških delavci niso najboljše usposobljeni za kakovostno delo na tem področju in da bi bilo treba razvijati nove in dodatne programe spopolnjevanje o programiranju in izvedbenem načrtovanju. Enako velja za programiranje in izvedbeno načrtovanje neformalnih programov, le da so tu pristopi in procesi drugačni.

- Tretja pomembna naloga izobraževanja odraslih je povezana s spremljanjem in vrednotenjem izobraževanja. Tudi to poteka tako na ravni organizacije, kot na ravni posameznega izobraževalca odraslih. Fokusni skupini sta je 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 andragoških delavcev.
- Vse bolj pomembna naloga andragoških delavcev postaja tudi razvijanje in vzpostavljanje novih učnih okolij. To delo je povezano z mreženjem in povezovanjem različnih organizacij, asociacij in posameznikov, ki imajo namen ustvariti pogoje za učenje in širjenje znanja. Razpravljavci so ugotavljali, da je reševanje vseh globalnih problemov ali problemov skupnosti – npr. 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 potrebno zavedati, da se morajo, če hočejo obdržati svoj položaj, tudi notranje spremeniti in namesto posredovanja podatkov razviti nove strategije učenja, predvsem tako, da začnejo povezovati različne vire za učenje, uvajati 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 andragoških delavcev 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 vključenost odraslih v izobraževanje. Posebno vlogo imajo pri tem tudi izobraževalne organizacije, ki se, četudi se morajo prilagajati tržnim razmeram, s to vlogo tudi istovetijo. V mislih imamo pri tem predvsem tradicionalne in neprofitne organizacije na področju izobraževanja odraslih - npr. ljudske univerze, drugi zavodi, ki se ukvarjajo z ranljivimi skupinami in njihovim izobraževanjem.
- Izobraževanje odraslih je dejavnik oblikovanja družbe, tudi njene etične in moralne dimenzije. Izobraževanje odraslih ima pri tem lahko dvojno vlogo: bodisi da neko moralo ohranja, bodisi da ustvarja pogoje, kjer se določeni pojavi kritično premislijo, ovrednotijo in do njih opredelijo. Tradicija kritične andragogike (npr. Freirove andragogike), temelji prav na kritični refleksiji družbene stvarnosti in njenem spreminjanju. Udeleženci razprave so menili, da se nahajamo v času, ko je potrebno o tem znova premisliti – postaviti merila dobre družbe, o čemer pa se mora izreči tudi izobraževanje odraslih. To vprašanje je postavljeno tudi pred vsako izobraževalno organizacijo in pred vsakega izobraževalca odraslih, pri čemer so nekateri razpravljavci razmišljali o tem, da bi bilo potrebno 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 v 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 nacionalnem proračunu. Sedanje oblike financiranja so nezanesljive in ker delujejo z mnogimi motnjami, postavljajo marsikatero izobraževalno organizacijo na rob bankrota.
- V povezavi s prejšnjim so razpravljavci opozorili na vse bolj izrazito administriranje v izobraževanju odraslih. Andragoški delavci veliko časa porabijo za izpolnjevanje različnih vlog, obrazcev, zbiranja dokazil in pisanja poročil. Na eni strani za to niso ustrezno usposobljeni, na drugi strani pa se pogosto neracionalno in odvečno administriranje zajeda v polje strokovnega dela, ki je zato opravljeno v manjšem obsegu in manj kakovostno.
- Posebej pomembno vprašanje, s katerim sta se ukvarjali tudi obe fokusni skupini, je vprašanje statusa, lika in usposobljenosti andragoških delavcev. To vprašanje je bilo dolgo časa zanemarjeno in postavljeno na rob. Identifikacija zaposlenih, predvsem pa zunanjih andragoških sodelavcev, s poklicem je nizka, nekateri je tudi ne prepoznajo. Četudi se npr. zunanji sodelavci pri svojem izobraževalnem delu srečujejo z odraslimi, tega dela svoje poklicne identitete pravzaprav niso ozavestili. Tudi poklicna identifikacija večine, ki so sicer zaposleni 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 andragoškega delavca. Identiteta izobraževalcev odraslih je posebno vprašanje, ki bi si v prihodnosti zaslužilo več pozornosti.

Splošna ugotovitev fokusnih skupin je bila, da velik del andragoških delavcev vstopna na področje izobraževanja odraslih brez kakršnekoli andragoške izobrazbe ali usposobljenosti. Prav zato so posebej poudarili 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, spremljanje kakovosti ipd.)**

- Udeleženci razprave so si bili enotni, da se tradicionalno pojmovanje poučevanja umika učenju. Izobraževalec ni več nekdo, ki posreduje informacije, temveč je oseba, ki organizira, moderira, svetuje in vodi udeleženca skozi proces njegovega učenja. Posredovanje 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 učnih gradiv, 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, tako v okviru organizacije same, kot tudi navzven. Bolj se bodo morale povezovati z različnimi organizacijami in timsko pristopiti k reševanju 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 izpostavila naslednje lastnosti: empatičnost, komunikativnost, je motivator, se prilagaja potrebam udeležencev (različne ciljne skupine odraslih), je strpen in prijazen, dobro upravlja s časom, je strokoven, kritičen, suveren in avtonomen pri svojem delu, sposoben timskega dela, osebno zrelo.
- Kompetence in znanje, ki si ga morajo pridobiti izobraževalci odraslih, je povezano 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 izpostavili še znanje za pripravo učnih gradiv in svetovanje in vodenje udeleženca skozi proces učenja.

- Razpravljalci so ugotavljali, da postaja z razvojem družbe in uvajanjem koncepta vseživljenjskega učenja delo izobraževalcev odraslih vse bolj kompleksno in raznoliko. Tradicionalne vloge izobraževalcev odraslih, kakor so opredeljene danes – npr. 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 postaja vse bolj dejavnost timov. Spopolnjevanje za timsko delo je pomembna potreba, ki so jo izpostavili razpravljalci.
- Razpravljalci so podprli zamisel po opredelitvi kompetenčnega modela za izobraževalce odraslih in pri tem poudarili, da je to zahtevna naloga, ker je področje slabo definirano in neartikulirano. Izpostavili so potrebo po poglobljenem raziskovanju teh vprašanj.
- Razpravljalci so izpostavili načine izobraževanja izobraževalcev odraslih, pri čemer so poudarili, da je pomembno, da se izobraževalci v programih spopolnjujejo tako, kot naj bi pozneje delali – če naj bi spodbujali sodelovalno učenje, potem morajo biti že v času spopolnjevanja tudi sami deležni takega načina učenja.
- V fokusnih skupinah je bilo poudarjeno, da bi morali izobraževalci odraslih skladno z doktrino osebnih izobraževalnih načrtov oz. portfolijev, ki jo poskušajo vpeljati v učenje udeležencev, ta pristop upoštevati tudi za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega učenja. Zagotoviti bi jim bilo potrebno 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 andragoške delavce v Sloveniji oblikovalo v fokusnih skupinah, je bilo negativno. Razpravljalci so menili, da je ponudba skromna, preveč razpršena, premalo raznolika, predvsem pa ne odgovarja na izobraževalne potrebe andragoških delavcev. S ponudbo Andragoškega centra Slovenije so bolj zadovoljni – kakovost programov, ki jih ACS izvaja, je dobra, očitajo pa ji, da je premalo raznolika tako v pogledu vsebin, kot tudi v pogledu različnih oblik in načinov izobraževanja. Slabo razvito je predvsem e-izobraževanje, izobraževanje na daljavo, modularnost programov ter sistem ugotavljanja in potrjevanja predhodno pridobljenega znanja. Tako na nacionalni kot na ravni ACS pogrešajo programe splošnega andragoškega spopolnjevanja, v katerih bi si andragoški delavci lahko pridobili osnovno andragoško znanje ter ga pozneje nadgrajevali.
- Del razprave je bil posvečen 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 nudi zgleda, s pomočjo katerega bi si pridobili ustrezne kompetence za kasnejše delo. Rešitev vidijo v tem, da vodstva fakultet in posameznih oddelkov načrtno poskrbijo za razvoj tega področja, nekateri pa so menili, da bi se lahko v ta proces intenzivneje vključil tudi Andragoški center z vzpostavitvijo sodelovanja z univerzo – praksa študentov, skupni projekti, sodelavci ACS kot gostujoči učitelji ipd. Podobno so ocenjevali tudi položaj in kakovost formalnih programov za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe, ki jih izvajajo nekatere fakultete. Tudi tukaj so kot izboljšavo navajali podobne ukrepe, nekateri udeleženci pa so menili, da bi moral to izobraževanje za andragoške delavce v celoti prevzeti ACS.

- Razprava je opozorila na pomen metod izobraževanja in spopolnjevanja andragoških delavcev, pri čemer so nekateri razpravljavci predstavili konkretne 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 andragoške delavce so po mnenju razpravljavcev povezane tudi s kritično maso vrhunskih, kompetentnih strokovnjakov na tem področju. Za številne probleme, ki jih generira izobraževanje odraslih, je strokovnjakov preprosto premalo. Večjo pozornost bo v prihodnje potrebno 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 dvigovala raven kakovosti izobraževanja v organizacijah, spodbujala k inovativnosti in krepila stanovsko pripadnost. Razpravljavci 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 izvajanja programov. Nužen 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 izobraževalnimi in drugimi organizacijami. Povečati bi bilo potrebno obseg sodelovanja, ki poteka v skupnih projektih, ali v načrtnih srečanjih v konferenc, tematskih razprav ipd.
- Andragoški center Slovenije večina razpravljavcev pojmuje kot strokovno avtoriteto na področju izobraževanja odraslih in pričakuje, da bo obogatil svojo ponudbo spopolnjevanja, ohranil razvojno delo na področju programov za različne ciljne skupine in spolnjevanje andragoških delavcev. Prav tako večina meni, da bi morali poskrbeti za uvajanje novih metod in načinov učenja, vpeljati dejavnosti za karierno svetovanje izobraževalcev odraslih in se tesneje povezati z drugimi ustanovami, ki tudi izvajajo andragoško izobraževanje in spolnjevanje z namenom, da se vzpostavijo standardi znanja in omogoči ugotavljanje in potrjevanje predhodno pridobljenega znanja tudi andragoškim delavcem. Del razpravljavcev meni, da bi moral ACS okrepiti raziskovalno in razvojno delo področju andragoškega spopolnjevanja.

## 3.2 IZSLEDKI VODENIH INTERVJUJEV

### Kdo so organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih?

Najprej prikazujemo odgovore na vprašanje o tem, **ali je bilo delo na področju izobraževanja odraslih študijska odločitev vprašanih in če da, 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 strasten pedagog*«, druga pa, da »*je že v gimnaziji premišljevala o tem, da bi delala v izobraževanju*«, kar je morda vplivalo na to, da sta kasneje prišli na področje izobraževanja odraslih, vendar to ni vplivalo na odločitev za študij, saj je ena diplomirala iz tekstilne tehnologije, druga pa iz ekonomije. Vse ostale udeleženke pa so za zaposlitev na področju izobraževanja odraslih navajale druge razloge. Iz analize vseh primerov lahko povzamemo naslednje ugotovitve:

- Nobena od sodelujočih intervjuvank po svoji osnovni študijski odločitvi ni dipl. pedagog oz. andragog.
- Odločitev za zaposlitev na področju izobraževanja odraslih (še posebej na mestu organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih) pri večini ni bila načrtna, pač pa se je zgodila slučajno in je bila splet različnih okoliščin. (Pogosto neveden razlog: v izobraževalni organizaciji se je sprostilo delovno mesto vodje izobraževanja odraslih zaradi odhoda v pokoj).
- Niti v enem primeru ni bilo navedeno, da bi se oseba samoiniciativno prijavila na razpis za delovno mesto vodje izobraževanja odraslih. V večini primerih jim je to delovno mesto ponudil ravnatelj/direktor, ko so že bile v izobraževalni organizaciji kot učitelj, oz. so z njo sodelovale, ena je navedla, da ji je za delovno mesto povedal kolega, ki je bil zaposlen v izobraževalni organizaciji.
- Med razlogi, ki so jih udeleženke 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 naključnih pogovorov z andragoški delavci pa lahko sklepamo, da situacija, kakor je opisana zgoraj, ni redkost. Kakorkoli – 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 čisto povsod, zlasti ne v neformalnem izobraževanju, hkrati pa zakonsko zahtevano andragoško izobrazbo res lahko pojmuje kot zgolj nujni začetni pogoj za opravljanje nje dela.

Čeprav torej zgornjih ugotovitev ne moremo posploševati, pa iz njih lahko izluščimo naslednje pomembne ugotovitve za nadaljnji razvoj andragoškega spopolnjevanja:

- Sklepamo lahko, da je med andragoški delavci, ki delujejo v praksi izobraževanja odraslih, veliko takšnih, ki so na to področje in še posebej na delovno mesto organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih prišli slučajno, ni šlo



za njihovo študijsko 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 le-te nimajo, oz. si v času študija niso pridobili temeljnih pedagoško-andragoških znanj.

- 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 zastavi **vprišanje zagotovitve strokovnega mentorstva oz. ustreznega uvajanja v to delo.**

### **Karierni vzorci organizatorjev oz. vodij izobraževanja odraslih**

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

Kaj to pomeni za nadaljnji razvoj andragoškega spopolnjevanja:

- Karierni vzorec, ki kaže na to, da mesto organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih pogosto zasedejo osebe, ki tudi poučujejo (ali so pred zasedbo tega delovnega mesta poučevale), lahko ocenimo kot pozitiven. Lahko sklepamo, da gre za osebe, ki so si pridobile lastne izkušnje s poučevanjem, tudi s poučevanjem odraslih, to jim lahko koristi, ko na mestu organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih delajo z odraslimi udeleženci in učitelji.
- Tovrstne izkušnje pa niso zagotovilo, da bodo te osebe imele ob opravljanju dela organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih tudi vse ostalo znanje in veščine, ki jih potrebujejo na tem delovnem mestu. Še posebej pa ne takrat, ko gre za osebe, katerih osnovni poklic ni andragoški ali pedagoški.

### **Delovno mesto organizatorja oz. 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: prakse so zelo različne, 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 zadolžitev.

Premislek za nadaljnje načrtovanje andragoškega spopolnjevanja: pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja bomo morali upoštevati, da le-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 to delo opravljajo kot dodatno delo, poleg svojega rednega dela. Soočili se bomo tudi s primeri izobraževalnih

organizacij, kjer je vloga organizatorja oz. 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« oz. ga je bila primorana prevzeti, da je s tem dopolnila učno obveznost. V tem primeru bi to lahko vplivalo na njeno motivacijo za andragoško spopolnjevanje.

### **Temeljna vloga organizatorja oz. 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 tipične vloge:

Organizacijska opravila: priprava urnikov, organizacija izobraževalnega procesa, usklajevanjem 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 posebej svetovalno delo, spremljanje dogajanja na področju izobraževanja odraslih, na trgu dela, spremljanje zakonodaje.

Vodstvene dimenzije dela organizatorja izobraževanja: postopki izbora učiteljev, priprava letnih delovnih načrtov (tako vsebinskih kot finančnih), spremljanje realizacije ter 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 naslednje:

- Vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih je v večini primerov sestavljena iz organizacijskega ter 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 število udeležencev, to delo pa opravlja le ena oseba, zaradi številnih organizacijskih opravil zmanjšuje čas za opravljanje strokovno-razvojnega dela. V drugih primerih, kjer se vodstvo (ravnatelj, direktor, pomočnik ravnatelja) bolj angažirano vključujejo na področje izobraževanja 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 jo organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih želeli, ker jim preštevilna organizacijska opravila jemljejo potreben čas za razvojno delo.

Za namene načrtovanja andragoškega spopolnjevanja za organizatorje oz. vodje izobraževanja odraslih lahko izluščimo naslednje:

- Na andragoških spopolnjevanjih bi bilo potrebno spregovoriti o vlogi organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih ter njenih različnih dimenzijah. Smiselno bi bilo vključiti teme, ki bi spodbujale razmisleke o strokovni identiteti organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih, njegovemu mestu v izobraževalni organizaciji ipd.
- Pri načrtovanju spopolnjevanja je potrebno upoštevati, da je vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih sestavljena, ni enovita. Gre za osebe, ki na svojih delovnih mestih potrebujejo **organizacijske veščine, poglobljena andragoška strokovna znanja** ter **poznavanje značilnosti in vsebin razvojnega dela** na področju izobraževanja odraslih. Hkrati pa potrebujejo tudi nekatera znanja iz **vodenja**, še posebej, ko gre za **usklajevanje dela** (delo v skupinah, motiviranje sodelavcev...), **izbor kadrov, strateško načrtovanje** in **spremljanje realizacije**.
- Pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja je potrebno upoštevati raznolikost izobraževalnih organizacij ter različne modele njihove notranje organizacije dela. Lahko predvidimo, da bodo ponekod tako organizacijska kot strokovno-razvojna in vodstvena dela združena v eni osebi, drugod bo delo organizatorja in vodje izobraževanja odraslih ločeno. S tega vidika je pri načrtovanju andragoškega spopolnjevanja **smiselno izhajati iz sklopov del in nalog in iz njih izhajajočih kompetenc ter spopolnjevanje oblikovati modularno**, na način, da bo nekemu, ki bo v izobraževalni organizaciji opravljal tako organizacijska kot strokovno-razvojna in vodstvena dela (npr. v organizaciji, kjer je število udeležencev majhno), omogočeno, da si na sistematičen in načrten način pridobi vse znanje, drugemu pa, da iz tega nabora lahko izbira in se npr. lahko odloči zgolj za module, ki se bolj ukvarjajo z organizacijo izobraževanja, če je njegova vloga bolj organizacijska in manj strokovno-razvojna.

### Tipična dela organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih

Prav z namenom, da bi dobili vpogled v različna dela, ki jih organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih opravljajo v izobraževalnih organizacijah, smo proučevali, **katera so najbolj tipična dela, ki jih opravljajo organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih**. Intervjuvanke so med deli, ki jih je potrebno opraviti **ob pričetku izobraževanja**, najpogosteje navajale:

- **Uvodno delo z udeleženci:** obveščanje, vpis, uvodni pogovori, priznavanje predhodnega znanja, oblikovanje osebnih izobraževalnih načrtov;
- **Načrtovanje in organizacija izobraževanja:** izbor učiteljev, oblikovanje andragoškega zbora, usklajevanje urnikov, oblikovanje prilagoditev za odrasle (trajanje, obseg itd.), oblikovanje učnih skupin, koordinacija priprave gradiv, dogovori o učilnicah itd.;
- **Priprave in spremljanje različne dokumentacije:** pogodbe za udeležence, pogodbe za učitelje, druga dokumentacija o udeležencih, vnos podatkov o udeležencih v računalniški program.

Vprašanje tipičnih del smo v intervjujih še podrobneje analizirali. Tako smo se ukvarjali z **ugotavljanjem potreb po izobraževanju odraslih**. Zanimalo nas je, ali se kakorkoli organizatorji in vodje izobraževanja odraslih ukvarjajo s

proučevanjem potreb po znanju, ki ga potrebujejo podjetja, ali delajo npr. analize trga dela, ali poznajo konkurenco in s tem tržne niše, ali imajo pogovore z uporabniki itd. Iz navedb vprašanih najprej lahko ugotovimo, da so vsi menili, da ugotavljanje potreb po znanjih sodi med dela, ki (naj) jih opravlja organizator oz. 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 itd. Vendar v nekaterih primerih zaznamo na eni strani nekakšno nezadovoljstvo z učinkovitostjo teh postopkov, na drugi strani pa se zdi, da gre ponekod bolj za odzivanje na potrebe, ki jih podjetja sama izražajo, kot za aktivno 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, gre namreč za **načrtovanje izobraževalnih programov**. Odgovori, ki smo jih dobili, niso bili prav izčrpni in iz njih ni mogoče sklepati o načrtnem in sistematičnem delu na tem področju. Če to povežemo z novostmi, ki se uvajajo npr. v poklicno in strokovno izobraževanje, se zdi, da bo treba tu na nek način organizatorje in vodje izobraževanja spodbuditi in jim nuditi potrebno znanje. Omenimo naj samo t.i. »odprti kurikulum« - tudi tam, kjer interesa po načrtovanju doslej morda ni bilo, bo sedaj že zaradi drugačne (bolj odprte) zasnove nacionalnega kurikula tovrstne postopke v izobraževalnih organizacijah potrebno opravljati. Na nek način to danes postaja tudi vprašanje preživetja, saj je načrtovanje odprtega kurikula v javno-veljavnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja predpogoj za njegovo izvajanje skladno z zakonskim in podzakonskim predpisom.

