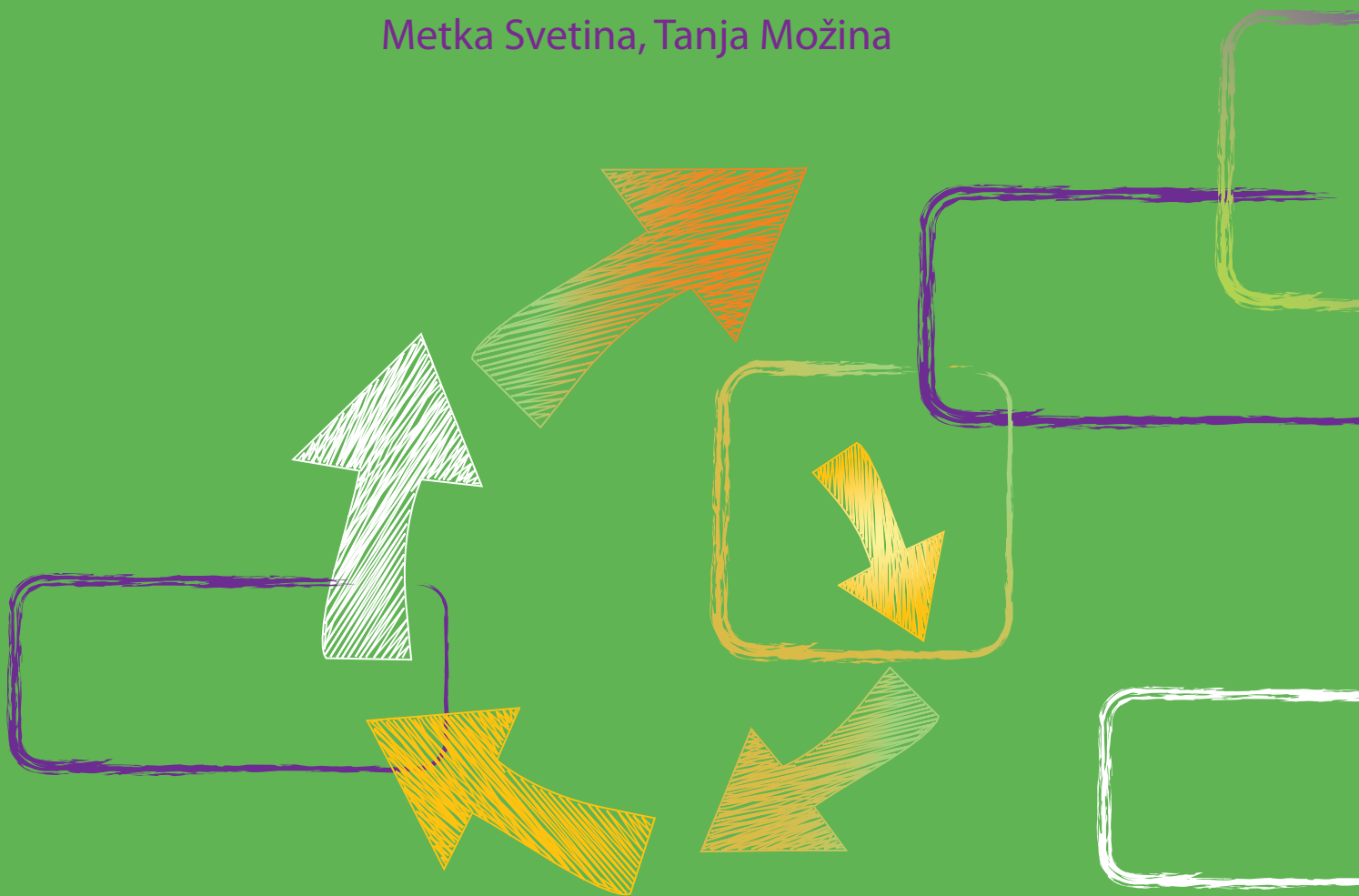


# ANDRAGOŠKO VODENJE

za vodje izobraževanja odraslih in učitelje

Marija Velikonja

Metka Svetina, Tanja Možina



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



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

## **ANDRAGOŠKO VODENJE**

za vodje izobraževanja odraslih in učitelje

Izdal

**Andragoški center Slovenije**

Avtorice

**mag. Marija Velikonja**

**Metka Svetina**

**dr. Tanja Možina**

Recenzentke

**ddr. Barica Marentič Požarnik**

**dr. Ana Tomić**

**dr. Justina Erčulj**

Jezikovni pregled

**Vlasta Kunej**

Oblikovanje in DTP

**Ksenija Konvalinka**

Tisk

**Pleško, d. o. o.**

Naklada

**250 izvodov**

---

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

374.7:005

VELIKONJA, Marija, 1938-

Andragoško vodenje : za vodje izobraževanja odraslih in učitelje / Marija Velikonja, Metka Svetina, Tanja Možina. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2012