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 aktivnosti načrtovanja izobraževalnih programov danes postavlja v drugačen kontekst, kot je bilo to značilno za prejšnja obdobja. Razvoj novih programov, tako programov formalnega izobraževanja, še bolj pa programov neformalnega izobraževanja, danes postaja za izobraževalne organizacije preživitvenega 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**. Vključitev teh tem v koncept spopolnjevanja vodij izobraževanja odraslih, ki smo jo izpostavili že zgoraj, se zato na tem mestu še potrdi.

Poleg uvodnega dela z udeleženci so med opravili, ki sodijo med procese načrtovanja izobraževanja, vprašane navajale tudi **uvodno delo z učitelji**. Gre za del opravil organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih, ki bi jih lahko umestili v kategorijo »vodstvenih« ali pa vsaj »zahtevnih strokovnih del«. Pokaže se, da gre za vlogo, ki zahteva tudi nekatere **veščine kadrovanja** (kadrovski razpisi, kriteriji za izbor učiteljev itd.). Na eni strani lahko zasledimo premisleke o tem, kakšne lastnosti mora imeti učitelj, ki deluje na področju izobraževanja odraslih, po drugi strani pa je zaznati tudi marsikatero težavo, s katero se sooča organizator oz. vodja izobraževanja odraslih pri izboru učiteljev. Omenjeni so primeri, ko učitelji sami izrazijo željo, da bi sodelovali v izobraževanju odraslih, še večkrat pa primeri, ko

učitelji zares niso motivirani za tovrstno sodelovanje, izražajo preobremenjenost z rednim delom in jih je potrebno »*najprej pridobiti za delo v izobraževanju odraslih.*«  
 Iz opisov lahko izluščimo naslednja pomembna opravila, ki jih opravlja organizator oz. vodja pri načrtovanju izobraževanja in so povezane z učitelji:

- priprava in sklepanje pogodb,
- usklajevanje urnikov in obsega ur,
- napotki o oblikovanju letnih učnih priprav, ustreznem izboru 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**. Gre za opravila, ki sodijo med **temeljne postopke izvedbenega načrtovanja kurikula za odrasle** in predstavlja jedro andragoškega dela. Za opravljanje teh postopkov je potrebno **znanje o izvedbenem načrtovanju v izobraževanju odraslih**, ki zagotovo sodi v temeljno andragoško spopolnjevanje andragoških delavcev.

Zanimivo je, da sta opravila, povezana s **pripravo učnih gradiv**, omenili le dve od enajstih udeleženk intervjujev. Postavlja se vprašanje, ali je priprava učnih gradiv v celoti prepuščena učiteljem, da so jih organizatorji oz. vodje izobraževanja tako redko omenjali? Tudi če je temu tako, bi verjetno med naloge organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih sodilo vsaj koordiniranje priprave gradiv, sodelovanje pri oblikovanju standardov, oblike priprave učnih gradiv ipd.

Med tipičnimi deli, ki jih je potrebno 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 korekcije izobraževalnega procesa.

V nadaljevanju so sodelujoče v intervjujih opisovale svoje delo med samo **izpeljavo izobraževanja**. Poleg že omenjenega je bilo izpostavljeno **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 ponovno namenile **delu z učitelji, svetovalnemu delu učiteljem**. Navajale so naslednje situacije, ki zahtevajo svetovalno delo: učitelji še vedno preveč uporabljajo metode dela, ki jih uporabljajo pri mladini, pa pri odraslih niso ustrezne, včasih potrebujejo nasvet oz. 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.

Drug pomemben sklop, ki ga kaže izpostaviti, 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 oz. vodje izobraževanja odraslih namreč navedla **svetovanje in motiviranje udeležencev**.

Nekatere intervjuvanke so ob tem posebej izpostavile, da se pri odraslih velikokrat dogaja, da pri njih niso toliko problem učne težave, pač pa se med izobraževanjem srečujejo z zelo **raznolikimi osebnimi in socialnimi stiskami**, ki potrebujejo individualne načine obravnave. 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 same razlagale, da je bilo v teh primerih potrebno sodelovati s šolsko psihologinjo, šolsko svetovalno službo, svetovalnimi središči za izobraževanje odraslih, centri za socialno delo, bolnišnicami itd. Verjetno bi bilo zato v prihodnje potrebno pripraviti dodatne sistemske rešitve, da bi v izobraževalnih organizacijah (kjer temu že sedaj ni tako) tudi v izobraževanje odraslih bolj vključili 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. V teh primerih procesi učne pomoči potekajo bolj sistematično in načrtno kot tam, kjer tega ni. Ponekod so to učno pomoč s časom 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 v začetnem razvoju. Organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih sproti spremljajo izobraževalni proces s pomočjo pogovorov z učitelji in udeleženci in posredujejo, če je to potrebno. Iz opisov bi lahko sodili, da pri tem ne gre za sistematične in v naprej načrtovane pogovore, pač pa do njih pride predvsem, ko se pojavijo težave; učitelji oz. 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 s pomočjo anketiranja. Redkeje so organizatorice oz. vodje navajale, da sistematično spremljajo uspešnost udeležencev.

Ob koncu smo intervjuvanke še povprašali, ali v njihovo delo sodijo tudi kakršnikoli **načini sodelovanja s predstavniki z okolja**. Najpogosteje so vprašane navajale stike s **podjetji**, čeprav se zdi, da v precej primerih te dejavnosti ne potekajo načrtno in z jasnimi cilji. Da je teh stikov manj, kot bi si jih želele, nekatere sodelujoče tudi same potrdijo. Tam, kjer se v izobraževanje vključujejo tudi brezposelni, so sodelujoče navajale tudi stike z **zavodi za zaposlovanje**, omenjena je bila tudi **obrtna zbornica, ministrstvo za šolstvo in šport** itn. Večinoma so na vprašanja o tem, ali sodelujejo s predstavniki **občine**, vprašane odgovorile, da teh sodelovanj ni oz. jih je zelo malo.

Med tipičnimi 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 v navajale precej manj pogosto, kot je bilo to značilno za opravila, ki se dogajajo ob vpisu.

Za namene načrtovanja andragoškega spopolnjevanja lahko ugotovimo naslednje;

- V celovitem konceptu andragoškega spopolnjevanja za organizatorje oz. vodje izobraževanja odraslih bi bilo smiselno razviti samostojen modul, 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 itd.
- Druga možnost pa je, da bi se oblikoval samostojni modul 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 namreč delno kažejo na to, da se sicer nekatere aktivnosti ugotavljanja potreb dogajajo, da pa jih nekateri bolj, drugi manj uspešno prelijejo v načrtovanje novih izobraževalnih programov, njihovo dopolnjevanje itd.
- Potrjujejo se že zastavljene usmeritve, ki so v letu 2008 na ACS spodbudile razvoj modulov: **Načrtovanje in časovna organizacija izpeljave izobraževanja odraslih, Priznavanje predhodnega znanja, Načrtovanje izvedbenega kurikula ter Načrtovanje osebnih izobraževalnih načrtov**. Gre za teme, ki ne smejo ostati zgolj spopolnjevanja v podporo sedanjim novostim, pač pa gre za teme, ki sodijo v temeljno andragoško spopolnjevanje andragoških delavcev v praksi.
- Lahko si zastavimo vprašanje, koliko organizatorjev oz. 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 itd? Na tem mestu se nam odstre del vloge organizatorja oz. vodje, ki presega zgolj organizacijsko in strokovno razvojno ter govori o tem, da bi morala imeti oseba, ki dela na tem delovnem mestu, tudi določene **veščine, ki sodijo v področje dela s kadri (vodstvena dela)**. Da so ti premisleki smiselni, se dodatno prepričamo, če analiziramo še ostale dimenzije dela z učitelji
- Iz opravil kot so priprava in sklepanje pogodb ter organizacija in izpeljava andragoškega zbora lahko izpeljemo sklep, da je oseba, ki opravlja tudi ta opravila (naši primeri pokažejo, da povsod ni tako), nekakšen **andragoški vodja**. V primerih, kjer temu ni tako, vlogo andragoškega vodje verjetno opravlja ravnatelj oz. direktor. Ne glede na različice notranje organizacije dela pa ostaja dejstvo, da bi bilo smiselno, da se oseba, ki v izobraževalni organizaciji opravlja del teh opravil, ni si pa za to pridobila znanja v dodiplomskem izobraževanju, za to tudi ustrezno spopolni.
- Hkrati pa se pokaže, da mora imeti organizator izobraževanja oz. vodja izobraževanja odraslih tudi nekatere pogajalske veščine oz. **veščine**

**usklajevanja dela in interesov** med različnimi interesnimi skupinami (vodstvo, učitelji, udeleženci).

- Iz opisa opravil lahko sklepamo, da mora imeti organizator oz. vodja izobraževanja odraslih tudi nekatera znanja oz. veščine o tem, kako **jasno posredovati napotke za delo** ter kako **spremljati realizacijo**.
- Tematiko učnih gradiv bi bilo smiselno uvrstiti med andragoško spopolnjevanje. V zvezi s tem je pomembna navedba ene izmed sodelujočih, ki opisuje svoje delo pri pripravi gradiv v virtualnem okolju moodle. Gre za okolje spletnih učilnic, ki se v izobraževalnih organizacijah vse pogosteje uporablja. S tega vidika bi bil smiseln premislek o vključitvi znanja o oblikovanju oz. uporabi spletnih učilnic v izobraževanju odraslih kot sklop usposabljanja za uporabo IKT tehnologije v tem izobraževanju.
- Del vloge organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih zahteva **veščine dela z ljudmi**. Gre za naloge, ki zahtevajo znanje o tem, kako motivirati učitelje, da se bodo vključevali v usposabljanje za delo z odraslimi, kako jih spodbujati, da bodo bolj pripravljeni sodelovati z drugimi učitelji, kako ob tovrstnem sodelovalnem delu uravnavati različne interese, povezovati med seboj ljudi, ki so si tako po osebnostnih značilnostih ter 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 andragoških delavcev v okviru samostojnega modula. Modul bi bilo smiselno oblikovati osredotočeno na vlogo vodje izobraževanja odraslih pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji. Ponujati bi moral znanje o uporabi raznolikih metod, ne zgolj metode anketiranja, v procesih razvoja kakovosti. Še posebej 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 modulu bi morali pozornost nameniti spopolnjevanju, kako ukrepati na podlagi rezultatov 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 potrebno kot takšne ohranjati tudi v zasnovi novega koncepta spopolnjevanja organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih. Premisliti pa bi bilo potrebno, da bi okrepili **teme iz psihologije**, andragoške delavce bi bilo namreč potrebno okrepiti z dodatnimi znanji o tem, kako prepoznavati težave udeležencev, ki niso izobraževalne oz. učne narave in kako v takšnih primerih ravnati, kam jih usmerjati ipd. Glede na to, da se organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih v praksi srečujejo tudi s precej težavnimi primeri, s socialnimi stiskami udeležencev ipd., soočanje s tem pa od njih zahteva veliko energije, napora in poglobljenega dela, se potrjuje smiselnost aktivnosti, ki smo jih na ACS-ju že načrtali, namreč, da bi bilo potrebno razviti poseben modul, ki bi bil namenjen **superviziji andragoških delavcev**.
- Z vidika znanja, ki bi ga potrebovali organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih s področja promocije, se zdi primerno, da bi v programe spopolnjevanj za andragoške delavce vključili tudi nekatere teme s področja **promocije**.
- Kot so nekatere vprašane pojasnjevale pri vprašanju o sodelovanju v postopkih ugotavljanja potreb, je mogoče, da se v odnose z zunanjimi partnerji bolj vključuje vodstvo izobraževalne organizacije, vendar bi še posebej v primerih, ko



se npr. ravnatelj s področjem izobraževanja odraslih ne ukvarja veliko, težko trditi, da to ni vsaj delno tudi vloga organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih. Zato gotovo sodi sodelovanje z okoljem med teme, ki bi jih bilo potrebno vključiti v strokovno spopolnjevanje andragoških delavcev. Predvsem je smiseln premislek o vključitvi teme **interesne skupine izobraževalne organizacije ter načrtno delo z njimi** ter pomen **mreženja izobraževalnih organizacij s partnerji v okolju**.

- Delno je **časovna organizacija, postavljanje prioritet, načrtovanje delovnih opravil tematika**, ki sodi tudi v spopolnjevanja andragoških delavcev. Deloma pa gre pri tem za stvar notranje organiziranosti v posameznih izobraževalnih organizacijah. Iz prakse je namreč poznanih veliko primerov, ko vodstvo v času, ko je na področju izobraževanja odraslih »zatišje«, organizatorja ali vodjo izobraževanja odraslih prerazporedi na »druge naloge«, delo na raznih projektih itd., to pa onemogoča, da bi se vloga vodje izobraževanja odraslih, poleg organizacijske, zares vzpostavila 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 oz. vodje izobraževanja odraslih v zadnjih letih**

V nadaljevanju smo sodelujoče v intervjujih vprašali, **ali se je po njihovem mnenju vloga organizatorja oz. 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 to 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 potrebno stvari zapisovati, danes je potrebno vse postopke bolj dokumentirati. Opozarjajo, da ta opravila organizatorju oz. 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, t.j. procesa decentralizacije in povečevanje avtonomije izobraževalnih organizacij, ki se kaže v prenosu procesov odločanja z nacionalne ravni na raven izobraževalnih organizacij. Instrument takšnega prenosa avtonomije bi lahko prepoznali tudi v nekaterih rešitvah, zapisanih v novem zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (20% odprtega kurikula, izobraževalna organizacija sama razporeja predmete in module po letih, sama oblikuje pravila ocenjevanja itd.) ter v novih Navodilih za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (ni več predpisanega minimalnega obsega ur organiziranega izobraževanja, organizacija sama odloča o izboru organizacijskih modelov, itd.) 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 je namreč pravica javnosti do obveščenosti ter instrument zaščite udeležencev, ki imajo pravico do kakovostnega izobraževanja. Izobraževalna organizacija mora na pregleden način pokazati, kako uveljavlja svojo avtonomijo. Morda gre tu iskati enega izmed vzrokov za večje »formaliziranje postopkov« oz. za občutek, ki ga imajo danes organizatorji oz. vodje, namreč, da je potrebno »fizično *ustvariti toliko in toliko papirja*«.

Opozorila praktikov je potrebno obravnavati resno in z dolžnim strokovnim premislekom. Ker se tovrstni sistemi v Sloveniji vzpostavljajo na novo, je namreč mogoče, da bi se nekateri postopki, ki so v zadnjem času pridobili bolj formalno obliko, njihov namen pa je bil večja sistematičnost in načrtnost, kar naj bi vodilo k bolj poglobljenem strokovnem delu, »izrodili« v plitve administrativno birokratske postopke. Če bi bili razumljeni in izpeljani na ta način, zares ne bi vodili v večjo kakovost in bi strokovno delo v praksi izobraževanja odraslih bolj zavrli, kot da bi ga spodbudili in prispevali k izboljšanju.

Zdi se, kot da se je v praksi izobraževanja odraslih zgodilo nekakšno paradoksalno 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 vidika načrtovanja spopolnjevanja andragoških delavcev pa so ta opozorila iz prakse pomembna zato, ker nas navajajo k temu, da bi bilo v spopolnjevanjih, kjer se andragoški delavci spopolnjujejo za uporabo različnih instrumentov (npr. priprava osebnega izobraževalnega načrta, oblikovanje izvedbenega načrta ipd.) še več pozornosti potrebno nameniti **ozaveščanju pomena teh instrumentov**. Nekatero spremembo, ki smo jim priča v zadnjem času, namreč od organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih ter drugih andragoških delavcev zahtevajo tudi spremembe načinov 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 oz. vodje izobraževanja odraslih. Na nek način tovrstne spremembe zares prinašajo tudi dodatno delo, nove zadolžitve, je tudi zahtevnejše, zahteva lastno iniciativnost, več strokovnega znanja in ne nazadnje tudi sprejemanje večje odgovornosti za tovrstno 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 oz. vodja znašel sam, brez potrebne podpore, prehodnega časa, ki bi omogočil, da bi si pridobili potrebno znanje, se drugače organizirali ipd. Dejstvo je namreč, da je veliko novosti, ki so se v zadnjih letih vnesle v izobraževalni sistem, posebej tudi na področje izvedbenega dela v izobraževanju odraslih, takšnih, ki zahtevajo kompetentnega, strokovno usposobljenega andragoškega delavca. Ob vsej resnosti obravnave opozoril praktikov o »*formaliziranju postopkov, večjem administriranju, papirologiji*« zato ne gre 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 isti »papirji« so namreč lahko močan argument v rokah organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih, ko pred strokovno in laično javnostjo ter tistimi, ki opravljajo v sistemu nadzorno funkcijo, utemljuje lastne strokovne odločitve.

### **Predvidevanja o spremembah vloge organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih v prihodnje**

Sodelujoče smo prosili, naj nam povedo, **kako bi se po njihovem mnenju morala razvijati vloga organizatorja oz. 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 kadrovske organizacijske spremembe**.

Iz navedb intervjuvank lahko izluščimo naslednje:

- Vloga organizatorja oz. 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 sistematizirati, da bi bil plačan ne glede na vpis.
- Potrebna je **profesionalizacija vloge** organizatorja izobraževanja odraslih.
- Vlagati je potrebno v **razvoj ljudi, ki delajo na tem področju** in njihovo **strokovno in načrtno uvajanje** v to področje.
- V primerih, ko gre za izobraževalne organizacije, ki imajo veliko vpisanih udeležencev izobraževanja odraslih, je potrebno delo na tem področju zasnovati timsko. V teh primerih 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 nadaljnjega razvoja področja izobraževanja odraslih na šoli. Med njegove obveznosti sodi priprava letnih delovnih načrtov, letnih poročil o delu, vodenje andragoškega zbora, letni razgovori z učitelji. Biti mora motivator učiteljem in udeležencem. Imeti mora povezovalno in podporno vlogo, ustvarja polje, kjer se izmenjujeta znanje in izkušnje.
- **Organizator izobraževanja odraslih** lahko vodi vpisne postopke, vodi 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.

## **4 KOMPETENCE KOT IZHODIŠČE ZA NAČRTOVANJE SPOPOLNJEVANJA ANDRAGOŠKIH DELAVCEV**

Doslej smo v študiji prikazali povzetek ugotovitev, do katerih smo prišli s pomočjo fokusnih skupin in vodenih pogovorov. Rezultati pokažejo na različne vloge, ki jih opravljajo andragoški delavci na področju izobraževanja odraslih oz. 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 (aktivnosti), ki jih andragoški delavci opravljajo oz. predstavljajo izziv za prihodnost. Z njimi pa so povezane potrebe po znanjih in usposobljenosti oseb, ki delajo na področju izobraževanja odraslih.

Na ta način smo si ustvarili izhodišče, na katerem bomo v nadaljevanju razvili kompetenčni okvir za spopolnjevanje andragoških delavcev. Pri odločanju o tem, da bomo kot izhodišče za načrtovanje takšnega okvira, uporabili kompetenčni pristop, pa smo se želeli izogniti pasti, da bi kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju, ki je danes zelo razširjen in popularen koncept, privzeli brez temeljitega premisleka, kritične refleksije ter poznavanja morebitnih prednosti in slabosti tovrstnega načina načrtovanja.

Zato smo najprej opravili temeljito analizo različnih opredelitev pojma kompetenc, ter proučili različne poti razvoja samega pojma, ki so povezane z različnimi geografskimi konteksti, znotraj katerih se je pojem razvijal. Na ta način smo lahko premislili o prednostih, ki jih vpeljava kompetenčno zasnovanih programov spopolnjevanja andragoških delavcev lahko prinese, hkrati pa tudi o pasteh, ki jih je dobro poznati, da bi se jih v čim večji meri lahko izognili. V nadaljevanju tega poglavja predstavljamo glavne ugotovitve opravljene analize.

### **Temeljne opredelitve kompetenc**

V izobraževanju so kompetence prisotne že nekaj desetletij. Vsaj od 70. let prejšnjega stoletja je mogoče zaslediti predvsem v anglosaksonskem teoretskem prostoru vrsto razprav in dokumentov, ki si po eni strani prizadevajo za konceptualizacijo pojma kompetence v polju vzgoje in izobraževanja, po drugi strani pa obravnavajo možnosti za implementacijo kompetenc v kurikularno teorijo in prakso na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Bolj izrazito je to opazno na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja na sekundarni in terciarni stopnji, zlasti od srede 90. let dalje pa postajajo razvidne tudi tendence, da bi se na kompetence orientirano kurikularno načrtovanje in izvajanje izobraževanja uveljavilo tudi v obveznem splošnem izobraževanju (Štefanc, 2009).

V teoretskih razpravah je pojem kompetence obremenjen z dejstvom, da ga vzpostavlja množica tako eksplicitnih kot implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Mnogo avtorjev v svojih razpravah pogosto operira s pojmom kompetence precej stihjsko in brez jasne vsebinske opredelitve; nekateri so zato mnenja, 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, t.j. 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« oz. »kdor se za kaj poganja ali za kaj tekmuje, (so)prosilec, tekmelec«, pridevnik *kompetenten* pa kot po položaju, pravicah ali avtoriteti »pristojen, pooblaščen, upravičen za kaj, odločujoč v čem; pravno veljaven; 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 skozi dva načina opredeljevanja pojmov, tipično za filozofijo znanosti: ekstenzionalna oz. zunanja in intenzionalna oz. notranja opredelitev pojma. **Eksterna definicija kompetence** vsebuje opis določenih nalog, zahtev in rezultatov, pred katerimi stoji sintagma »zmožnost za«. Se pravi: kompetenca je zmožnost opraviti neko dejavnost. Drugače rečeno: kompetentnost je opravilna zmožnost. Takšna definicija je uporabljena v OECD-jevem projektu DeSeCo, ki je v Sloveniji dobro poznan.

**Notranji način opredeljevanja pojma kompetence** pa prinese teoretizacijo o notranjih strukturah, katere aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov oz. omogočala opravljanje dejavnosti. Oblikovanje lastnosti te strukture pomeni oblikovanje interne (notranje) definicije. V tem smislu 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 rezultatov in (2) kompetence kot notranje strukture.

Če znotraj posameznega koncepta klasificiramo posamezne vrste kompetenc, potem je po Wittu in Lehmanu (2001) za prvi koncept značilna horizontalna klasifikacija, za drugega pa vertikalna. To pomeni, da pod prvo kompetence klasificiramo po vsebinah glede na pomembnost, ki ga te imajo do družbenih in ekonomskih potreb; pod drugo pa jih klasificiramo glede na njihovo stopnjo abstrakcije in kompleksnosti.

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

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

Temeljna ideja **ključnih kompetenc** temelji zlasti na predpostavki, 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 (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). Muršakov (2002) pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja opredeli ključno kvalifikacijo kot sinonim ključne kompetence takole: »ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) so znanje, spretnosti, sposobnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi na različnih ravneh zahtevnosti predstavljale jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Ključne kompetence naj bi bile neodvisne od konteksta, enako dobro uporabljive v različnih situacijah, za opravljanje različnih delovnih nalog. Lahko jih označimo kot multifunkcionalne in transdisciplinarne, koristne za doseganje pomembnih ciljev, obvladovanje različnih nalog in delujoče v nepoznanih situacijah. Weinert (2001) jih razume kot kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov in nanje ne bi smeli gledati kot na lahko dosegljiva končna stanja (Weinert, 2001).

**Poklicne kompetence** se delijo na generične kompetence, ki so skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest na nekem poklicnem področju, in poklicno specifične kompetence, ki so specifične za posamezna delovna mesta ali opravila (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 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 ZDA v šestdesetih in sedemdesetih letih (*Performance Based Teacher Education*), sama ideja učnih ciljev pa seveda sega še precej bolj nazaj, v 30. leta, povežemo pa jo lahko predvsem z delom R. Tylerja in konceptom učno-ciljnega razvoja kurikula (Tyler 1971). V omenjenem obdobju je Tyler, na podlagi razmisleka o težavah, o katerih so mu pripovedovali učitelji, namreč da imajo pri študentih težave narediti premik od tega, da bi le-ti izkazovali zgolj znanje na ravni memoriranja in njegove reprodukcije, k temu, da bi koncepte in pojave tudi dejansko razumeli, za razliko od prej uveljavljenega učno-snovnega načrtovanja kurikula, vpeljal koncept učno-ciljnega načrtovanja.

Če je bila pri učno-snovnem načrtovanju kurikula, vsebina (oz. določeno polje vedenja) temeljno izhodišče pri načrtovanju vseh nadaljnjih korakov priprave in izpeljave izobraževanja, je Tyler (1971) menil, da je potrebno to logiko načrtovanja obrniti, da je namreč treba vsebine izbirati glede na pričakovane cilje, ki naj bi jih študentje dosegali v določenem izobraževalnem programu oz. pri predmetu. V nadaljevanju je tako pomagal učiteljem pri njihovih poskusih definiranja ciljev, ki so morali biti izraženi v obliki »*vedenja/ravnanja*« (behavior) oz. želenih sprememb »*vzorcev delovanja/ravnanja*«. 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 ZDA, ki jo je teoretsko 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 education*) in se potem v Veliki Britaniji in drugih državah uveljavilo kot splošnejši rezultatski pristop (pristop izidov) in konkretnejši kompetenčni pristop. Ni nepomembno, da se je v Veliki Britaniji začel pristop uveljavljati najprej na področju poklicnega izobraževanja in je trenutno podlaga celotnega nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja (NVQ) in »izdelan za vsa poklicna področja od avtomehanike do medicine« (Bates, 2002, v Kotnik 2006). Ideja 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 rezultate najprej v tem, da je problematizirala temeljne 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. Ko gre za pojem kompetence v angleškem poklicnem izobraževanju, teoretiki soglašajo, da gre za nereflektirano behavioristično razumevanje, kar je tudi podlaga sklepu, da ima celoten na tem pojmu utemeljen pristop tako resne pomanjkljivosti,, da je ne le vprašljiv ali neustrezen, ampak celo škodljiv (Bridges, 196, Hyland, 1997).

Ko so se tvorniki kurikularnega načrtovanja lotevali kriterijev preverjanja dosežkov učnega procesa, se je izkazalo, da je lažje specificirati obnašanje na podlagi nalog kot pa opisati attribute, ki so podlaga temu obnašanju oziroma vedenju (Kerka, 1998, povzeto po Kotnik 2006). Tako lažje razumemo dejstvo, da je bil behaviorizem, kljub temu da je le eden od pristopov, osredotočen na izide, rezultate, najbolj vpliven in uveljavljen. S tem tudi sežemo v samo bistvo behaviorističnega pristopa, ki z merljivostjo vztraja na svoji znanstveni težji 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 kompetenčnega pristopa razstavi kompetenco na izvrševanje nepovezanih nalog, ki so izvedene 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, (3) kontekst izvrševanja, (4) učinek medosebnih in etičnih vidikov. (Hyland, 1994). Ali kot je ilustrativno izjavil nek učitelj: »**Namesto kompetentnih ljudi bomo imeli ljudi s kompetencami**«. (Bates, 1997, v Kotnik 2006).

Iz zelo ostre in kritične naravnosti do pojma kompetence je za nas posebej 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 ključno za razmejevanje med nereflektiranimi in nekritičnimi behaviorističnimi pristopi ter holističnimi pristopi. Medtem ko v angleščini to razliko omogočata izraza *competency* (mn. *competencies*) in *competence* v slovenščini 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 obstajajo bistvene razlike v konceptualizacijah kompetence tudi glede na geografski in kulturni prostor. Grzeda (2005) pojasnjuje razliko med ameriškim in britanskim modelom kot razliko med pojmovanjem kompetence kot neodvisne (v ameriškem prostoru) in pojmovanjem le-te kot odvisne spremenljivke (v britanskem prostoru). Po njegovi interpretaciji v ameriškem prostoru prevladuje **pojmovanje kompetence kot od vsakokratnih delovnih nalog oz. zahtev delovnega mesta razmeroma neodvisnih posameznikovih značilnosti (tj. spretnosti, znanja, osebnostnih lastnosti)**, čeprav velja predpostavka, 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 z vidika konceptov načrtovanja izobraževanja pokazali že pri Tylorju, 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 potrebno doseči v izobraževalnem procesu.

Številne definicije pojma kompetence, ki izhajajo iz behaviorističnega pristopa najdemo na področju psihologije, eno izmed širših definicij je npr. 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 osnovne karakteristike ljudi, ki nakazujejo način vedenja ali obnašanja v splošnih situacijah. 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) npr. opredeli »osebne kompetence kot zapise, opise merljivih delovnih navad, ki se uporabljajo za doseganje delovnih ciljev.«

Kar zadeva britansko pojmovanje, pa Grzeda (prav tam) ugotavlja, da je prevladujoča logika kompetence v tem prostoru ravno nasprotna: zlasti skozi sistem 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 funkcionalističen pristop. Primeri ožjih opredelitev kompetenc znotraj funkcionalistične usmeritve npr. opredelijo kompetence kot »skupek odvisnega znanja, spretnosti, stališč, ki omogočajo, da posameznik uspešno izvede aktivnosti v dani vlogi oz. delovnem področju ali poklicu glede na standarde, ki se pričakujejo pri zaposlovanju« (Klein, Spector, Grabowski in de la Teja, 2004, v Klein in Richey, 2005).

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 pojasnujeta Delamare le Deist in Winterton (2005), je mogoče ameriškega 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). Slednji so namreč obveljali za razmeroma nezanesljive napovednike uspešnosti na delovnem mestu; »Kompetenčni pristop začenja na drugem koncu, z opazovanjem uspešnih in učinkovitih delavcev (angl. Job performers), da bi dognali, 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 osnovi behavioristične in se jih je mogoče /.../ naučiti skozi usposabljanje in razvoj.« (Delamare le Deist in Winterton 2005, Štefanc 2009).

Britanski pristop je po njunem mnenju drugačen: pojmujeta ga funkcionalističen, ker poklicni kompetenčni standardi temeljijo na »funkcionalni analizi poklicev v mnogih različnih okoliščinah«, ali povedano drugače, analiza najpogostejših tipičnih nalog v posameznih poklicnih je osnova za postavitve sistema kompetenčno orientiranih poklicnih standardov, ki so natančno strukturirani: najprej opredeljujejo t.i. *ključne vloge*, ki jih posamezniki opravljajo znotraj danega poklica, vsaka vloga je sestavljena

iz končnega števila *kompetenčnih enot*. Za vsak element kompetence so nato definirani objektivni kriteriji (*performance criteria*), ki – kolikor je ta zmožen zadostiti zahtevam, ki jih postavljajo kriteriji, v tolikšni meri se šteje, da je usvojil predvidene (poklicne) kompetence, pri čemer je stopnjo njegove poklicne usposobljenosti mogoče določiti s pomočjo v določenem razponu postavljenih indikatorjev (prav tam).

Ob analizi behaviorističnega in funkcionalističnega pristopa k 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, zgrešena 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**, medtem ko se je v britanskem prostoru 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 *zunanji* kriteriji, ki omogočajo presojo njegove kompetentnosti**. Z drugimi besedami, tako znotraj ameriškega kot tudi britanskega pristopa so kompetence pojmovane kot **zmožnosti za uspešno odzivanje in opravljanje delovnih nalog v skladu s postavljenimi zunanjimi kriteriji**.

Tretji pristop, ki ga omenjata Delamare le Deist in Winterton (2005), poimenujeta *multidimenzionalni oz. holistični*, uveljavil pa naj bi se zlasti v evropskem kontinentalnem prostoru (v Franciji, Nemčiji in Avstriji). Vplivi avtorjev, ki so razpravo o kompetencah vodili v anglosaksonskem, zlasti ameriškem prostoru, naj bi bili v evropskem prostoru manj prisotni (prav tam, str. 36). V Franciji se je kompetenčno gibanje začelo v 80. letih prejšnjega stoletja, izraziteje pa se je uveljavilo v 90. letih; kot pišeta avtorja, se je razvijalo skozi več stadijev; najprej se je naklonjenost kompetencam pojavila v podjetniškem okolju, tj. znotraj organizacij, čemur je sledil razvoj instrumentov in orodij za vrednotenje kompetenc, namenjenih zlasti svetovalcem in kadrovskim delavcem, ki so v podjetjih skrbeli za »upravljanje s človeškimi viri« (Human Resource Management). Šele po tem stadiju so se začele kompetence vzpostavljati tudi kot teoretski koncept, s tem pa je prišlo postopoma tudi do bolj kritičnih pristopov k njegovi obravnavi, poudarjajoč zlasti dejstvo, da je težko ali celo nemogoče vzpostaviti enoznačno, univerzalno, vseobsegajočo definicijo koncepta kompetence (prav tam). Kljub vsemu naj bi za evropski kontinentalni prostor, predvsem francoski, veljalo, da **kompetenco obravnava bolj celovito, »vsestransko«** (od tod tudi poimenovanje tega pristopa kot *multidimenzionalnega*), in se tako distancira od ozkega, behavioristično orientiranega atomističnega pojmovanja. Delamare le Deist in Winterton (2005) sta ugotavljala, da francoski pristop v konceptualizacijo kompetence vključuje vsaj tri ključne elemente: *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 izobraževalnem prostoru zavzema Marentič

Požarnikova (2006), ko izhajajoč iz analize različnih opredelitev kompetenc kot »skupni imenovalec« izpostavi precejšnjo kompleksnost, sestavljenost tega pojma. Meni, da le-ta vsebuje 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, nove situacije, 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 naravnano 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 situacijah, predvsem tudi v kompleksnejših, spreminjajočih se in nepredvidljivih (Marentič Požarnik, 2006).

Avtorji, na katere smo se opirali zgoraj, torej poudarjajo, da se opredelitev in raba koncepta kompetence lahko v različnih okoljih razlikujeta. Razumevanje in razvoj koncepta je pogojen s kulturnim, političnim in ekonomskim, skratka družbenim kontekstom (Štefanc, 2009).

### **Trije v osnovi različni koncepti kompetenc v družboslovnem prostoru**

Ob premisleku o pravkar navedenem, si lahko pomagamo z vpogledom v tri v osnovi 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 s tem v povezavi kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih delovnih nalog.
3. Znotraj tretjega koncepta 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. Znotraj prava 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 pravno veljavno delovanje znotraj pravnih razmerij. Pri razumevanju kompetence kot pristojnosti gre torej za določilo institucije (neko pravno dejanje v tem smislu torej je ali ni v pristojnosti neke institucije) t.j. institucija ima ali nima kompetence v določeni pravni zadevi), medtem ko je kompetenca kot sposobnost lastnost subjekta, ki nastopa v pravnem prostoru (Štefanc, 2009).

## Operativno-funkcionalni koncept kompetence

Gre za koncept, ki ima že predstavljeno behavioristično, predvsem pa funkcionalistično konceptualno ozadje in pomeni zlasti zmožnost realizacije operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam oz. potrebam ekonomskega trga. Kot smo pri analizi razvoja kompetenčnih pristopov v različnih geografskih okoljih, že prej zasledili pri nekaterih avtorjih, v slovenskem prostoru Štefanc (2009) kritično izpostavi dve bistveni značilnosti tega koncepta, ki jih sam vidi kot problematične, še posebej, ko jih 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 procesu opravljanja konkretnih delovnih nalog.

Četudi drži, kot na načelni ravni zapiše Boyatzis (1982), da nabor posameznikovih kompetenc odraža 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 oz. 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 situacijah. V nadaljevanju o kompetenci vezani na določen kontekst in njeni funkcionalni vrednosti zapiše naslednje: »*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 kontekstu, 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

vedeti v smislu poznavanja dejstev in zakonitosti določenega 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 (vštevši 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. Da ima njegov premislek funkcionalistično ozadje, pa je razvidno iz naslednjega poudarka: *»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 negira 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 gradimo kompetenčni pristop spopolnjevanja andragoških delavcev v izobraževanju 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 zgrešena, kolikor jo razumemo kot trditev, da so uspešno opravljene delovne naloge indikator 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 slednje 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 izvrševanja delovnih nalog in izvedbe testnih situacij, v katerih zaposleni dokažejo sposobnost za učinkovito odzivanje na zahteve delovnega mesta, mogoče *izmeriti* (prav tam, 2009). V tem naj bi bila, kakor gre razumeti McClellanda in Boyatzisa (1980), tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi managementa. Implementacija tega koncepta naj bi imela v primerjavi s

»tradicionalnim« preverjanjem »akademijskih sposobnosti« to prednost, da omogoča presojo funktionalnosti posameznika na konkretnem delovnem mestu in daje podlago za razmislek, na kakšen način 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 le-teh opraviti intervju o njihovih ravnanjih 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 in
- (5) Na tak način 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 niza 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 osnovo v t.i. lingvističnem konceptu kompetence, ki ga bomo podrobneje prikazali v nadaljevanju, v osnovi 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 z 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 večšine. Ali kot zapiše Kohont: »delovno specifična kompetenca« peku »omogoča, da oceni, kdaj mora iz peči vzeti kruh, da bo ta najbolj 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 realizacijo konkretnih delovnih nalog. McClellanda (1973) govori o vlogi kriterijskih preizkusov kot osnovi za preverjanje kompetenc, ob tem poudari, da to vključuje 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 prek meja predvidene poklicne operativnosti. Kar zapiše Boyatis (1982), se od zgornjega ne razlikuje bistveno, čeprav se nanaša na menedžerske kompetence, torej na kompetence vodstvenega kadra 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 (prav tam) zapiše, da je obema avtorjema v prvem koraku mogoče pritrđiti in so njuni argumenti vsaj navidez logični: če testirate posameznikov »kompetenco« za vožnjo avtomobila, od njega na 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 vse bolj prevladujoča postaja 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 rezultatih 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 (prav tam).

### **Kognitivno-epistemološki koncept kompetenc**

Poskušajmo v nadaljevanju pravkar odstrto razmerje med znanjem in kompetenco premisliti še z vidika kognitivno-epistemološkega koncepta kompetenc. Gre za 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 konkretni situaciji**, 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 odraz. To dejstvo, namreč da kompetenca ni ulovljiva v lastno objektivizacijo, je ena od bistvenih značilnosti opredelitve tega pojma, ki je nastala znotraj (psiho)lingvistike, 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, kasneje 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 motivatorjev za obrat iz behaviorizma v kognitivizem. Ta integracija je bistveno prispevala k nadaljnjemu razvoju modela.

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

Kompetenca torej označuje kompleks potencialov na določenem področju, ki omogočajo samoregulacijo človekovega ravnanja posameznika, 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 pove naslednje: »*Če sprejem teoretsko predpostavko, da je kompetenca preplet organične 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 dani življenjski situaciji**. Kompetenco torej veže na kontekst, pri tem se s tem, ko jo opredeljuje tudi v vidiku »zmožnosti uporabe znanja«, ne izogne njenemu funkcionalnemu vidiku. Ob tem pa izpostavi, da je bistveni element te definicije to, da je **kompetenca nedvoumno vezana na znanje**. V nadaljevanju poda nekoliko bolj strukturirano definicijo kompetence pri oblikovanju katere se nasloni, 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 principov, zakonov, teorij in konceptov; uporablja se tudi izraz **kognitivne kompetence**; pri tem se upoštevajo tudi tisti koncepti, ki jih posameznik sprejema skozi spontano izkustvo na implicitni ravni znanja (npr. gramatikalne kompetence predšolskega otroka),
- Razvite spretnosti, usposobljenosti in veščine, potrebne za reševanje problemov vsakdanjih situacij 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 vključuje 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 (prav tam) 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 smislu splošnega, usmerjevalnega cilja in ne na ravni operativnih ciljev izobraževanja oz. 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 niz operativno izraženih znanj, veščin in ravnanj, temveč jo 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 oz. kriterij za določanje učnih ciljev in standardov znanj v učnih načrtih in katalogih znanja (prav tam).

### **Umeščanje kompetenčnega pristopa v strategije kurikularnega načrtovanja**

Zgornji zapis nas sooči še z enim od temeljnih vprašanj, ki jih je potrebno premisliti, namreč, kako se »kompetenca« oz. kompetenčni pristop umešča v strategije kurikularnega načrtovanja. Uporaba določene strategije načrtovanja izobraževanja je namreč precej povezana z 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, ključen, saj bo odločitev o takšni ali drugačni strategiji načrtovanja vodila vsa naša nadaljnja ravnanja.

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,
- učnociljnim načrtovanjem, pri katerem je izhodišče in poudarek na ciljih, ter
- procesno-razvojnim načrtovanjem, pri katerem ima prednost tisto, kar prispeva k razvoju osebnostnih potencialov učenca.

Ob tem tako Kelly (1989) kot Kroflič (1992, 2002) poudarjata, da omenjenih treh pristopov ne gre razumeti izključujoče: »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 kompetenčni pristop lahko razumemo kot razširitev enega od omenjenih pristopov ali pa pristop 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 izbor 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 znanosti, ki temelji na izkustvih, neke večne resnice ter prepoznati vlogo izobraževanja kot prenašalca teh večnih resnic. Drugi način je izpeljan tako, da določene izbrane vsebine predstavljajo temeljne vrednote neke družbe/kulture. Tretji način je zelo podoben drugemu, kajti izbor vsebin kurikulumu 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, splošno veljavna resnica, ki jo je treba zgolj spretno prenašati na mlajše generacije.