ISBN 978-961-6851-13-8

1. Svetina, Metka, 1957- 2. Možina, Tanja, 1969-  
262407424

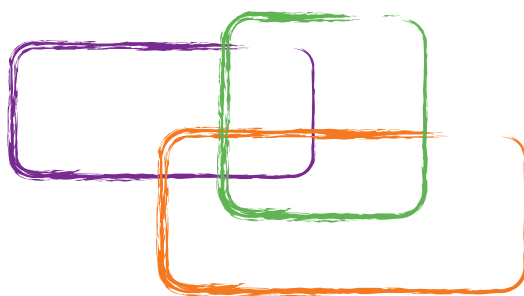
---

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

# ANDRAGOŠKO VODENJE

za vodje izobraževanja odraslih in učitelje

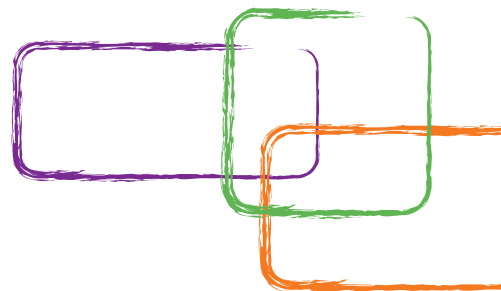
Marija Velikonja  
Metka Svetina, Tanja Možina



Andragoški center Slovenije  
2012



# VSEBINA



|   |           |
|---|-----------|
| PREDGOVOR .....   | 11        |
| VODENJE .....   | 17        |
| Marija Velikonja  |           |
| Vodenje in upravljanje .....  | 17        |
| Vodenje v izobraževanju .....   | 21        |
| Andragoško vodenje .....  | 24        |
| Vodja izobraževanja odraslih kot andragoški vodja .....   | 25        |
| <i>Strateško umeščanje dejavnosti izobraževanja odraslih v izobraževalno organizacijo in vloga vodje izobraževanja odraslih .....</i> | <i>29</i> |
| <i>Vodja izobraževanja odraslih spodbuja profesionalni razvoj učiteljev, ki poučujejo odrasle .....</i>                               | <i>35</i> |
| <i>Vloga vodje izobraževanja odraslih pri spremljanju in vrednotenju izobraževanja .....</i>  | <i>48</i> |
| UČITELJ .....   | 63        |
| Marija Velikonja  |           |
| Učiteljev profesionalni razvoj .....  | 63        |
| Učiteljevo pojmovanje učenja .....  | 71        |
| Učiteljevi pogledi na znanje .....  | 74        |
| Učiteljeva prepričanja vplivajo na njegovo poučevanje .....   | 78        |
| Poučevanje: od učitelja vseveda k sodelujočemu ustvarjalcu .....  | 80        |
| UDELEŽENEC IZOBRAŽEVANJA .....  | 89        |
| Marija Velikonja  |           |
| Odrasli v izobraževanju .....   | 89        |
| <i>Osebnostni razvoj odraslih .....</i>   | <i>90</i> |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Spoznavni razvoj odraslih</i> .....  | 91  |
| <i>Še nekatere splošne značilnosti odraslih udeležencev v izobraževanju</i> .....     | 94  |
| <i>Mlajši odrasli v izobraževanju</i> .....   | 95  |
| Kako spodbuditi boljšo kakovost učenja in večjo uspešnost odraslih .....              | 97  |
| <i>Kako se odrasli učijo: že pridobljeno znanje in izkušnje</i> .....                 | 98  |
| <i>Kako se odrasli učijo: sposobnosti</i> .....                                       | 104 |
| <i>Kako se odrasli učijo: motivacija</i> .....  | 107 |
| <b>SKRIVNOSTI KURIKULA</b> .....  | 121 |
| <i>Marija Velikonja, Tanja Možina</i>   |     |
| Oprelitev kurikula .....  | 123 |
| Nacionalni oz. uradni kurikulum in izobraževalni program .....                        | 123 |
| Od nacionalnega prek izvedbenega k doseženemu kurikulumu .....                        | 126 |
| Značilnosti in sestavine izobraževalnih programov .....                               | 132 |
| <i>Predmetnik</i> .....   | 133 |
| <i>Katalog znanja</i> .....   | 134 |
| <i>Izpitni katalogi</i> .....   | 147 |
| <b>NAČRTOVANJE IN UDEJANJANJE IZVEDBENEGA KURIKULA</b> .....                          | 155 |
| <i>Marija Velikonja, Metka Svetina, Tanja Možina</i>                                  |     |
| Ravni izvedbenega načrtovanja .....   | 155 |
| Izvedbeni kurikulum za izobraževalni program .....                                    | 160 |
| <i>Priprava odprtih kurikulumov</i> .....   | 160 |
| <i>Globalna učna priprava</i> .....   | 163 |
| <i>Letna učna priprava</i> .....  | 178 |
| Uvodno delo z udeleženci ob vpisu v izobraževalni program .....                       | 184 |
| <i>Uvodni pogovor z udeležencem</i> .....   | 185 |
| <i>Spoznavanje učnih navad in tehnik</i> .....  | 188 |
| <i>Ugotavljanje in priznavanje že pridobljenega znanja in izkušenj odraslih</i> ..... | 190 |
| Oblikovanje in analiza učne skupine .....   | 200 |
| Izvedbeni načrt za učno skupino .....   | 203 |
| Izvedbeni načrt za individualne organizacijske modele .....                           | 204 |