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 situacij, katere je seveda nujno potrebno določeno znanje, vendar še bolj kot to razvijanje določenih intelektualnih, emocionalnih in konativnih komponent, ki posameznika usmerjajo k sprejemanju večkrat zelo naporne aktivne vloge v svetu, ki ga obdaja. Šele sprejetje aktivne vloge v svetu, ki nas obdaja, namreč posameznika osebno pripravi za ustvarjalno/kritično sprejemanje in obvladovanje učne snovi ter aktivno 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 elementi procesne strategije zapisali v vse temeljne dokumente kurikularne prenove. Učno ciljna 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 le-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 posebej 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 učno ciljne strategije načrtovanja kurikula je znana behavioristična težnja, da bi izrazili učne cilje v smislu zelenih vedenjskih vzorcev (ravnanj). Določene zelene 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 učno-ciljno kurikularno načrtovanje pridobilo eno od ključnih konceptualnih orodij, ki je omogočilo zapis in gradacijo oz. ustrezno hierarhijo učnih ciljev. S tem je ta pristop h kurikularnemu načrtovanju pridobil tudi vse bolj dominantno vlogo, s čemur so seveda pripomogli tudi drugi razlogi. Kroflič (1992) povzema pet ključnih razlogov, ki naj bi pripeljalo do prevlade učno-ciljnega 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 (prav tam, str. 31); (2) znanstveno tehnološki razlog – izhaja iz težnje po preciznosti in tehnološki učinkovitosti kurikularnega načrtovanja, če naj bo to dejansko znanstvena disciplina. Sledi logiki, da bo pouk toliko bolj lahko predmet znanstvene obravnava in evalvacije, čim bolj precizno bodo opredeljeni njegovi cilji. Ta logika se pogosto izteče v behavioristični pristop k načrtovanju učnih ciljev (prav tam). (3) politično ekonomski razlog – v skladu s tem naj bi se učno-ciljni pristop uveljavil, ker izobraževanje financirajo davkoplačevalci, zaradi česar imajo ti tudi pravico do vpogleda v njegovo učinkovitost. Tak vpogled pa je možen samo v primeru, če so vzpostavljeni jasni kriteriji (t.j. opredeljeni cilji), ki omogočajo nadzor nad učinkovitostjo izobraževanja (prav tam); (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. Učno-ciljno načrtovanje naj bi v tem primeru zlasti bolj kot katero drugo omogočalo racionalno in ekonomično porabo učnega časa (prav tam, str. 31-32); (5) humanistični razlog – se povezuje z logiko človekovih pravic: če vzgoja in izobraževanje pomenita poseg v posameznikovo osebnost, v njegovo osebnostno integriteto, imata tako učitelj kot učenec pravico vnaprej vedeti, kakšni so nameni in cilji predvidenih vzgojnih in učnih dejavnosti (prav tam, str. 32).

Tem petim razlogom Štefanc (2009) doda še enega, ki govori v prid učno-ciljnemu načrtovanju, namreč intenco, da se nacionalni kurikularni dokumenti v večji meri 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 učno-ciljni pristop. Tako Kelly (1989) kot tudi Kroflič (1992), ki povzema njegove ključne poante, poudarjata, da učno-ciljno kurikularno načrtovanje temelji na behaviorističnih predpostavkah, kar 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 izpostavi (Hirst v: Kelly 1989, str. 75; glej tudi Kroflič 1992, str. 37):

- da so učni cilji po svoji naravi bolj kompleksni od behavioristično zasnovanega modela, zato morajo zajemati bolj kompleksne oblike osebnega in mentalnega razvoja;
- da je napačna behavioristično določena linearna taksonomija učnih ciljev;
- da je potrebno preseči pogled na načrtovanje kurikula kot inženirsko, računalniško podprto programiranje; in
- da behavioristični model operira na preveč splošni ravni in predvideva načrtovanje v praznem prostoru, pri čemer se ne ozira na specifičen kontekst, znotraj katerega se vedno odvija vzgojno-izobraževalni proces;

Kroflič (1992) že v 90-ih letih za našo kurikularno prenovo zato predlaga sodobno kombinacijo učnociljnega in procesnega načrtovanja. Iz tega izpelje nekaj načel, ki jih potem do določene mere najdemo tudi v dokumentih, kot so Izhodišča kurikularne

prenove (1996). Toda kaj v tem kontekstu prinaša uvajanje kompetenčnega pristopa?

Kot zapiše Štefanc (2009) sam učno-ciljni pristop h kurikularnemu 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 učno-ciljno zasnovanim kurikulumom. Ob tem poudari, da se je v našem prostoru v reformiranih kurikularnih dokumentih uveljavil učno-ciljni pristop, toda cilji pouka niso bili postavljeni v obliki kompetenc, pač pa kot nabor (a) splošnih predmetnih ciljev, (b) operativnih učnih ciljev in (c) minimalnih in temeljnih standardov znanja.

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

Ne nazadnje pa se je učno-ciljni pristop uveljavil tudi zato, ker je po desetletjih uporabe tako rekoč hermetično zaprtih kurikularnih dokumentov, ki so od učiteljev terjali zgolj neposredno izvedbo pouka, 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 učencu 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 90. letih prejšnjega stoletja, ni bil mišljen kot pristop, ki bi predstavljal alternativo splošno izobraževalnemu znanju.

Intenca njegovega vpeljevanja je sicer bila med drugim tudi ta, da se preseže vsebinsko in didaktično zaprtost dotedanjih kurikularnih dokumentov, doda ne v smislu vzpostavljanja distance do šole, ki bi si prizadevala za doseganje splošne izobraženosti in posredovala 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) znotraj ciljno zasnovanega kurikula 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 (prav tam) je za naš premislek o uporabi ustreznih načrtovalskih strategij pri načrtovanju programov spopolnjevanja za učitelje pomembno, saj nam govori o tem, da se učno-snovna in učno-ciljna strategija med seboj dopolnjujeta in ne izključujeta. In drugo, da razmerja med učno-ciljnim in kompetenčnim pristopom ne gre razumeti v smislu, da kompetenčni pristop

nadomešča učno-ciljnega, da torej kompetence nadomestijo učne cilje. Bolj bi ga bilo smiselno razumeti kot možnosti iskanja rešitev za na eni strani za pomanjkljivosti učno-snovnega 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), ter z razumevanjem kompetence kot širšega pojma, ki v sebi združuje različne vrste učnih ciljev (informativne, formativne, procesno-razvojne), po drugi strani kot poskus premoščanja omejitev učno-ciljnega pristopa, ki se je utemeljeval na behaviorističnih predpostavkah.

Štefanc (2009) v svoji analizi kompetenčnega pristopa zapiše še, da je umeščanje kompetenc v učno-ciljno načrtovanje kurikula lahko problematično takrat, ko se kompetence v kurikulum vpeljujejo kot alternativa splošno izobraževalnemu znanju. Ob tem se sklicuje na Lavala (2005, str. 72), ki pravi, da »če besedo »znanje« nadomestimo z besedo »kompetenca«, to ni brez pomena«, posebej, če kompetenčni pristop razumemo, kakor da kompetence zasedejo mesto znanja, funkcionirajo 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 sistemiki znanja (pouka), kot se zdi na prvi pogled, pravzaprav je sistemika teoretičnega znanja prej pogoj za razvitost (kakovost) kompetence. Če ne bi bilo tako, bi bila kompetenca zgolj večina sama po sebi in ne tista zmožnost, ki večino 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...) 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, principi, teorije, koncepti. Problem je lahko v formi pouka (strategijah, metodah...), zlasti ker se didaktika učnih form ni vedno razvijala skladno z znanstveno metodologijo, posebej še v obdobjih ali didaktičnih konceptih, za katere so v razvijanju form pouka bolj pomembne 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 didaktika učnih form ni vedno razvijala skladno z znanstveno metodologijo*«, se je smiselno nekoliko zaustaviti, še posebej, ko ga mislimo na področju izobraževanja odraslih, kamor sodi tudi področje nadaljnjega spopolnjevanja andragoških delavcev. Opozorilo velja premisliti ob problematiki, s katero se velikokrat soočamo tudi ob analizah zadovoljstva andragoških delavcev z izpeljanimi spopolnjevanji, kjer se kot ena izmed pogosto se ponavljajočih pripomb pojavlja ta, da spopolnjevanja včasih ostajajo preveč na »teoretski, konceptualni ravni« in dajejo premalo »uporabnih znanj«. V iskanjih rešitev za tovrstne kritike, se nam lahko zgodi, da bomo prehitro in na preveč preprost način sklenili, da je potrebno iz tovrstnih usposabljanj izločiti vse tisto, kar je preveč »teoretsko, konceptualno, informativno« ter se usmeriti zgolj na formativne nivoje kurikularnega načrtovanja, kar se lahko v najbolj drastičnih primerih še omeji na to, da spopolnjevanje zreduciramo na »trening za obvladovanje specifičnih veščin in spretnosti«, dajanje »receptov« in prevzemanja nereflektiranih postopkov delovanja.

Premislek o tem, da je potrebno 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 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, ki pokaže, da posameznik že v zgodnji odraslosti začne 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 vidika razvoja andragoške didaktike so ta spoznanja pomembna zato, ker iz njih lahko 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) npr. pri opredeljevanju kompetence opredeli v vidiku »*obvladovanje splošnih principov, zakonov, teorij in konceptov; - kognitivne kompetence*« oz. tistega, kar Marentič-Požarnikova (2006) opredeli kot »*spoznavno sestavino kompetence (tudi višje*

*spoznavne cilje; sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja z znanjem – obvladovanje raznih miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, nove situacije, zmožnost »preseganja danega« - tega, kar je bilo neposredno naučeno.«* Še posebej takrat ne, če sprejmemo definicijo kompetence, po kateri »kompetenca ni ločena od teoretičnega znanja.« Izziv andragoški didaktiki (strategijam, metodam) v tem primeru je, da znamo teoretično znanje, vsebino, koncepte, principe, zakone, povezati z dejanskimi delovnimi in življenjskimi situacijami odraslih udeležencev. Na ta način jih bodo lažje razumeli, v njih bodo ugledali »uporabnost«. Ne zato, ker smo znanje zreducirali na »uporabno znanje«, pač pa zato, ker smo s tem, ko smo abstraktne koncepte povezali z realnimi življenjskimi in delovnimi okoliščinami, vzpostavili 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 Požarnikova (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 nastopi 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« značaj 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, kar 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 generator kognitivnih kompetenc, metodološko znanje pa funkcionalnih kompetenc.

Z naslanjanjem razvoja funkcionalnih kompetenc na metodološko znanje, z usvajanjem 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 naslanjata na znanost, imata zadostno raven posplošenosti, ki smo jo poudarjali kot pogoj za razvijanje kompetenc.

Ob tem pa Medveš (prav tam) 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 srž 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).

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 **osebne ali socialne kompetence**, ki pomeni obvladovanje socialnega prostora, posameznikovo ravnanje, vstopanje v določena razmerja (socialna in v razmerja do stvari), kar vključuje tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote. Marentič-Požarnikova (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, vrednostno naravnost do soljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja.

Prav tu pa se kažejo največje težave pri uporabi učno-ciljnega pristopa, še posebej, ko za izhodišče tega pristopa jemljemo behavioristične predpostavke. Gre namreč za dimenzije kompetence, ki jih je težko operativno opredeliti, še večja težava pa se pojavi, v primeru, ko bi želeli meriti njihovo doseganje. Na tem mestu postane še posebej relevanten že prikazan Krofličev (1992) predlog, namreč, da bi bilo potrebno učno-ciljne strategije načrtovanja kurikula kombinirati s procesno-razvojnimi. Spet lahko najprej ugotovimo, da tudi odločitev za uporabo učno-ciljne (ali) procesno-razvojne strategije pri načrtovanju kurikula ni izključujoča, pač pa dopolnjujoča. Da bi razumeli, v katerih točkah lahko z uporabo procesno-razvojne strategije pripomoremo k udejanjanju kompetenc, razumljenih v širšem smislu, kot nekakšnih usmerjevalnih »točk«, ki pri kurikularnem načrtovanju v naslednjih korakih usmerjajo načrtovanje raznovrstnih ciljev, ki jih je potrebno 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 dožemanja vzgojno-izobraževalnega procesa kot nenehnega prizadevanja za razvijanje te posameznikove narave oz. njegove osebnosti. Omogoča upoštevanje vseh elementov kurikula (ciljev, vsebine, procesov) na stopnji načrtovanja, nobenega 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 vgrajena načela; s tem je vzpostavljen drugačen vrednotni odnos do vprašanja učnih smotrov in vzgojno-izobraževalnega procesa: vzgojo in izobraževanje kot proces kontinuirane 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)

Učenec je v procesnem načrtovanju pojmovan kot aktivni člen učne komunikacije; če namreč želimo doseči zelene učne učinke v smislu učenčevega stalnega razvoja tako, da bi se ta razvijal v avtonomno, kritično osebnost, moramo najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne snovi, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov 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 Štrausova in Repeževa (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 zahteve, 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) kompetenc, ki jih bodo imeli kot odrasle osebe. Vendar, ker se (ključne) kompetence v določeni meri da poučevati in naučiti, je treba prepoznavati njihove temeljne elemente, ki se jih tako da razvijati (prav tam).

Procesno-razvojni pristop opozori tudi na problematiko oz. nesmiselnost opredeljevanja tovrstnih ciljev kot »končnih rezultatov« oz. »preverljivih standardov znanja«. Težave povzroča tudi vrednotenje takšnih procesno-razvojnih ciljev, saj le teh ni mogoče meriti, v skladu z že opisanimi behaviorističnimi predpostavkami, ker jih je težko (ali nemogoče) zapisati v objektivizirani obliki (npr. v obliki nekaterih zelenih

končnih stanj oz. preverljivih standardov znanja), jih tudi ni mogoče meriti na klasične načine – v smislu končnega merjenja izobraževalnih dosežkov. Gre npr. za osebnostne lastnosti, stališča, navade, socialne odnose, ki jih ni mogoče objektivno preverjati in ocenjevati.

Težava se pojavi predvsem takrat, ko učno-ciljnih 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 rezultatov oz. standardov znanja, ki jih merimo ob koncu izobraževanja in na podlagi katerih presojamo o uspešnosti izobraževanja oz. o ustreznosti znanja za prehod v višje ravni izobraževanja. Kot v svoji analizi prenovljenih učnih načrtov za osnovno šolo pokaže Štefanc (2009), smo v našem prostoru ob privzemanju kompetenčnega pristopa, še posebej pa ob poskusih umeščanja t.i. ključnih kompetenc v učne načrte, že zapadli 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 rezultati, npr. najdemo zapise: učenec/učenka izkazuje strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, zadolžitev); učenec/učenka razvija pozitiven odnos do države, domovine in Evropske unije; učenec/učenka se zavzema za svoja stališča in vrednote«. Podobne formulacije se v istem učnem načrtu nahajajo tudi med pričakovanimi rezultati (o.p. pojem »pričakovani rezultati« v novih učnih načrtih zamenjuje pojem »standardi znanja«) za napredovanje v šesti razred med drugim doseči pričakovana rezultata »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 rezultate negira že predstavljeno temeljno predpostavko, na kateri je zgrajen procesno-razvojni pristop k načrtovanju 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 (oz. dimenzije kompetence, ki smo jih npr. pri Medvešu (2006) prepoznali v »osebnostni ali socialni dimenziji kompetence« pri Marentič Požarnikovi (2006) pa pri »čustveno-motivacijski dimenziji« kompetence), odgovarja na način, ki je morda zares 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 je (v našem primeru) učitelj osvojil neko kompetenco? Vzemimo, da smo kompetenco v kurikulu opredelili v njenem širokem pojmovanju, zajema spoznavno/informativno, formativno/funkcionalno in čustveno/osebno oz. socialno dimenzijo. Verjetno ne bo težav, če bomo želeli preveriti prvo dimenzijo (poznavanje pojmov, konceptov, zakonitosti), tudi preverjanje formativne oz. funkcionalne dimenzije ne bo tako problematično, udeleženec bo z pripravo določenega praktičnega izdelka (izpeljavo določene aktivnosti) dokazal, da je znal znanje preliti v njegovo funkcionalno uporabo. Kako pa bomo preverili ali je osvojil kompetenco sodelovanja v timu ali npr. lastnost strpnosti do sodelavcev, ki mislijo drugače od njega? Prav zaradi zagate, v kateri se znajdemo v tem primeru, se verjetno vedno znova vračamo nazaj k behaviorističnemu načrtovanju in preverjanju, ali k redukciji izobraževanja na doseganje zgolj informativnih ciljev v eni skrajnosti oz. zgolj funkcionalnih ciljev na drugi strani. Morda pa se to dogaja prav zato, ker kompetence v prikazanem primeru ne mislimo »celovito, 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 kot izhodišča za merjenje in ne posameznih učnih ciljev. To ima implikacije na didaktiko, t.j. oblikovanje načinov za preverjanje doseganja in preverjanja kompetenc. Primer uporabe skupinske projektne metode dela, npr. pokaže, da lahko na ta način razvijamo vse omenjene dimenzije kompetence.

Za naš primer iskanja ustreznih strategij načrtovanja kurikula iz vsega predstavljenega lahko privzamemo spoznanja, da 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 zapasti v »past«, da ciljev, ki jih ni mogoče zapisati v objektivno preverljivi obliki, v spopolnjevanja ne bi umeščali oz. bi jim ne namenili potrebne pozornosti. Ali kot zapiše Marentič Požarnikova: *»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 spisek 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 andragoških delavcev**

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

Podobno kot se je kompetenčni pristop v zadnjih desetletjih uveljavil na področju izobraževanja, namreč vztrajno prodira tudi v modele izobraževanja učiteljev. Na tem področju se je razvil iz ideje, da bi razvili konkretne, merljive kriterije, ki bi služili kot osnova za izobraževanje učiteljev in njihovo stalno strokovno spopolnjevanje. V ameriškem prostoru so poznane številne t.i. »procesno-produktne študije«, ki so bile namenjene temu, da bi identificirali vedenjske vzorce učiteljev, ki visoko korelirajo z dobrimi rezultati učečih se. Ta ravnanja so bila v naslednjem koraku prevedena v konkretne kompetence, ki naj bi jih pridobili učitelji (prav tam). Iz opisa tovrstnih kompetenčnih pristopov na področju izobraževanja učiteljev, lahko prepoznamo že analizirane behavioristične predpostavke kompetenčnega pristopa. Prav Korthagen (2004) pa tudi za področje izobraževanja učiteljev izpostavi 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 v smislu izoliranih kompetenc, ki se jih učitelj lahko nauči v številnih, med seboj nepovezanih učnih sekvencah (prav tam, str. 6)*

Podobno meni tudi Hyland (1994), ki kritizira kompetenčno zasnovane modele kot preozke in za pedagogiko neustrezne. Okrog 1970 se je pričel uveljavljati alternativni pogled na to, kako bi bilo potrebno izobraževati učitelje, poznan kot Humanistično osnovano izobraževanje učiteljev (*Humanistic based Teacher Education - HBTE*), znotraj katerega je bilo več pozornosti namenjeno učitelju kot osebi. Osnove tega pristopa izvirajo iz humanistične psihologije, gibanja, katerega dobro poznana predstavnika sta bila Rogers in Maslow. Joyce (1975) ugotavlja, da je to gibanje predvsem poudarjalo *enkratnost posameznika in pomen njegovega razvoja*. Dodaja še, da so predpostavke tega pristopa nezdržljive z standardiziranjem kompetenc učiteljev. Kot piše Combs (1974) 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 (1996) poudari, da zahteve po izobraževanju učiteljev na temelju kompetenc lahko privedejo do procesa 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.

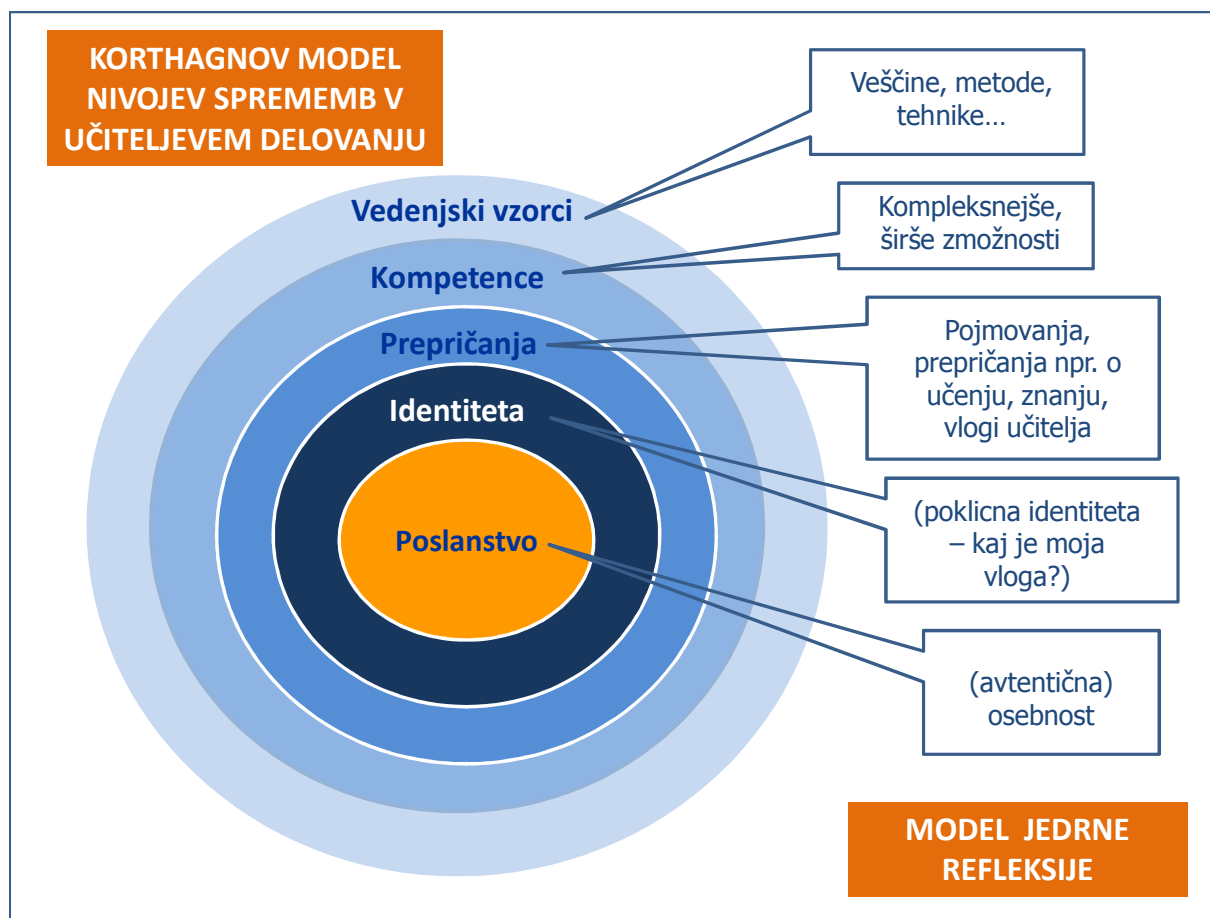
Korthagen (2004) meni, da lahko to klasično nasprotje med kompetenčnim pristopom in pristopom, ki se bolj osredotoča na učiteljevo sebstvo, najdemo tudi v aktualnih razpravah na področju izobraževanja učiteljev. Vendar ob tem opozori, da se ne bi smeli ujeti v past in problematiko omejiti na zgolj to klasično dihotomijo. Meni namreč, da na problematiko vplivajo še drugi dejavniki. Prav z namenom, 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 izključno 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, oz. ki že same po sebi vplivajo ena na drugo.

Predlaga bolj celostni pogled na učitelja, kar pomeni, da je potrebno profesionalne in osebne vidike poučevanja gledati kot na med seboj tesno povezane dejavnike (Korthagen, 2003). Izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev umesti v proces vseživljenjskega učenja in sicer pove: »*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 graditi lastne teorije prakse» (Korthagen, 2003).

V izhodišču izpostavi dve ključni vprašanji, pomembni za področje izobraževanja učiteljev in sicer: 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 omenjena vprašanja, razvije t.i. »model jedrne refleksije«, ki naj bi učitelju služil kot okvir, ki ga lahko uporabi za refleksijo o lastnem profesionalnem razvoju.

Slika 1: **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 terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka*;

V nadaljevanju navede tri razloge, zaradi katerih se mu zdita vprašanji, ki si jih je zastavil, pomembni za današnji čas. Opozori na to, da se danes, največkrat s cilji racionalizacije, vedno pogosteje dogaja, da se programi izobraževanja ter stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev krajšajo, oz. se deloma, včasih pa tudi v celoti prenašajo na usposabljanje, ki potekajo kar na delovnem mestu, v izobraževalnih organizacijah. Ob tem pa se pojavlja vedno več vprašanj o ustreznosti oz. kakovosti tovrstnih izobraževanj. Drugi razlog, zaradi katerega sta po njegovem mnenju vprašanji, ki si jih je zastavil, pomembni, je v tem, da se v izobraževanju učiteljev

daje velik poudarek pomenu refleksije, a istočasno 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 (prav tam), 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.

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

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 katere se zdi, da se z njimi učitelji najbolj ukvarjajo. Pogosto se namreč osredotočajo na težave v razredu ter iščejo odgovore na vprašanja, kako se soočiti s temi težavami. Na ti dve ravni, pa zelo vpliva tretja, na katero Korthagen umesti kompetence. Da bi jasno ločil raven veščin, spretnosti od ravni **kompetenc**, poudari, da kompetenco razume kot integriran skupek znanja, veščin, stališč. Kot takšne predstavljajo potencial za določeno ravnanje oz. delovanje in ne predstavljajo ravnanja samega po sebi (prav tam). V tej Korthagnovi opredelitvi kompetence lahko prepoznamo že prikazano kognitivno-epistemološko izhodišče oz. značilnosti že predstavljenega modela kompetenca-performanca, kjer je po Chomskem (1966) kompetenca potencial, dispozicija, performanca pa vedno aktualna raba kompetence oz. aplikacija kompetence. Od okoliščin je odvisno ali bomo kompetence zares udejanjili v praksi (Korthagen, 2004).

Preden opiše še ostale ravni, Korthagen pozornost nameni povezanosti med pravkar opisanimi ravnimi. Okolje lahko vpliva na učiteljeva ravnanja in delovanje (težavna učna skupina lahko npr. lahko v učitelju spodbudi drugačna ravnanja, kot bi jih, če bi bila skupina neproblematična). S pomočjo ravnanja, ki ga ponavlja dovolj dolgo lahko učitelj razvija kompetenco, ki jo bo lahko uporabljal tudi v drugačnih okoliščinah. Vendar obstaja tudi vpliv z notranjih na zunanje ravni. Ravnanje učitelja ima lahko takšen ali drugačen vpliv na okolje (npr. učitelj, ki udeleženca pohvala, s tem nanj vpliva), kompetenca ima vpliv 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 80. ih letih z uveljavljanjem kognitivnih usmeritev v psihologiji. Pri izobraževanju učiteljev je namreč pomembno, da skušamo spoznati in razumeti njihova prepričanja (Clark, 1986). Globlje ležeča prepričanja oz. stališča, naravnosti, ki jih npr. učitelji gojijo do učenja in poučevanja, vplivajo na njihove kompetence in njihova ravnanja. Če se npr. učitelj pojmuje predvsem kot podajalec gotovega znanja, bo v sestavu 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 npr. 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 le-tega zboljšala, pa vendar se v izobraževalni organizaciji v resnici ne bo zgodilo nič pomembnega. V procesih izobraževanja 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? Gre za bistvena vprašanja, ki se povezujejo z razvojem strokovne identitete. Ni naključje, pravi Korthagen (prav tam), da vprašanja strokovne identitete učiteljev danes pridobivajo na pomenu. V zadnjih desetletjih so se namreč zgodili veliki premiki v razumevanju tega, kako pojmujeemo učenje in poučevanje, pogled na vlogo učitelja, se pomika od učitelja kot prenašalca znanja, k učitelju, katerega pomembna vloga postaja tudi vodenje, usmerjanje, svetovanje študentu. Od učiteljev se tako pričakuje, da bodo privzeli drugačen pogled na lastno 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 ob vprašanjih kot so npr. 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 oz. stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev prispevamo k razvoju njihove profesionalne identitete. Odgovor ponudi Bullough (1997), ki pravi: *»Učiteljeva identiteta – njegova prepričanja o učenju in poučevanju ter sebi kot učitelju – je v izobraževanju učiteljev ključnega pomena. Je osnova pri opredeljevanju smisla in sprejemanju odločitev. Izobraževanje učiteljev moramo torej pričeti prav z raziskovanjem tega, kako učitelj dojema svojo vlogo.«*

Na najglobljo raven Korthagen (2004) umesti **učiteljevo poslanstvo**, oz. učitelja kot avtentično osebnost. V transpersonalni psihologiji so to raven poimenovali *transpersonalna raven* oz. čezosebnostna raven, saj pomeni ozaveščanje o smislu, pomenu lastnega bivanja znotraj širše skupnosti, ki ga vidimo v odnosu do sebe in do svojih bližnjih. Na tej ravni so ključna vprašanja kot so: Zakaj obstajam? Kaj so korenine moje osebne inspiracije? 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. Npr. poslanstvo pomagati udeležencem, da razvijejo samozavest, pogosto povezujemo z jedrnimi kvalitetai, 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 ima na učitelja in oblikovanje njegove profesionalne identitete in njegov profesionalni razvoj, velik vpliv.

Glavna težava pri tem je, da globlje kot prodiramo po ravneh, tem težje prihaja do sprememb, a dosežene spremembe so razmeroma pomembnejše. Gre med drugim za meta učenje, metakognitivne dimenzije – spodbujanje razmisleka o lastnem učenju, spoznavanju, smislu učenja, kar je bilo doslej, tako v izobraževanju učiteljev, razmeroma najbolj 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 oz. ozaveščanje teh globljih notranjih ravni in drugo, kako tovrstne izobraževalne aktivnosti opredeljevati. Kot smo že pokazali pri analizi procesno-razvojnih ciljev (ki se umeščajo prav na te globlje ravni Korthagnovega modela jedrne refleksije, tovrstnih izobraževalnih aktivnosti in njihovih rezultatov gotovo ne moremo opredeljevati na klasičen behaviorističen način, pomembno pa je iskati rešitve, ki bodo omogočile, da jim bomo v kurikulumih spopolnjevanja učiteljev namenili pozornost in jim dali ustrezno mesto. To je ključnega pomena tudi v stalnem spopolnjevanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, kjer se pogosto soočamo tako s tem, da na področje izobraževanja odraslih prihajajo ljudje, ki so svojo osnovno izobrazbo in s tem tudi strokovno identiteto, oblikovali na drugih področjih in je potrebno sedaj hkrati s pridobivanjem znanj, 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 andragoških delavcev zahteva nove premisleke o že izoblikovani strokovni identiteti, lastnih prepričanjih o svoji vlogi andragoga in potrebnih transformacijah le-te, hkrati pa tudi ozaveščenje osebnih in strokovnih vrednot, ki na najgloblji ravni vodijo njihova ravnanja. Prav iskanja odgovorov na tovrstna vprašanja so vodila Korthagna, ko je v nadaljevanju model jedrne refleksije razvil tudi z didaktičnega vidika. (Korthagen, 2004)

Osnovna zamisel predstavljenega modela, ki ga je sam poimenoval tudi »model čebule« je, da so ravni med seboj odvisne 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 poslanstvom in okoljem, v katerem delamo). Trenja na ravni vedenja ali kompetenc, na primer, dobijo drugačen pomen, če nanje gledamo z vidika pripadnosti

dolgoročnemu cilju na šesti, čezosebni ravni, in z vidika 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 situacije. Če v refleksijo vključimo ravni identitete in poslanstva, govorimo o jedrni refleksiji, kajti ti dve ravni ležita bliže osebnostnemu jedru in te vrste refleksija pomaga človeku v stik z jedrnimi kvalitetami. 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, kar bi bil prvo pogoj za uravnovešeno povezovanje osebnostnega in profesionalnega pri poučevanju.

Razviti ga je namreč želel kot model, ki posamezniku (na primer učitelju, drugemu strokovnemu delavcu) pomaga, da si ozavesti in zveča zmožnosti za preoblikovanje znanja, ki si ga je že pridobil, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, (notranje) motivacije za učenje in angažirani odnos do dela ipd. Avtor 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 le-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-konstruktivističnemu modelu gre v tej fazi za elemente in procese (re)konstruiranja, ki 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 svojih 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 ključno, da učitelji o njih vedno znova premišlujejo. To, da se bodo učitelji znali vedno znova vračati k tem »temeljnim kakovostim« je še posebej pomembno zato, meni avtor, ker bodo na ta način znali takšno refleksijo spodbujati tudi pri svojih študentih. To bi vodilo v poglobljanje izobraževalnega procesa tako pri učiteljih kot pri študentih. Prav ta globlja dimenzija izobraževalnega procesa pa je ogrožena, če se naslonimo 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 ključnega pomena za profesionalni razvoj učiteljev,

izobraževalci učiteljev pa morajo biti zmožni intervenirati na vseh obravnavanih ravneh. Ob tem opozori, da bo v veliko primerih dovolj, če se bomo usmerili na zunanje ravni. Če bo imel npr. 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 lastna ravnanja v konkretnem primeru. Če bo po določenem obdobju imel dvome v lastne motive zakaj je postal učitelj, bodo v prvi plan stopile notranje ravni. Pomembna bodo postala vprašanja o ključnih vrednotah in poslanstvu (prav tam).

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 aspekte, kot so veščine, spretnosti ali kompetence (v ožjem smislu). Gledano iz bolj integrirane perspektive, bo dobrega učitelja karakterizirala prav harmonija med različnimi ravnmi. 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 zaključku predstavitve modela jedrne refleksije Korthagen zapiše: *»predlagam bolj holistični pristop k razvoju učiteljev, v katerem se kompetenca ne enači s kompetentnostjo in ki skuša najti realistično srednjo pot med pogledi, ki jih prispevajo različne paradigme, npr. med humanističnim in behaviorističnim pogledom. Hkrati verjamem, da bi bilo pomembno, da v izobraževanje učiteljev vključimo dognanja s področja transpersonalne in pozitivne psihologije. To od izobraževalcev odraslih zahteva, da se ne zaustavijo na ravni kompetenc. Če bodo vzeli model resno, meni avtor, to od izobraževalcev učiteljev zahteva, da sami stalno ohranjajo povezavo z lastnimi »temeljnimi kakovostmi«, to je predpogoj, da bodo lahko spodbujali razvoj teh kakovosti v učiteljih«* (prav tam).

## 5 KOMPETENČNI OKVIR ZA NAČRTOVANJE SPOPOLNJEVANJA ANDRAGOŠKIH DELAVCEV

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 razvili temeljna izhodišča in metodologijo kompetenčnega okvira za stalno strokovno spopolnjevanje andragoških delavcev na Andragoškem centru Slovenije.

Preden podrobneje opišemo izhodišča, strukturo in vsebino kompetenčnega okvira, naj povemo, da nam **kompetenčni okvir predstavlja strukturiran zapis pregleda (inventarizacije) različnih procesov, ki jih opravljajo andragoški delavci v interakciji z opisom kompetenc, ki jih le-ti morajo imeti za uspešno načrtovanje, vodenje, izpeljavo in vrednotenje teh procesov.**

Kompetenčni okvir transparentno prikazuje procese, poklice/delovna mesta in kompetence in ga tako lahko uporabljamo v različne namene. V tej študiji smo ga **opredelili predvsem z vidika načrtovanja in usmerjanja strokovnega spopolnjevanja andragoških delavcev**, kar je treba upoštevati pri njegovi presoji in uporabi. Kot je bilo prikazano v prejšnjem poglavju, obstaja 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 k pojmovanju kompetenc, na podlagi konteksta, v katerem po našem vedenju, temelječem na raziskovanju slovenske andragoške prakse, danes delujejo andragoški delavci, in na podlagi predvidevanj o prihodnjem razvoju izobraževanja odraslih ter s tem povezanih vlog andragoških delavcev opredelili kompetenčni okvir z naslednjimi elementi:

- Temeljni andragoški procesi
- Kompetence/zmožnosti v kompetenčnem okviru
- Andragoški poklici/delovna mesta

### 5.1 Temeljni andragoški procesi

Kompetenčni okvir izhaja iz **premisleka o temeljnih andragoških procesih**, ki potekajo v različnih delovnih situacijah, v katerih delujejo andragoški delavci, pri čemer se kompetenčni okvir, kakor ga predstavljamo v nadaljevanju, nanaša predvsem na **procesne situacije, povezane z izobraževanjem odraslih v ožjem pomenu besede**, medtem ko se kompetenčni okvir ne ukvarja s procesi andragoškega raziskovanja, poglobljenega razvojnega dela, andragoško – političnega dela, strateškega načrtovanja ipd. Skratka, v tej študiji se omejujemo na tiste procesne situacije, ki so v izobraževanju odraslih najpogostejše. **Kot izhodišče** opredelitve temeljnih andragoških procesov, ki jih uporabljamo v naši študiji, **smo uporabili andragoški cikel** – uveljavljen procesni model, ki opredeljuje faze andragoškega dela. Sestavine cikla in opisi tega cikla se v teoriji med različnimi avtorji razlikujejo, tako srečamo cikel, ki vsebuje zgolj tri faze, pa tudi avtorje, ki so andragoški cikel strukturirali na številne faze. Mi smo se odločili, da bomo upoštevali 5-fazni andragoški cikel, kakor ga uporablja veliko domačih in tujih uveljavljenjih

andragoških teoretikov (Krajnc, Jelenc, Knowles, Jarvis itd.). Pri tem pa smo ciklu **dodali še spremljajoče ali »prečne« procese**, ki se jim ne moremo izogniti, kadar razmišljamo o načrtovanju in izpeljavi izobraževanja v praksi – poimenovali smo ju vodenje in upravljanje izobraževalnega procesa.

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 rezultate iz opravljenih intervjujev z organizatorji izobraževanja in iz pogovorov na fokusnih skupinah:

Preglednica 1: **Temeljni andragoški procesi**

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

Ob tem pregledu je treba povedati, da sta zadnja dva opisana procesa nekoliko drugačna od ostalih in pravzaprav nista specifično andragoška. Če si namreč za vse ostale lahko zamislimo nek linearen proces od odkrivanja izobraževalnih potreb do njihove zadovoljitve, pa ta dva procesa nekako ne sodita v ta »krog«. Gre namreč za tipična »prečna procesa«, ki spremljata vse ostale procese, so pogoj za njihovo nemoteno odvijanje. Vendar v tem nizu samo navidezno zgledata kot tujek – tudi vsi, ki so se podrobneje ukvarjali z andragoškim ciklusom, so navajali, da bi bilo zmotno, če bi ta ciklus brali linearno, od nekega začetnega do končnega procesa. Nasprotno,

poudarjali so, da so posamezne faze nedeljivo prepletene med seboj, da so ena drugi pogoj in da se druge faze andragoškega ciklusa odvijajo znotraj vsakega posamezne faze. Če tako pojmujeemo sam andragoški cikel, potem tudi »dodani« fazi ne bosta moteči.

Povedati je treba, da podrobnejši opis posamezne faze v resnici ni prav podroben, ker nismo imeli namena, da bi podrobno popisali posamezno fazo, 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 nadaljevanji izgrajevali kompetenčni okvir.

## 5.2 Kompetence/zmožnosti v kompetenčnem okviru

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

Preden smo to lahko storili, smo morali opraviti razmislek, **kako bomo v kompetenčnem okviru 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 termina tudi zaradi teoretskih definicij, ki govorijo o procesu neomejenih zmožnosti rabe omejenih sredstev. Zdi se nam, da termin zmožnost najboljše odslikava tako pojmovanje, zato smo se odločili, da bomo v besedilu povečini uporabljali besedo zmožnost, čeprav pa bomo uporabljali besedno zvezo »**kompetenčni okvir**«, ker se nam zdi »okvir zmožnosti« ali celo »zmožnostni okvir« neprimerna besedna zveza. Morda se bo komu zdelo vprašljivo, da govorimo o kompetenčnem okviru z naborom različnih kompetenc, a upamo, da smo s tem pojasnilom razjasnili, zakaj smo se odločili za tako uporabo.

Prav tako smo morali opraviti razmislek, ali je med identificiranimi zmožnostmi **mogoče razlikovati različne vrste zmožnosti**, katere so to in kako jih umeščati v kompetenčni okvir.

### OPREDELITEV ZMOŽNOSTI TER NJIHOVA UMEŠTITEV V KOMPETENČNI OKVIR

Pri opredeljevanju zmožnosti, kakor jih umeščamo v kompetenčni okvir, 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 razen kognitivne, pomembna tudi čustvena, voljna-motivacijska in akcijska opremljenost posameznika. Tako je tudi pri definiranju zmožnosti potrebno izpostaviti ne le kognitivne vidike (v smislu



zna), temveč tudi čustvene (v smislu čuti), vrednotne (v smislu verjame), motivacijske in akcijske (v smislu je pripravljen, naredi) dejavnike.