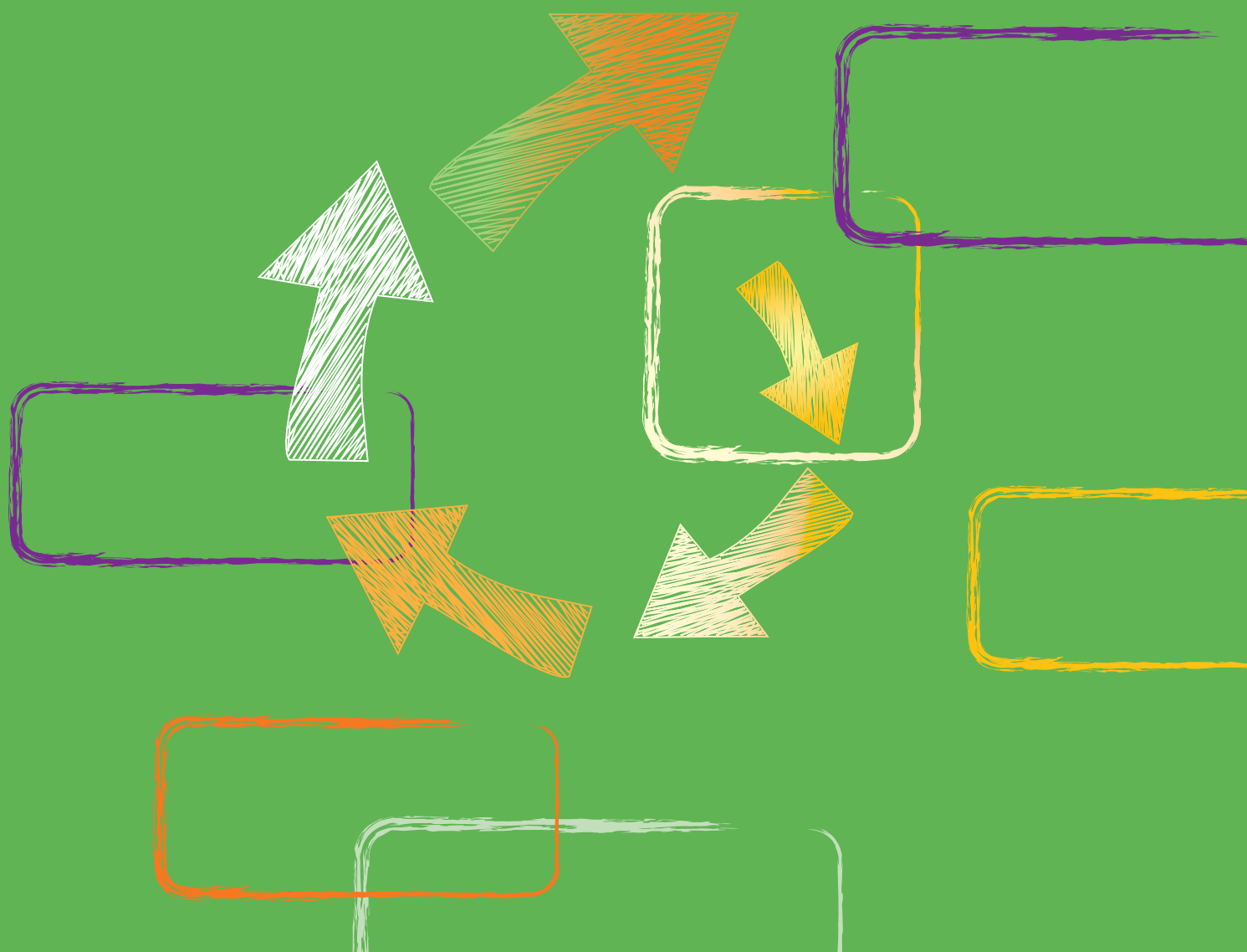
|   |     |
|---|-----|
| Osebni izobraževalni načrt .....  | 206 |
| <i>Priprava osebnega izobraževalnega načrta v skupinskih organizacijskih modelih</i> .....          | 208 |
| <i>Priprava osebnega izobraževalnega načrta v individualnih organizacijskih modelih</i> .....       | 210 |
| Spremljanje uresničevanja izvedbenih načrtov in osebnih izobraževalnih načrtov .....                | 210 |
| <b>IZPELJAVA PREDMETA/ MODULA V UČNI SKUPINI</b> .....  | 217 |
| <i>Marija Velikonja</i>   |     |
| Učiteljeva priprava na izpeljavo predmeta/modula .....  | 217 |
| Ugotavljanje že pridobljenega znanja in izkušenj .....  | 221 |
| Analiza in izbira ciljev .....  | 228 |
| Izbira in razvrščanje vsebine izobraževanja .....   | 232 |
| Izbira strategij poučevanja .....   | 236 |
| Izbira in priprava učnih virov .....  | 243 |
| Preverjanje in ocenjevanje učnih dosežkov .....   | 249 |
| Učitelj spremlja svoje delo in ga izboljšuje .....  | 255 |
| <b>VIRI IN LITERATURA</b> .....   | 267 |
| <b>PRILOGE</b> .....  | 281 |
| Priloga 1: Strokovno izrazje v nacionalnem in izvedbenem kurikulumu za izobraževanje odraslih ..... | 281 |
| Priloga 2: Pripomoček za analizo ciljne skupine .....   | 297 |