Pojem zmožnosti torej v našem primeru razumemo kot dimenzijo, ki v sebi vključuje različne sestavine, ki se med seboj prepletajo in sicer:

- ☑ **kognitivno oz. spoznavno zmožnost:** obvladovanje principov, teorij, konceptov, tudi razvoj višjih spoznavnih ravni - sistematično povezano znanje, obvladovanje raznih miselnih operacij, razvoj kritičnega, ustvarjalnega mišljenja itd.
- ☑ **funkcionalno oz. 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 situacijah oz. za opravljanje konkretnih dejavnosti.
- ☑ **osebnostne ali socialne zmožnosti:** vključujejo tudi čustveno/motivacijsko dimenzijo; obvladovanje socialnega prostora, vstopanje v določena razmerja, kar vključuje 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 KOMPETENČNI OKVIR

Če se spomnimo, smo v poglavju, kjer smo obširneje razpravljali o zmožnostih, razpravljali tudi o tem, da se zmožnosti klasificirajo, razvrščajo na različne načine, da bi na ta način 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**. Tak pristop smo zavzeli tudi umeščanju zmožnosti v naš kompetenčni okvir, pri čemer smo vanj umestili naslednje zmožnosti:

- ☑ ključne zmožnosti,
- ☑ ključne poklicne zmožnosti in
- ☑ posebne poklicne zmožnosti.

**Ključne zmožnosti.** V kompetenčnem okviru opredeljujemo nekatere ključne zmožnosti, ki naj bi jih razvijali andragoški delavci. To so zmožnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi na različnih ravneh zahtevnosti predstavljale jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Ključne zmožnosti naj bi bile neodvisne od konteksta, enako dobro so uporabljive v različnih situacijah, za opravljanje različnih delovnih nalog. So multifunkcionalne in transdisciplinarne.

Po Skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev (Evropska komisija 2007)<sup>4</sup> med ključnimi zmožnostmi, ki naj bi jih razvijali učitelji (relevantne pa so tudi za druge andragoške delavce) povzemamo, da bi morali andragoški delavci razvijati:

- 🌐 **zmožnost delati z drugimi:** opravljajo poklic, ki bi moral temeljiti na socialnem vključevanju in razvijanju potencialov učečih. Poznati morajo človekovo rast in razvoj in prikazati samozaupanje pri stikih z drugimi. Zmožni morajo biti delati z učečimi 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 svojo lastno 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 IKT 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 potrebno 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 moralo 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).

<sup>4</sup> V različnih državah in med različnimi avtorji lahko naletimo na celo vrsto klasifikacij kompetenc v izobraževanju. Sami smo se odločili, da bomo kot izhodišče uporabljali Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev, ker gre na eni strani za dokument, ki je nastal kot kompilacija različnih klasifikacij in ker gre za dokument, ki je temelji na današnjem preseku socio-ekonomskih 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 namene stalnega strokovnega spopolnjevanja andragoških delavcev) tudi sami umeščamo v kompetenčni okvir na ta način, 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.

**Ključne poklicne zmožnosti:** so tiste, ki so skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest oz. različnih vlog, ki jih srečujemo na področju izobraževanja odraslih. Kompetenčni okvir 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 andragoški delavci, ne glede na posebno vlogo, ki jo opravljajo.

**Posebne poklicne zmožnosti:** so tiste, ki so značilne za posamezna delovna mesta na področju izobraževanja odraslih oz. za določena opravila. V našem kompetenčnem okviru so to tiste, ki jih izhajajoč iz temeljnih andragoških procesov ter konkretnih del in nalog, ki jih npr. učitelji, vodje/organizatorji izobraževanja odraslih opravljajo.

V nadaljevanju prikazujemo tako dopolnjen kompetenčni okvir:

Preglednica 2: **Kompetečni okvir s ključnimi in splošnimi poklicnimi zmožnostmi andragoških delavcev (brez posebnih poklicnih zmožnosti)**

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

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

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

### 5. 3 Andragoški poklici/delovna mesta

Kot je razvidno iz preglednice v prejšnjem poglavju, smo po začrtani metodologiji lahko opredelili ključne zmožnosti andragoških delavcev in do neke mere 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 narediti najprej še razmislek 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 osnovi definirali posebne poklicne zmožnosti.

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

Prvi je nacionalni portal Moja izbira - spletna stran, ki na enem mestu ponuja dostop do informacij, ki so uporabnikom v pomoč pri odločanju o nadaljnji poklicni, izobraževalni in s tem tudi življenjski poti, bodisi 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 npr. na ljudski univerzi, v zavodih ali v zasebnih podjetjih za izobraževanje odraslih. Kot **animator** ali **razvojni delavec** sodeluje v timih in v 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 kak skupni cilj, npr. v vrtcih, šolah, krajevnih skupnostih, podjetjih... Odraslim pomaga odkriti njihove skupne potrebe in jih spodbudi k učenju za razvoj neke skupnosti, npr. 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 osveščanje**, 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, npr. staršev, kolektiva, kraja ipd. 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 osveščanje, zato se lahko zaposli tudi v javnih medijih. Delo andragoga je pestro in zajema različna delovna področja. Eno pomembnejših je **vodenje 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,časne 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**. Opreti se mora na potrebe po tovrstnih storitvah, ki jih dobi na območni službi ZRSZ. (<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 različne delovne delokroge. V andragoški strokovni literaturi pa poleg izobrazbe – poklica andragog pogosto srečamo še izraz **andragoški delavec**, ki smo ga večkrat uporabili tudi v tej študiji. S tem izrazom pa poimenujemo strokovnjake, katerih temeljna izobrazba ni andragoška, pač pa prihajajo iz drugih družboslovnih, humanističnih in tudi naravoslovno-tehničnih strok, vendar delajo na področju izobraževanja odraslih. V našem primeru, ko razmišljamo o zmožnostih, 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 določene zmožnosti.

Iz samega opisa dela andragoškega delavca pa je, kakor smo že ugotovili, mogoče zaznati, da je andragoško delo zelo segmentirano, odvisno od tega, kje se odvija, 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 kasnejše 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 oz. 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, kar pa ni bil predmet te študije, bi prav gotovo naleteli na še kakšen poklic. Prav tako bi se pregledi andragoških poklicev razlikovali, če bi delali komparativne preglede po državah, saj je delitev dela močno odvisna od socio-ekonomskega konteksta.

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 3 poklice oz. vloge:

- ⇒ vodja izobraževanja odraslih,
- ⇒ organizator izobraževanja odraslih,
- ⇒ predavatelj oz. učitelj odraslih.

Izbor temelji na naslednjem:

- gre za najpogostejše poklice, vloge, ki se pojavljajo 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 možnostih, je treba razmišljati o tipičnih delih, različnih opravilih, ki jih opravljajo strokovnjaki, ki delajo kot vodje, organizatorji ali predavatelji oz. učitelji v izobraževanju odraslih. Za poklic **predavatelj/učitelj** v izobraževanju odraslih bomo v nadaljevanju uporabljali **enoten izraz učitelj v izobraževanju odraslih**, pri čemer imamo v mislih vse tiste 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...).

Pri poklicu oz. 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 ponekod osebo, ki opravlja isto delo, poimenujejo organizator izobraževanja odraslih, drugje vodja izobraževanja odraslih. Le v posameznih primerih se oba poklica oz. 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 nespécializirani za izobraževanje odraslih, načrtuje, organizira, spremlja in vrednoti izobraževanje odraslih.

### Preglednica 3: **Tipična dela vodje/organizatorja izobraževanja odraslih in učitelja v izobraževanju odraslih**

VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
<b>TIPIČNA DELA PRED VPISOM (KONTEKSTUALNI IN VSTOPNI DEJAVNIKI)</b>	
Ugotavljanje potreb po znanjih v okolju.	Razvoj novih izobraževalnih programov.
Načrtovanje izobraževalnih programov.	Priprava izvedbenih kurikulumov.
Priprava razpisa za vpis.	Priprava učnih gradiv.
Priprava informativnih zgibank, informacijska gradiva (promocija, trženje)	Priprava načrtov ocenjevanja.
<b>TIPIČNA DELA OB VPISU (VSTOPNI DEJAVNIKI)</b>	
<b>Uvodno delo z udeleženci</b>	
Obveščanje udeležencev ob vpisu (potencialnih kandidatov, kandidatov, ki se vpisujejo...) in vpisovanje udeležencev.	Uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje.
Uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje.	Sodelovanje v postopkih priznavanja predhodnega znanja.
Sodelovanje v postopkih priznavanja predhodnega znanja.	Priprava osebnih izobraževalnih načrtov.
Priprava osebnih izobraževalnih načrtov.	Proučevanje učnih skupin.
Oblikovanje učnih skupin.	
Analiza učnih skupin.	

VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
<b>Načrtovanje in organizacija izobraževanja</b>	
Delo z učitelji (izbor učiteljev, oblikovanje predavateljskega zbora, usklajevanje urnikov, pogovori, obveščanje...).	Določanje izvedbenih kurikulumov za učne skupine in za posameznike.
Priprava prilagoditev za izobraževanje odraslih – izvedbeni kurikuli (določitev obsega ur, časovni potek, odprti kurikulum, izbor vsebin, izbor organizacijskih oblik, med predmetno povezovanje..).	Sodelovanje pri določanju urnikov in drugih organizacijskih dogovorov.
Priprava urnikov (usklajevanje s predavatelji in udeleženci).	
Dogovori o potrebnih učilnicah.	
Organizacija praktičnega pouka.	
Oblikovanje cene programa.	
Kordinacija priprave gradiv za udeležence (kordinacija z učitelji, skrb, da je fotokopirano itd.)	
<b>Priprava in vodenje dokumentacije</b>	
Priprava pogodb za udeležence.	Sklepanje pogodb o delu.
Priprava in vodenje dokumentacije o udeležencih (izdaja potrdil o vpisu..).	Sodelovanje pri pripravi in izpolnjevanju dokumentacije, povezane z učnim procesom.
Priprava pogodb za učitelje.	
Vpis podatkov o udeležencih v računalniški program.	
<b>TIPIČNA OPRAVILA MED POTEKOM IZOBRAŽEVANJA (PROCESNI DEJAVNIKI)</b>	
Sprotno obveščanje udeležencev o spremembah.	Izpeljava predavanj, delavnic, krožkov, modulov, drugih oblik izobraževalnega dela.
Svetovanje, motiviranje in pomoč udeležencem.	Mentorsko delo.
Svetovanje in strokovna podpora učiteljem.	Svetovalno delo.
Sklicevanje in vodenje andragoških zborov, sestankov (aktivov) učiteljev.	Konzultacije.
Posredovanje med učitelji in udeleženci.	Vrednotenje znanja.
Sprotno spremljanje in izboljševanje izobraževanja. (spremljanje uspešnosti, zadovoljstva...)	Sodelovanje na andragoških konferencah in drugih oblikah medsebojnega sodelovanja med učitelji in/ali drugim osebjem.
Organizacija izpitnih rokov.	

VODJA/ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
<b>TIPIČNA OPRAVILA OB KONCU IZOBRAŽEVANJA (IZSTOPNI DEJAVNIKI)</b>	
Organizacija (poklicne) mature, izpitnih rokov.	Izpeljava zaključnega preverjanja znanja.
Svetovanje udeležencem o možnostih nadaljnega izobraževanja.	Končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave.
Končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave.	
<b>DRUGE STALNE NALOGE</b>	
Ozaveščanje okolice (sodelavcev, vodstva izobraževalne organizacije) o pomenu izobraževanja odraslih.	Sodelovanje s partnerji v okolju.
Sodelovanje s partnerji v okolju.	Priprava letnega delovnega načrta.
Priprava letnega delovnega načrta.	Priprava letnega poročila o delu.
Priprava letnega poročila o delu.	Sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji.
Sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji.	Spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji).
Spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji).	Sodelovanje na internih in zunanjih izobraževanjih za učitelje.
Organizacija in izpeljava internih izobraževanj za učitelje.	Spremljanje lastnega dela in osebni razvoj.
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, kar pa je v nasprotju z našo intenco, da zmožnosti pojmuje kot večplastne in strukturirane dimenzije, ki so povezane s širšimi izhodišči kot je posamezno opravilo.

Pregled tipičnih 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 kurikulum, medtem ko se učitelj 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. Kompetenčni okvir za izbrane poklice zglada takole:

Preglednica 4: **Kompetenčni okvir za vodjo/organizatorja izobraževanja odraslih in učitelja v izobraževanju odraslih**

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

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

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

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



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

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

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

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

## **6 KOMPETENČNI OKVIR KOT ORODJE ZA PRESOJANJE KAKOVOSTI PROGRAMSKE PONUDBE SPOPOLNJEVANJA ZA ANDRAGOŠKE DELAVCE NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE**

Kompetenčni okvir, kakor smo ga razvili, želimo uporabljati kot orodje (pripomoček) pri presojanju razvitosti programske ponudbe spopolnjevanja za andragoške delavce na Andragoškem centru Slovenije. Z njegovo pomočjo želimo ugotoviti, kateri del programske ponudbe je že razvit v zadostni meri, kateri pa ne in zahteva oblikovanje novih programov.

Pri razvoju kompetenčnega okvira nas je namreč vodilo prepričanje, da sta stalni profesionalni razvoj in strokovna rast andragoških delavcev pomemben dejavnik zagotavljanja in razvoja kakovosti in učinkovitosti izobraževanja odraslih. Poslanstvo Andragoškega centra Slovenije med drugim vidimo tudi v tem, da spodbujamo razvoj andragoških delavcev s pomočjo stalnega strokovnega spopolnjevanja, da bodo lahko kakovostno razvijali in udeleženi izobraževanje odraslih. Želimo jim ponuditi take programe spopolnjevanja, da jim bo z vključevanjem vanje 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 oz. organizatorji izobraževanja odraslih (podrobneje o tem pišemo v posebnem poglavju).

Ko smo vprašane povprašali, kaj menijo o ponudbi strokovnega spopolnjevanja za njihovo delo oz. ali imajo v zvezi s tem kakšne predloge, so še posebej izpostavili naslednje:

- Andragoški center ima vlogo **prinašalca nečesa novega, nosilca trendov**, glede na to, da ima veliko stika z institucijami iz tujine, lahko skrbi za **prenos dobrih praks v naše okolje**.
- Pomembno je, da imamo institucija kot je Andragoški center, ki je **naravnana tudi razvojno, ne samo tržno in daje podporo vsem ostalim 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 določenih znanj – urejanju certifikatov ipd.

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

## 6.1 Presoja programske ponudbe andragoškega spopolnjevanja na Andragoškem centru Slovenije z uporabo kompetenčnega okvira

Preden se bomo lotili presoje sedanje ponudbe programov andragoškega spopolnjevanja, naj za uvod navedemo nekaj povsem konkretnih usmeritev, ki smo jih pridobili od praktikov. V zaključnem delu intervjujev smo vprašane namreč povprašali, **katero je tisto znanje, ki bi si ga morali vodje izobraževanja odraslih oz. organizatorji izobraževanja pridobiti v prihodnje, da bi lahko učinkovito opravljali svoje vloge v izobraževanju odraslih.** V analizi so se izluščili naslednji vsebinski slopi:

**Andragoško znanje.** Gre za znanje, ki je povezano z nalogami izpeljave andragoškega cikla, kot so: načrtovanje programov, priprava učnih gradiv, oblike in metode dela, odnosi med učitelji in udeleženci, preverjanje in ocenjevanje znanja, spremljanje in evalvacija itd. 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 oz. vodje izobraževanja povezan z nalogami usklajevanja, povezovanja nalog med učitelji, med učitelji in udeleženci itd. Pokazalo se je, da gre v trem 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, posredovanja povratne informacije o opravljenem delu, večšine prenosa znanja na sodelavce itd.

**Znanje s področja prava, ekonomije, menedžmenta.** V tem sklopu bi lahko prepoznali spremembe, ki so se na področju izobraževanja zgodile v zadnjih letih, ko postaja vse pomembneje poznavanje pravnih okvirov v izobraževanju, ko je potrebno natančneje, kot je bilo to značilno v preteklosti, izkazovati prikazana sredstva, ko je treba npr. 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 oz. vodje izobraževanja odraslih v praksi, doslej nismo bili dovolj pozorni.

**Znanja 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 bolj učinkovito, kako postavljati prioritete, kako organizirati čas.

Ta pregled vsekakor kaže na najpomembnejša področja, ki jih danes praktiki vidijo kot tista, kjer potrebujejo vedno nova in nova znanja, da bi bili kos izzivom svojega poklica. Navedli smo jih zato, da jih bomo imeli v mislih v nadaljevanju, kjer bomo sistematično pregledali celoten kompetenčni okvir in naredili inventuro sedanje programske ponudbe za spopolnjevanje andragoških delavcev na Andragoškem centru Slovenije.

Preglednica 5: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces UGOTAVLJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB**

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

Nadaljevanje preglednice 5:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽE- VANJU ODRASLIH	
				<p><b>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje</b> (del vsebin – <b>ciljne skupine in ugotavljanje potreb</b>)</p> <p><b>Program usposabljanja za samoevalvacijo POKI</b> (del vsebin – <b>analiza interesnih skupin izobraževalne organizacije</b>)</p> <p><b>Osebni izobraževalni načrt</b> (del vsebin – <b>analiza potreb posameznika</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM</b> (del vsebin – <b>ugotavljanje potreb mlajših odraslih, mreža pomoči v okolju</b>)</p>



Nadaljevanje preglednice 5:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽE- VANJU ODRASLIH	
				<p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MDM – Moje delovno mesto</b> (del vsebin – <b>delodajalci in izobraževanje</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa IP – Izzivi podeželja</b> (del vsebin – <b>podeželje kot učno okolje</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MK – Moj korak</b> (del vsebin – <b>učne potrebe oseb s posebnimi potrebami</b>)</p>

## **Kaj lahko ugotovimo?**

Za **proces ugotavljanje izobraževalnih potreb** na ACS ne obstaja samostojni program ali več programov spopolnjevanja, ki bi se specializirano ukvarjali prav s to problematiko. Obstaja nekaj vsebin, ki so del drugih modulov ali programov usposabljanja, ki se ukvarjajo z vprašanji identifikacije izobraževalnih potreb v lokalnem okolju ali med različnimi ciljnimi skupinami, vendar niso oblikovani kot samostojne enote, ki bi jih bilo mogoče ponuditi kot del spopolnjevanja za učitelje ali vodje oz. organizatorje izobraževanja. Vsekakor pa so nekateri pristopi k tovrstnemu spopolnjevanju razviti, kar omogoča, da v prihodnje na tem gradimo bolj sistematičen pristop k razvoju programov spopolnjevanja na tem področju.

## **Predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja andragoških delavcev:**

1. predlog: Razviti je potrebno vsaj en samostojen modul, 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 k ugotavljanju potreb različnih subjektov, metode ugotavljanja potreb, načine uporabe ugotovitev za načrtovanje izobraževalnih programov itd.

2. predlog: Priporočljivo je, da se oblikuje samostojni modul o **načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle**, v katerega bi umestili tudi temo ugotavljanja potreb.

3. predlog: Pri razvoju novih programov za različne ciljne skupine bi bilo smiselno, da se vanje vključijo vsebine **o odkrivanju izobraževalnih potreb teh ciljnih skupin**. Pri že razvitih programih za te skupine pa je treba preučiti, če te vsebine že vsebujejo, sicer jih kaže dodati.

4. predlog: Med že pripravljenimi programi ni nobenega, ki bi bil posebej namenjen učiteljem in vodjem oz. organizatorjem izobraževanja odraslih. **Kazalo bi pripraviti posebna modula s tega področja andragoškega procesa, enega za učitelje, drugega za vodje oz. organizatorje izobraževanja odraslih**. Pri učiteljih bi bilo potrebno zlasti razvijati zmožnosti, da vzpostavijo tesnejše stike z okoljem, saj so sedaj pogosto od njega odmaknjeni in imajo težave pri vzpostavljanju tovrstnih stikov. Organizatorji izobraževanja oz. vodje pa te stike imajo, vendar imajo večje potrebe po poznavanju metod ugotavljanja izobraževalnih potreb.

Preglednica 6: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA**

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

Nadaljevanje preglednice 6:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽE- VANJU ODRASLIH	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>zmožnost samostojnega izvajanja kurikularnega načrtovanja v tistih sestavinah kurikula, ki zadevajo organizacijo izobraževanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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...)</li> </ul>	<p><b>Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih</b> (del vsebin - <b>načrtovanje vsebin in metod</b>)</p> <p><b>Program usposabljanja mentorjev in inštruktorjev v delovnem okolju</b> (del vsebin - <b>načrtovanje vsebin in metod</b>)</p> <p><b>Priprava kvalitetnih učnih pripomočkov in učnega gradiva</b></p> <p><b>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM</b> (del vsebin – <b>načrtovanje projektnega dela</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU</b> (del vsebin – <b>načrtovanje projektov</b>)</p> <p><b>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov</b> (del vsebin - <b>načrtovanje vsebine študijskega krožka</b>)</p>

## **Kaj lahko ugotovimo?**

Za **proces načrtovanje izobraževanja** obstaja nekaj več programov, kar 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 tako module/programme, ki se ukvarjajo izključno z vprašanjem kurikularnega načrtovanja kot module/programme, v katerih je kurikularno načrtovanje le njihov del. Tak pristop se zdi tudi primeren, saj imajo nekateri potrebo po poglobljenem, specializiranem študiju določene problematike, drugi pa te vsebine potrebujejo le bolj na splošni, informativni ravni.

## **Predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja andragoških delavcev:**

1. predlog: Priporočljivo je, da se oblikuje še kakšen samostojni modul o **načrtovanju izobraževalnih programov za odrasle**. Pri tem bi bilo dobro, da se išče **ravnovesje med formalnimi in neformalnimi programi**. Pri **formalnih programih** je potrebno bolj **razvijati izvedbeno načrtovanje**, saj se večina andragoških delavcev redko sreča s potrebo po oblikovanju formalnih programov. Pri neformalnih programih pa je prav tako ali pa še bolj pomembno znanje o oblikovanju programov/modulov/krožkov nasploh.

2. predlog: Med opazovanjem razpoložljive izobraževalne ponudbe se zdi, da bi bilo potrebno razviti **poseben modul za učitelje o načrtovanju izvedbenega kurikula**, saj so prav oni tisti, ki morajo pri tem opraviti zelo veliko strokovno zahtevnega dela. Za vodje oz. organizatorje izobraževanja odraslih pa razvoj posebnega modula v tem sklopu ni potreben, saj so moduli, ki se ukvarjajo z načrtovanjem kurikula, že razviti.

3. predlog: **Načrtovanje priprave učnih gradiv za udeležence**, poznavanje didaktičnih **značilnosti oblikovanja učnih gradiv za odrasle**, poznavanje didaktičnih značilnosti oblikovanja **učnih gradiv, namenjenih samostojnemu učenju**, poznavanje **možnosti uporabe IKT pri oblikovanju in posredovanju učnih gradiv** 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 modul, namenjen **izdelavi in uporabi gradiv v IKT učnih okoljih** oz. izdelavi in uporabi gradiv pri izobraževanju na daljavo.

Preglednica 7: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA**

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

Nadaljevanje preglednice 7:

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

## **Kaj lahko ugotovimo?**

V zvezi z **organizacijo izobraževanja** je programska ponudba andragoškega spopolnjevanja srednje dobro razvita. Res je, da je v zvezi s tem le 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 izvajanjem teh projektov. Kljub temu pa bi kazalo razviti še kakšen specializiran modul ali vsaj specializirane vsebine v okviru drugih modulov/programov.

## **Predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja andragoških delavcev:**

**1. predlog:** Tematika **časovne organizacije, postavljanja prioritet, načrtovanje delovnih opravil je tematika**, ki sodi v spopolnjevanja andragoških delavcev. S temi temami bi kazalo dopolniti nekatere druge programe spopolnjevanja.

**2. predlog:** Že razviti modul o načrtovanju in organizaciji izobraževanja odraslih je smiselno vključiti v modularno zasnovan obsežnejši program spopolnjevanja za organizatorje oz. vodje izobraževanja odraslih. Smislen je premislek o **nadgraditvi modula s temami kot so: dogovarjanje o delitvi dela, spremljanje realizacije dogovorov, postavljanje prioritet** itd.

**3. predlog:** Razviti bi bilo potrebno samostojen modul, 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 kadri (izbor kadrov, 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.

**4. predlog:** Če razmišljamo o programih **spopolnjevanja za učitelje** in vodje oz. organizatorje izobraževanja, pa bi bilo smiselno za učitelje razvijati **spopolnjevanje o timskem delu**, saj so tega, prav zaradi njihove tradicionalne vloge (samostojno delo z učno skupino) manj veščiči, spremembe v sodobnem poučevanju pa zahtevajo prav več timskega dela, sodelovanja in povezovanja. Pri **vodjih oz. 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 opisane vsebine v prejšnjih predlogih.

**5. predlog:** Za **vodje oz. organizatorje izobraževanja, ki delajo v formalnem izobraževanju**, bi bilo smiselno razmišljati o posebej **specializiranih programih v zvezi z organizacijo dela**, saj se v ta način izobraževanja uvaja celo vrsto novih postopkov (uvodni pogovori, izdelava osebnih izobraževalnih načrtov, izdelava analize značilnosti učnih skupin, priznavanje predhodno pridobljenega znanja ipd.), vsi ti postopki pa se ponavadi morajo izpeljevati v omejenem času, tu pa je vidik organizacije dela zelo pomemben.



Preglednica 8: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces IZVEDBA IZOBRAŽEVANJA**

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost delati z drugimi</li> <li>• zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami</li> <li>• zmožnost delati z družbo in v družbi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost za trženje izobraževalnih programov</li> <li>• zmožnost informiranja ciljnih skupin o nameravanem izobraževanju</li> <li>• zmožnost izpeljave različnih postopkov uvodnega dela z vpisanimi udeleženci izobraževanja</li> <li>• zmožnost izpeljave priznavanja predhodno pridobljenega znanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost finančnega načrtovanja izpeljave izobraževanja (določanje stroškov, oblikovanje cene programa, določanje kotizacij,...)</li> <li>• zmožnost prodaje izobraževalnih storitev</li> <li>• zmožnost urejanja finančnih odnosov (pogodbe z udeleženci, pogodbe z izvajalci, pogodbe za prostore ipd.)</li> <li>• zmožnost promocije in marketinga izobraževalnih storitev, primernih različnim ciljnim skupinam</li> <li>• zmožnost izvajanja razpisnih in vpisnih postopkov</li> <li>• zmožnost kakovostnega uvodnega dela z vpisanimi (uvodni pogovori, uvodno svetovanje...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost sodelovanja pri pripravi in izvedbi promocije ter marketinga izobraževalnih storitev, primernih različnim ciljnim skupinam</li> <li>• zmožnost kakovostnega uvodnega dela z vpisanimi (uvodni pogovori, uvodno svetovanje...)</li> <li>• zmožnost sodelovanja v postopkih priznavanja predhodno pridobljenega znanja</li> <li>• zmožnost oblikovanje učnih skupin</li> <li>• zmožnost priprave osebnih izobraževalnih načrtov</li> <li>• zmožnost priprave izvedbenih kurikulumov za znane učne skupine in znane posamezne udeležence izobraževanja</li> <li>• zmožnost kakovostne izpeljave izobraževalnega procesa</li> <li>• zmožnost uporabe IKT tehnologije v učnem procesu</li> </ul>	<p><b>PROMOCIJA, MARKETING, ANIMACIJA</b></p> <p><b>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM</b> (del vsebin - <b>animacija udeležencev programa PUM</b>)</p> <p><b>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih</b> (del vsebin – <b>animacija v okolju</b>)</p> <p><b>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov</b> (del vsebin - <b>animacija za študijske krožke</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost kakovostne izvedbe izobraževalnega procesa</li> <li>• zmožnost uspešne zaključitve izobraževalnega procesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost organizacije in sodelovanja v postopkih priznavanja predhodno pridobljenega znanja</li> <li>• zmožnost oblikovanje učnih skupin</li> <li>• zmožnost informiranja in splošnega svetovanja udeležencem izobraževanja ob vpisu, med potekom izobraževanja in ob zaključku izobraževanja</li> <li>• zmožnost priprave osebnih izobraževalnih načrtov</li> <li>• zmožnost sodelovanja pri organizacijski izvedbi izobraževanja</li> <li>• zmožnost svetovanja in strokovne podpore učiteljem</li> <li>• zmožnost organizacije timskega dela v različnih oblikah (andragoški zbor, aktivni, delovne skupine...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja motivacije za učenje med udeleženci</li> <li>• zmožnost prepoznavanja pozitivnih in negativnih dejavnikov pri posamezniku, ki vplivajo na uspešnost njegovega učenja</li> <li>• zmožnost nudenja različnih oblik svetovanja in pomoči udeležencem med izobraževanjem</li> <li>• zmožnost prepoznavanja posebnih potreb učečih se iz različnih ranljivih skupin</li> <li>• zmožnost načrtovanja in izpeljave primernih učnih strategij za ranljive skupine</li> <li>• zmožnost sodelovanja v različnih timih med potekom izobraževanja (andragoški zbor, aktivni, delovne skupine...)</li> </ul>	<p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa BZZ - Branje za znanje in branje za zabavo</b> (del vsebin – <b>animacija staršev</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje</b> (del vsebin – <b>animacija, promocija</b>)</p> <p><b>PRIZNAVANJE ZNANJA</b></p> <p><b>Priznavanje predhodno pridobljenega znanja v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</b></p> <p><b>Usposabljanje vodij in članov komisij za NPK</b></p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost organizacije preverjanja znanja v različnih oblikah (izpitni roki, potek zunanjega preverjanja znanja..)</li> <li>• zmožnost priprave in vodenje izobraževalne dokumentacije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmožnost izpeljave preverjanja znanja v različnih oblikah (sprotno preverjanje znanja, ocenjevanje, izpitni roki, potek zunanjega preverjanja znanja..)</li> <li>• zmožnost vodenja izobraževalne dokumentacije, povezane z učnim procesom</li> </ul>	<p><b>UVODNI POGOVORI, OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT</b></p> <p><b>Osebni izobraževalni načrt</b></p> <p><b>Osebni izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</b></p> <p><b>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih</b> (del vsebin – <b>osebni izobraževalni načrt</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU</b> (del vsebin – <b>priprava osebnega izobraževalnega načrta</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>IZPELJAVA IZOBRAŽEVANJA</b></p> <p><b>Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Spretnosti prepričljivega nastopanja in učinkovitega učenja</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Osebna in strokovna odličnost predavatelja</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Raznolikost učnih stilov v šolski praksi</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Učna komunikacija v skupinah odraslih udeležencev</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Sodobni pristopi k učenju in poučevanju</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Učna priprava po metodi 4 MAT</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Dobra komunikacija in povratna informacija v izobraževanju odraslih</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Učinkovita komunikacija v skupinah odraslih udeležencev</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Usposabljanje za učinkovit prenos znanja in izkušenj v delovnem okolju</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Spretnosti učinkovitega poučevanja na delovnem mestu (train the trainer)</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Program usposabljanja mentorjev in inštruktorjev v delovnem okolju</b> (del vsebin – <b>izpeljava izobraževanja</b>)</p> <p><b>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov</b> (del vsebin - <b>izpeljava študijskega krožka</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje za učitelje UŽU</b> (del vsebin – <b>uporaba IKT pri učenju, izvedba usposabljanja</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa BZZ - Branje za znanje in branje za zabavo</b> (del vsebin – <b>metode dela</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MDM – Moje delovno mesto</b> (del vsebin – <b>izvedba izobraževanja</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa IP – Izzivi podeželja</b> (del vsebin – <b>izvedba izobraževanja</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MK – Moj korak</b> (del vsebin – <b>izvedba izobraževanja</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje osebja v središčih za samostojno učenje</b> (del vsebin – <b>informacijske baze</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM</b> (del vsebin - <b>izvedba izobraževanja</b>)</p>



Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>TIMSKO DELO</b></p> <p><b>Program usposabljanja za samoevalvacijo POKI</b> (del vsebin – <b>timsko delo v izobraževalni organizaciji</b>)</p> <p><b>Komunikacija v timu</b> (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne situacije)</p> <p><b>Vodenje in motivacija tima</b> (deloma, program ni prilagojen za izobraževalne situacije)</p> <p><b>RANLJIVE SKUPINE</b></p> <p><b>Usposabljanje za medkulturne kompetence</b> (del vsebin – <b>migranti in izobraževanje</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje izvajalcev programa MK – Moj korak</b> (del vsebin – <b>osebe s posebnimi potrebami</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA</b></p> <p><b>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</b> (del vsebin - <b>načrt ocenjevanja</b>)</p> <p><b>Usposabljanju za vodje in člane komisij za NPK</b> (del vsebin - <b>preverjanje znanja</b>)</p> <p><b>VODENJE DOKUMENTACIJE V ZVEZI Z IZPELJAVO IZOBRAŽEVANJA</b></p> <p><b>Izvedbeni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</b> (del vsebin - <b>vodenje dokumentacije v zvezi z izvedbenim načrtom</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Temeljno usposabljanje mentorjev za izvajanje programa PUM</b> (del vsebin - <b>vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo programa PUM</b>)</p> <p><b>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih</b> (del vsebin – <b>vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo programa</b>)</p> <p><b>Usposabljanje vodij in mentorjev študijskih krožkov</b> (del vsebin - <b>vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo študijskih krožkov</b>)</p>

Nadaljevanje preglednice 8:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Usposabljanju za vodje in člane komisij za NPK</b> (del vsebin - <b>vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo postopkov NPK</b>)</p> <p><b>Temeljno usposabljanje učiteljev programov UŽU</b> (<b>vodenje dokumentacije v zvezi z izpeljavo programov UŽU</b>)</p>

## **Kaj lahko ugotovimo?**

Po pričakovanju je **za proces izvajanje izobraževanja** na razpolago največ različnih programov, saj gre v tem primeru za osrednje teme izobraževanja. Res je, da so v manjšini tisti programi, ki v celoti obravnavajo samo eno izmed tem, ki sodijo v to področje, je pa zato na drugi strani izredno veliko programov, ki v svojem okviru večji ali manjši delež namenjajo vprašanjem izvedbe izobraževanja. Če si malo podrobneje ogledamo to ponudbo, lahko ugotovimo, da se z vprašanji promocije izobraževalne ponudbe, marketingom v izobraževanju odraslih posebno ne ukvarja noben program, lahko pa v to področje uvrstimo tudi temo »animacija«, ki pa se zelo pogosto pojavlja v vseh programih, ki so bili razviti za učenje ranljivih skupin (osipniki, manj izobraženi, ljudje s posebnimi potrebami...), pa tudi drugi programi (za študijske krožke, za svetovalce v izobraževanju odraslih ipd.). V zvezi s priznavanjem predhodno pridobljenega znanja sta sicer na razpolago dva programa, vendar sta oba s področja poklicnega izobraževanja, medtem ko podobnih programov za priznavanja splošnega znanja ni. Teme kot so uvodni pogovori z udeleženci izobraževanja odraslih, osebni izobraževalni načrt so zastopane tako s samostojnimi programi kot tako, da so zastopane v drugih programih. V zvezi z neposredno izpeljavo izobraževanja je programov spolnjenja dovolj, tako samostojnih kot del drugih programov. Razviti so tako programi za različne uporabnike kot programi, ki so namenjeni izvajalcem točno določenih programov. Seveda pa to ne pomeni, da ni potrebno spremljati novosti in razvijati nove programe, ki bi usposabljali za uvajanje teh novosti. V zvezi s timskim delom v izobraževanju so sicer razviti trije programi, vendar nobeden izmed teh prav za timsko delo v izobraževalnih situacijah. Zato je treba pripraviti prilagojene vsebine – o tem pišemo več v poglavju o organizaciji dela in o vodenju andragoških procesov. O izpeljavi izobraževanja za ranljive skupine je sicer na voljo nekaj tem v različnih programih, a vseeno presenetljivo malo glede na dolgoletno usmerjenost Andragoškega centra Slovenije, da se ukvarja s temi skupinami. Tu je vsekakor področje, ki se mu kaže bolj posvetiti. Tudi za vprašanje preverjanja in ocenjevanja znanja se ne moremo zadovoljiti z obstoječo programsko ponudbo. Vsebine so sicer zastopane v nekaterih drugih programih, a glede na to, da gre za 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 obstajajo 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 razpolago potrebnega znanja. V zvezi z vodenjem dokumentacije, povezane z izpeljavo izobraževanja odraslih, obstaja cela vrsta programov, ki vsebujejo tudi te teme. Zato malo čudijo dokaj pogosto izražena pričakovanja uporabnikov andragoškega spolnjenja, da naj bi ACS razvijal programe s tega področja.

Predlogi za razvoj programske ponudbe spolnjenja andragoških delavcev:

**1. predlog:** Razviti je potrebno samostojen modul ali pa ustrezne vsebine v drugih programih, ki bi se ukvarjale z vprašanji **promocije izobraževanja, izobraževalne ponudbe**. To znanje je pomembno tako z vidika uporabnikov, saj ob slabi promociji tudi sami slabo poznajo možnosti za svoje izobraževanje, pomembno pa je tudi z

vidika izobraževalnih organizacij, ki morajo kar pomemben del svoje ponudbe predstavljati in tržiti na izobraževalnem tržišču. Gre za znanje iz trženja, nekatera ekonomska znanja, ki pa jih je potrebno, seveda, prilagoditi izobraževalnim razmeram in potrebam.

2. predlog: Dobro bi bilo, da bi razvili **program za priznavanje predhodno pridobljenega splošnega izobraževanja**. Glede na odzive iz prakse pa bi bilo dobro razviti tudi specializirane programe oz. teme s tega področja – zlasti **o izdelavi meril za priznavanje znanja**.

3. predlog: Pri razvoju novih programov za različne ciljne skupine bi bilo smiselno, da se vanje vključijo vsebine **o odkrivanju izobraževalnih potreb teh ciljnih skupin**. Pri že razvitih programih za te skupine pa je treba preučiti, če te vsebine že vsebujejo, sicer jih kaže dodati.

4. predlog: Pri izvajanju **uvodnih pogovorov z udeleženci, svetovanju in oblikovanju osebnih izobraževalnih načrtov** je pomembno znanje o vodenju svetovalnega pogovora. Del tovrstnih znanj je že zajetih v modulih Osební izobraževalni načrt in Načrtovanje izvedbenega kurikula. Oba modula bi bilo smiselno **vključiti v usposabljanje za organizatorje in vodje, pa tudi za učitelje**. Hkrati pa te teme **pripraviti v zaključenih vsebinskih sklopih**, ki se lahko izpeljejo tudi kot samostojni krajši moduli (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 potrebno kot takšne ohranjati tudi v zasnovi novega koncepta spopolnjevanja organizatorjev in vodij izobraževanja odraslih. Premisliti pa bi bilo potrebno, da bi **okrepili teme iz psihologije**, andragoške delavce bi bilo namreč potrebno okrepiti z dodatnim znanjem o tem, kako prepoznavati težave udeležencev, ki niso izobraževalne oz. učne narave in kako v takšnih primerih ravnati, kam jih usmerjati ipd.

Potrebno pa bi bilo bolj razviti tudi spopolnjevanje za **svetovalno delo ob zaključku izobraževanja**.

5. predlog: Glede na to, da se organizatorji oz. vodje izobraževanja odraslih v praksi srečujejo tudi s precej težavnimi primeri, s socialnimi stiskami udeležencev ipd., soočanje s tem pa od njih zahteva veliko energije, napora in poglobljenega dela, se potrjuje smiselnost aktivnosti, ki smo jih na ACS-ju že načrtali, namreč, da bi bilo potrebno razviti poseben **modul, ki bi bil namenjen superviziji andragoških delavcev**.

6. predlog: To, kar se zdi še posebej 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 **potrebno razviti**

**specializiran modul s temi vsebinami**, ki ga je mogoče dopolniti s temami o poznavanju metodologij in postopkov načrtovanja izvedbenih kurikulumov.

7. predlog: Razviti bi bilo potrebno **več programov o izobraževanju ranljivih skupin** – v zvezi z izvajanjem izobraževanja prav programov, kako izpeljevati programe za različne ciljne skupine, da bi lahko kar v največji možni meri razvijali svoje potencialne. Predvsem bi morali **za organizatorje izobraževanja oz. vodje izobraževanja odraslih** te programe zasnovati tako, da bi bili zmožni načrtovati in organizirati proces izobraževanja tako, da bi se vanj te ciljne skupine lahko vključevale, **za učitelje pa tako**, da bi bolje poznali posebne pristope k učenju takih skupin.

8. predlog: Vprašanje **preverjanja in ocenjevanja znanja** je vsekakor tema, ki zahteva razvoj dodatnih vsebin oz. programov. Pri tem gre tako za formalno izobraževanje, morebiti pa še bolj za možne načine in pristope pri preverjanju znanja v neformalnih programih, kjer pač preverjanje obstaja.

9. predlog: Glede na pogosto izražene pobude, da bi si andragoški delavci želeli še več **spopolnjevanja v zvezi z izobraževalno dokumentacijo**, bi bilo mogoče potrebno razviti posebno temo, ki bi jo vključili v druge ustrezne programe, ki bi vključevala **vsebine o poznavanju zakonskih in podzakonskih predpisov, ki opredeljujejo obvezno dokumentacijo v izobraževanju odraslih**, spoznavanje različne dokumentacije in delavniško delo, ki bi omogočalo prenos dobrih praks.