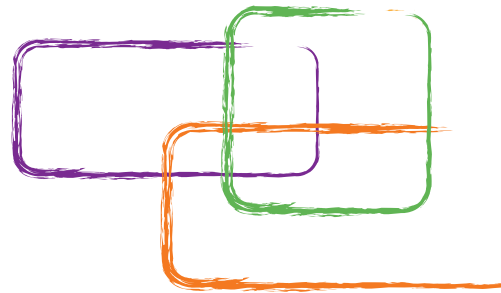
# PREDGOVOR

Marija Velikonja





# PREDGOVOR



Večji del svoje poklicne poti sem usmerila v izobraževanje odraslih, zlasti v izobraževanje učiteljev. Z velikim zadovoljstvom sem se tudi zato v zadnjem desetletju pridružila zagnanim sodelavcem v Andragoškem centru Slovenije pri njihovih projektih. Sodelovanje pri evalvaciji prvih programov višjega strokovnega izobraževanja, ki je potekalo od leta 1998 do 2002, ter na seminarjih za učitelje, ki so poučevali (tudi brezposelne) odrasle v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju in vodje tega izobraževanja (v letih 1998 do 2006), je bila moja nova izkušnja. Svoje znanje sem obogatila ob sodelovanju v evalvacijski študiji Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih (2006). Tako mi je bilo omogočeno, da sem še naprej spremljala novosti s področja izobraževanja odraslih, vodenja, učenja in poučevanja, hkrati pa sem svoja teoretična spoznanja bogatila z izkušnjami, mnenji in ravnanji ravnateljev, vodij izobraževanja in učitelji, s katerimi sem prihajala v stik. Učili smo se drug od drugega. V letih med 2008 in 2011 sem v Andragoškem centru sodelovala pri projektu Izobraževanje za uvajanje novih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju v organizacije za izobraževanje odraslih. Nastajanje novih izobraževalnih programov in stiki z vodji izobraževanja odraslih in učitelji na izobraževalnih srečanjih so me spodbujali k novemu učenju in novim izkušnjam.