10. predlog: Ker se v tej študiji še posebej ukvarjamo z razvojem zmožnosti **organizatorjev oz. vodij izobraževanja odraslih**, kaže na koncu tega poglavja ugotoviti, da je zanje sicer že na razpolago dokaj vsebin in programov o izvedbi izobraževanja odraslih, da pa obstajajo nepokrite ali slabo pokrite teme (promocija, trženje, organizacija dela). To narekuje, da se te teme razvije, tako te kot tiste, ki so že razvite, pa kaže **modularno povezati v celovitejši program spopolnjevanja za organizatorje izobraževanja**.

11. predlog: Druga skupina, s katero se v tej študiji tudi ukvarjamo, so učitelji v izobraževanju odraslih. Tudi zanje je na razpolago razmeroma dovolj programov in vsebin, nekaj pa jih kljub vsemu kaže še razviti (npr. preverjanje in ocenjevanje znanja). Tudi v tem primeru bi kazalo razmišljati o možnosti oblikovanja **modularno zasnovanega celovitejšega program spopolnjevanja**, ki bi npr. omogočal pridobitev naziva »**učitelj izobraževanja odraslih**«.

Preglednica 9: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces vrednotenje izobraževanja**

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



Nadaljevanje preglednice 9:

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

## **Kaj lahko ugotovimo?**

Za **proces vrednotenja izobraževanja** lahko ugotovimo, da obstaja na ACS nekaj samostojnih programov spolnjevanja, so pa vsebine s tega področja vključene tudi v druge programe. Če podrobneje opazujemo razpoložljivo programsko ponudbo na tem področju, lahko ugotovimo, da je morebiti premalo poudarka na uporabi rezultatov presojanja za nadaljnji razvoj kakovosti in da je morebiti programska ponudba premalo usmerjena v potrebe posameznih ciljnih skupin.

Predlogi za razvoj programske ponudbe spolnjevanja andragoških delavcev:

1. predlog: Spremljanje, (samo)evalvacije in izboljševanja kakovosti vsekakor sodi v koncept sistematičnega usposabljanja andragoških delavcev v okviru samostojnega modula. **Modul bi bilo smiselno oblikovati osredotočeno na vlogo vodje oz. 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. Posebej pa naj bi bil **modul osredotočen na vlogo vodje izobraževanja odraslih pri spodbujanju in usposabljanju učiteljev** za uporabo različnih načinov spremljanja in razvoja kakovosti pri njihovem delu.

2. predlog: Podobno kot v prejšnjem primeru, **bi bilo smiselno oblikovati modul, ki bi bil osredotočen na vlogo učitelja izobraževanja odraslih** pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji.

3. predlog: Razviti bi morali vsebine, ki bi bile osredotočene na **premisleke in metode, kako ukrepati, ko pridobimo rezultate spremljav** in drugih načinov presojanja kakovosti izobraževalnega procesa.

Preglednica 10: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces vodenje izobraževalnega procesa**

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

Nadaljevanje preglednice 10:

KLJUČNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	SPLOŠNE POKLICNE KOMPETENCE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV	POSEBNE POKLICNE KOMPETENCE		PROGRAMI SPOPOLNJEVANJA
		VODJA/ ORGANIZATOR IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
				<p><b>Temeljni program usposabljanja za vzpostavitev in delo svetovalca v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih</b> (del vsebin – <b>partnersko povezovanje v okolju</b>)</p> <p><b>Osebni izobraževalni načrt</b> (del vsebin – <b>principi in metode bi bili uporabni pri načrtovanju karier posameznikov</b>)</p> <p><b>Osebni izobraževalni načrt v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju</b> (del vsebin – <b>principi in metode bi bili uporabni pri načrtovanju karier posameznikov</b>)</p>

## **Kaj lahko ugotovimo?**

Za vodenje izobraževalnih procesov programska ponudba na ACS ni posebej razvita. Na razpolago je sicer nekaj programov, ki se ukvarjajo s komunikacijami v organizaciji, oblikovanjem timov ipd., vendar ti programi niso prilagojeni izobraževalnim situacijam in so zato manj primerni. Vsekakor pa so dobra osnova 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 andragoških delavcev ipd. Tudi ta del programske ponudbe ni razvit, čeprav so 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 gre za zelo dinamično področje, ki se pogosto spreminja, je treba upoštevati še to, da se del urejanja vprašanj prenaša v avtonomijo izobraževalnih organizacij, kar pomeni, da je treba razvijati zmožnosti tudi za to delo. V sedanjih programskih ponudbah tovrstnih programov ni. Analizirali pa smo tudi ponudbo za spopolnjevanje na področju prenašanja dobrih praks, mreženja, razvijanja partnerskih odnosov. Tudi ta ponudba je 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.

Predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja andragoških delavcev:

1. predlog: Razviti bi bilo potrebno samostojen modul, ki bi zajemal nekatere teme, ki sodijo v polje **vodenja (usklajevanja dela)**, ki bi vseboval tudi **teme s področja organizacije dela:** znanje in veščine dela s kadri (izbor kadrov, kadrovske postopki), veščine usklajevanja dela in interesov med različnimi ciljnim 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

2. predlog: Ta predlog se nanaša na razvijanje zmožnosti za **razvoj človeških virov** v izobraževalnih organizacijah. V ta namen bi bilo potrebno razviti programe spopolnjevanja tako **za vodje oz. organizatorje izobraževanja**, ki deloma opravljajo ali naj bi oprevljali tudi te vloge kot tudi **za direktorje izobraževalnih organizacij**. Z razvojem posameznikov, podpori pri njihovem strokovnem razvoju se namreč v izobraževalnih organizacijah zaenkrat še premalo sistematično ukvarjajo.

3. predlog: Teme, povezane z vprašanjem **sodelovanja izobraževalnih organizacij z okoljem** so nedvomno tiste, ki bi jih bilo potrebno vključiti v strokovno spopolnjevanje andragoških delavcev. Predvsem je smiseln premislek vključitev teme o **interesnih skupinah izobraževalne organizacije ter načrtnega dela z njimi, o mreženju ter izgrajevanju socialnega kapitala izobraževalnih organizacij s partnerji v okolju**.

4. predlog: V ta sklop pa bi uvrstili tudi **teme o vlogi organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih** ter njenih različnih dimenzijah. Na ta način bi želeli

spodbuditi razmisleke o strokovni identiteti organizatorja oz. vodje izobraževanja odraslih, njegovemu mestu v izobraževalni organizaciji. Če se ponovno 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 osebnostno rast.

Preglednica 11: **Razpoložljivi programi spopolnjevanja za andragoški proces upravljanje izobraževalnega procesa**

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

## **Kaj lahko ugotovimo?**

Za upravljanje izobraževalnega procesa na ACS ne obstaja noben program niti tema, ki bi se ukvarjala s tem vprašanjem.

Predlogi za razvoj programske ponudbe spopolnjevanja andragoških delavcev:

**1. predlog:** 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 nek posrednik, kar pa je vprašanje, če je smiselno. Podobno velja za **ekonomska vprašanja, ekonomiko izobraževanja kot so: načrtovanje in analize (finančni plan), kalkulacije cen in stroškov, izterjave neplačnikov** (predlog Zveze društev izobraževanja odraslih na srednjih šolah). Tudi v tem primeru ne gre za prenos lastnega znanja ali znanja, ki je najtesneje povezano z andragoškim procesom, čeprav ne gre zanikati njegovega pomena in nujnosti.

## **6. 2 ZA ZAKLJUČEK PREGLEDA PROGRAMSKE PONUDBE ANDRAGOŠKEGA CENTRA Z VIDIKA UGOTOVLJENIH POTREB PO SPOPOLNJEVANJU, KI JIH NAREKUJE KOMPETENČNI OKVIR**

Ni naš namen, da bi na koncu povzemali vse ugotovitve, ki smo jih predstavili v predhodnjem besedilu, povzeli bi zgolj naslednje:

- 1. Programska ponudba ACS** je z vidika kompetenčnega okvira **razmeroma dobro razvita**, saj smo ugotovili, da skoraj ni zmožnosti, za katero ne bi bile razvite tudi izobraževalne vsebine, pri čemer pa je mogoče ugotoviti, da je **veliko tem razvitih v okviru specializiranih programov v podporo razvojnim projektom ACS, ki so na nek način »zaprti« programi**, saj se vanje lahko vključujejo le tisti, ki delajo v teh projektih. Tam, kjer obstajajo potrebe, in ugotovili smo jih kar nekaj, bi **bilo treba te vsebine prilagoditi še za druge ciljne skupine**, v našem primeru, ko smo se ukvarjali predvsem z **organizatorji oz. vodji izobraževanja odraslih ter učitelji**, tudi ali predvsem zanje.
- Ne glede na to ugotovitev pa je treba povedati, da pa **obstajajo nekatere potrebe, ki jih programska ponudba ne pokriva**. Zanje bi bilo potrebno **postopoma razviti primerne programe spopolnjevanja ali vsebine**, ki bi se vključile v obstoječe 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 s področja vodenja in upravljanja izobraževalnih procesov.
- Že nekaj časa je **latentno prisotna zamisel**, da se **oblikuje modularno zasnovan program**, ki bi bil namenjen **vodjem oz. organizatorjem izobraževanja**; tokrat se je izkazala tudi potreb 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.

## 7 METODOLOŠKA IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE PROGRAMOV ANDRAGOŠKEGA SPOPOLNJEVANJA Z UPOŠTEVANJEM KOMPETENČNEGA OKVIRA

Pot, ki smo jo opravili, da smo opredelili kompetenčni okvir, nam zastavlja še eno vprašanje: kako bomo ob opredeljenih zmožnostih v kompetenčnem okviru prišli do ustreznega načrtovanja kurikulumov za andragoške delavce?

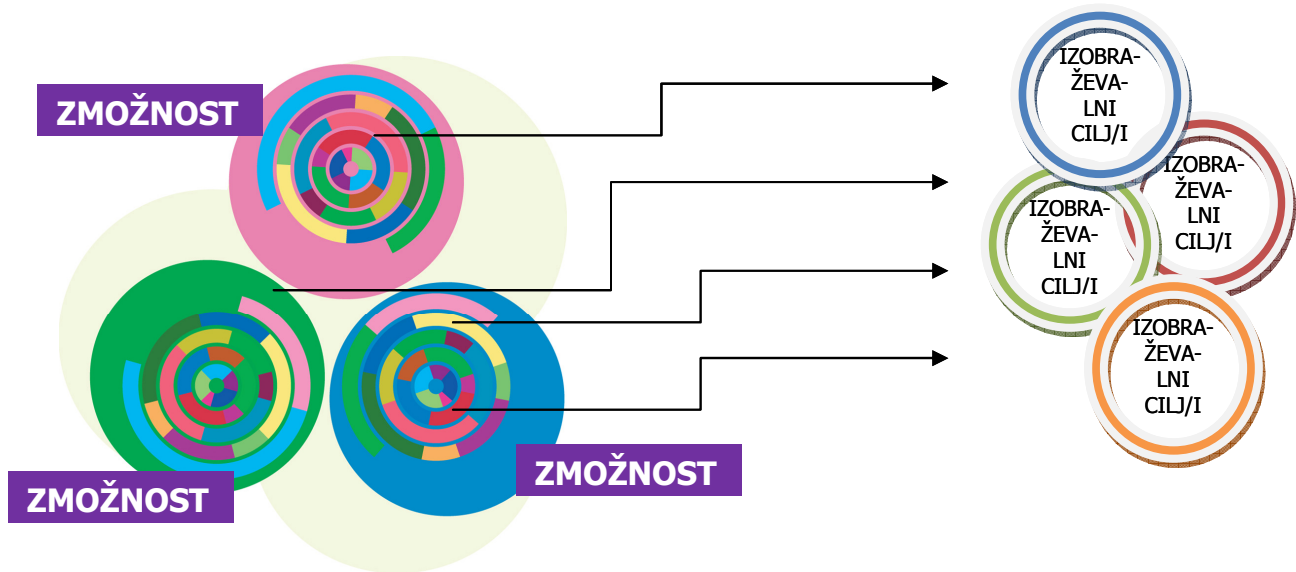
Kot smo že pokazali zgoraj, **zmožnost** v sebi zajema različne vrste znanja (informativnega/formativnega/proceduralnega). Kot takšna nam pri načrtovanju programov spopolnjevanja predstavlja osnovo, vodilo; je nekakšen širši usmerjevalni cilj, ki ga, glede na to, kateri segment zmožnosti želimo razvijati, 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 veščine za opravljanje določenega procesa. Gre za večdimenzionalno kategorijo, ki nosi v sebi kognitivno oz. spoznavno vidik (obvladovanje principov, teorij, konceptov, tudi razvoj višjih spoznavnih ravni - sistematično povezano znanje, obvladovanje raznih miselnih operacij, razvoj kritičnega, ustvarjalnega mišljenja itd.), funkcionalni oz. 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 situacijah oz. za opravljanje konkretnih dejavnosti) in osebnostne ali socialne zmožnosti (čustveno/motivacijska dimenzija; obvladovanje socialnega prostora, vstopanje v določena razmerja, kar vključuje tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote, odnos do lastne strokovne vloge in osebne rasti)<sup>5</sup>. Tak pogled na pojmovanje zmožnosti **pokaže, da je ni mogoče razviti z enim samim spopolnjevanjem, 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 spopolnjevanja, ki bi lahko v celoti razvil neko kompetenco, pač pa obravnava vselej le njen del, večji ali manjši, bolj ali manj poglobljeno.

»Orodje«, ki nam služi 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 rezultatu izobraževalne dejavnosti oz. programa kot celote. Določajo izbiro vsebine in so podlaga za opredeljevanje standardov znanja. (Izhodišča za odrasle, 1997).

Slika 2: Povezanost zmožnosti in izobraževalnih ciljev

<sup>5</sup> Prirejeno po: Medveš, 2006, Marentič Požarnik, 2006.



Da bi lahko zaobsegli različne vidike zmožnosti (kognitivno, funkcionalno, osebnostno/socialno/motivacijsko, v programe spopolnjevanja andragoških delavcev uvrščamo različne vrste ciljev kot so:

- (1) **informativni ter kompleksnejši kognitivni cilji** – povezujejo se z ustreznim strokovnim in splošnim znanjem, ki se povezuje s področjem izobraževanja odraslih, ki ga zajema program spopolnjevanja in sicer na različnih kognitivnih ravneh;
- (2) **formativne cilje** – gre za cilje, 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;
- (3) **procesno-razvojne cilje** – gre za razvoj intelektualnih, moralno-etičnih, motivacijskih mehanizmov, ki omogočajo razvoj poklicne identitete andragoških delavcev, 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, estetska zmožnost, zmožnost razvoja odnosa do okolja, varovanja zdravja, socialne zmožnosti. Ker gre pri tej vrsti ciljev za razvoj tistih segmentov zmožnosti, ki imajo razvojno naravo, jih ne opredeljujemo v obliki objektiviziranih standardov znanja, pač pa jih vgrajujemo v programe spopolnjevanja andragoških delavcev kot načela, ki vodijo izobraževalne procese in ob izboru 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 odrasle, 1997). Standard znanja se torej navezuje na tiste dimenzije izobraževalnih ciljev in zmožnosti, ki jih je mogoče ugotavljati, meriti. Z njihovo pomočjo najbolj natančno vemo, ali nekdo ima neko znanje, ali obvlada neko veščino oz. ravnanje. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da jih skoraj ni mogoče opredeliti za procesne-razvojne cilje ali vsaj ne v pomembnem delu, še manj lahko z njimi merimo zmožnost, če jo pojmuje tako, kot smo jo opredelili.

Na podlagi tako pojmovanih odnosov med opisanimi kategorijami metodologija programov spopolnjevanja, ki temeljijo na kompetenčnem okviru, v načelu zajema naslednje elemente:

1. Ime programa spopolnjevanja
2. Kratka utemeljitev programa spopolnjevanja
3. Ciljna/e skupina/e
4. Kompetence, ki jih programa spopolnjevanja spodbuja/razvija
5. Informativni cilji
6. Formativni cilji
7. Standardi znanja
8. Tematski sklopi/teme
9. Morebitni posebni pogoji za izvedbo programa spopolnjevanja (neobvezno)
10. Pogoji za vključitev v program spopolnjevanja
11. Priznavanje predhodno pridobljenega znanja
12. Pogoji za zaključek programa spopolnjevanja
13. Listina
14. Sestavljenci programa spopolnjevanja in avtorske pravice

## 8 LITERATURA

Barnett, R. (1994): *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*.

Barratt Pugh, L. (1995): The competence approach: Constricting development or teh freedom to learn? V: Summers, L. (Ed), *A Focus on Learning*, str. 13-19. Proceedings of teh 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University.

Bates, I. M. (1997, 2002): The competence and outcomes movement: teh 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): 29–35.

Bloom, B. S. et. Al. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, I: Cognitive Domain*. London, Longman.

Boyatzis, R. E. (1982): *Teh 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.

Bridges, D. (1996): Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? *Journey of Philosophy of Education*, Vol. 30, No. 3.

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.

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.cais-acsi.ca/proceedings/2005/chan\\_2005.pdf](http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2005/chan_2005.pdf)], 5.2.2007.

Chomsky, N. (1964): *Current issues in linguistic theory*. London/Paris: Mounon.

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): 226–229.

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): 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 h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXVII, številka I.

Evalvacija poskusnega vpeljevanja izobraževalnega programa višjega strokovnega izobraževanja Živilstvo – odrasli. Končno poročilo (maj 2002). Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije in Center RS za poklicno izobraževanje.

Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja odraslih. Program 5000. Fazno poročilo (2001). Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Green, P. C., (1999): *Building robust competences: Linking human resource systems to organizational strategies*. San Francisco: Jossey–Bass Publicers.

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 No. 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 No. 3. P. 369-380.

Hyland, T. (1998): Exporting Failure: teh strange case of NVQ and overseas markets. Educational studies, Vol. 24, No. 3. P. 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, »Embedng Key Skills Across teh Curriculum«, Nene College, Northampton, 27th <http://www.reskill.org.uk/grads/transkillhtm>

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

Izhodišča kurikularne preнове (1996): Ljubljana. Nacionalni kurikularni svet.

Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja (2008). Ljubljana, Andragoški center Slovenije. <http://izobrazevanje.acs.si/razvoj/>

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 teh National Society for teh 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.

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

Key Competencies, (2002): A developing concept in general compulsory education. Brussels. Eurydice.

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

Klassen C. A. (2002): Teacher pedagogical competence and sensibility. Teaching & Teacher Education, 18 (2), 151 – 158.

Klein, J. D.; Richey, R. C. (2005): Improving Individual and Organizational Performance The Case for International Standards. Performance Improvement, 44 (10): 9–14.

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

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*. Številka 20, str. 77-97.

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

Kotnik (2006): Predpostavke kompetenčnega pristopa. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXVII, številka I.

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

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

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

Kuhn, D. (1979): The significance of Piaget's formal operations stage in education. *Journal of Education*, 161, 34–50.

Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006): Center RS za poklicno in strokovno izobraževanje.

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

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

Ličen, N (2004): Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? *Andragoška spoznanja*. L. 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., in Johnson B. (1994): Teh Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, vol. I., št. 2, str. 23-42.

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

Marentič Požarnik, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXVII, številka 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. Teh person in teh process. V R.P. Lipka in T. M. Brinthaupt (Ur.). Teh 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, No. 1, str. 1-14.

Medveš (2006): Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXVII, številka I.

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

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.(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. Wegeningen: Wegeningen University. Dostopno preko: [<http://www.ecs.wur.nl>].

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

Palmer, P. J. (1998). Teh courage to teach. San rancisco: Jossey-Base.

Pastuović N. (1978): Obrazovni ciklus. Zagreb, Andragoški centar.

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

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

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

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

Schaie, K. W. (1977/1978): Toward a stage theory of adult cognitive development. *Ageing and Human Development*, 8, 129–138.

Sklepi Sveta EU o strokovnem izpopolnjevanju učiteljev in vodstvenih delavcev šol. Uradni list Evropske unije 302 z dne 12. 12. 2009.

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

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.

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

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

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

Štefanc D. (2009): *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju*. Doktorska disertacija. 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): 8–12.

Thompson, J.; Richardson, B. (1996): Strategic and competitive success: towards a model of the comprehensively competent organization, *Management Decision*, 34 (2): 5–19.

Tyler (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.

Weinert, F. E. (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. V: Rychen D. S., L. Hersch Salganic, Eds., *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle: Hofgreffe&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.

Žalec, N. (2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov fokusnih skupin. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.