Ob izobraževalnih srečanjih z vodji izobraževanja odraslih in učitelji je postopoma nastajalo študijsko gradivo za udeležence izobraževanja. Na pobudo sodelavcev iz Andragoškega centra sem gradivo dopolnjevala, vanj vnašala izkušnje s seminarjev, podatke in mnenja iz evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja, tudi študije Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih Program 5000, ki je bila končana leta 2001. Od tod sem večinoma črpala tudi nekatere statistične podatke in mnenja, ki jih navajam kot ponazoritev k besedilu. Čeprav so nekateri podatki stari desetletje in več in se je praksa v izobraževanju odraslih medtem zboljševala, poudarjam nekatere pomanjkljivosti, pa tudi primere dobre prakse, da bi bralci tudi ob njih lahko presojali, kako ravna njihova izobraževalna organizacija, učitelji in kako še lahko napredujejo. Nekatero zamisli so nastajale pozneje, npr. ob pripravi priročnika Kako pripravljamo učno gradivo za odrasle (2007) in izpeljavi izobraževanja skupine učiteljev v spletni učilnici na temo »Vodenje v izobraževanju« (2010).

Vse tako pridobljeno znanje sem povezala s spoznanji kurikularne teorije, psihologije učenja in poučevanja, andragogike, didaktike in skušala slediti miselni in dejanski poti, ki jo vsako šolsko leto prehodijo vodja izobraževanja in učitelji, ki sodelujejo v javnoveljavnih programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja in drugih izobraževalnih programih, ki se jih udeležujejo odrasli. Ti programi so načrtovani

za redno izobraževanje, pri vsaki izpeljavi pa je treba izvedbeno načrtovanje izobraževalnega programa prilagoditi odraslim, učni skupini ali posameznikom. Izpeljati je treba vrsto postopkov, ki so v izobraževalnih organizacijah še dokaj novi. V poglavju Načrtovanje in udejanjanje izvedbenega kurikula smo s soglasjem sodelavk, s katerimi smo izpeljevali projekt usposabljanja vodij izobraževanja odraslih in učiteljev za uvajanje novih programov, uporabili nekatere njihove zamisli in skice – za to se jim zahvaljujem.

Kakovostno delo vodje izobraževanja odraslih in učiteljev je vse zahtevnejše, njihov uspeh je odvisen tudi od dobrega sodelovanja in njihovega nenehnega, vseživljenjskega učenja. Kar nekajkrat so me udeleženci na seminarjih spraševali, ali ob nekaterih svojih trditvah mislim resno. Mogoče so se zdele marsikomu bolj utopija kot resnica. Pa vendar ne gre zavajati učiteljev s trditvami, da lahko površno izpeljejo nalogo, da naj bodo za svoj (ne)uspeh odgovorni kar odrasli sami. Vodja izobraževanja in učitelj morata storiti vse, da odrasli, ki se vpišejo v izobraževalni program, svoj cilj tudi dosežejo. Mnoge izobraževalne organizacije se tega že dobro zavedajo in vesela sem bila njihovih odzivov, predlogov, mnenj. Res pa je, da sem v stikih z vodji izobraževanja in učitelji začutila mnoga njihova iskanja, a tudi brezup, radost ob nenehnem učenju pa tudi brezbržnost in malodušje nad stanjem. Še vedno mislim, da je najpomembnejši člen v družbi izobraževanja in učenja njihov vodja, njegova zavzetost in vnema, njegova videnja in vizija, njegova pripravljenost in zmožnost za sodelovanje z učitelji in odraslimi, njegova zavzetost za kakovost in odgovornost, da uresničuje poslanstvo, ki mu je dano.

Priročnik, namenjen vodjem izobraževanja odraslih in učiteljem, sestavlja šest poglavij, dodani sta še prilogi.

V poglavju **o vodenju** bo bralec najprej spoznal nekaj osnov iz teorije vodenja in kakovostnega izobraževanja, poudarjena je usmeritev vodje k posameznemu udeležencu izobraževanja in zlasti njegovo andragoško vodenje. **Vodja izobraževanja odraslih** pomembno vpliva na kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji. Predstavimo ga kot andragoškega vodjo z mnogimi nalogami in obveznostmi, pojasnimo, katere zmožnosti, kompetence naj ima uspešen vodja, in svetujemo, kako naj si postavi temelje za kakovostno izobraževanje odraslih.

**Učitelj** je največkrat pozoren na svoje učence, udeležence izobraževanja, manj razmišlja o sebi. V tem poglavju želimo opozoriti vodjo izobraževanja odraslih in učitelje, naj postajajo »razmišljajoči učitelji«, torej osebe, ki nenehno premišljajo o svojem ravnanju. Predstavimo učiteljev profesionalni razvoj, njegovo pojmovanje učenja in znanja. Učitelja opozorimo, da njegova prepričanja pomembno vplivajo na njegovo poučevanje. Želimo in pričakujemo, da bo usmerjal svoje delo od poučevanja k učenju.

Vse dejavnosti v izobraževalni organizaciji naj bi bile usmerjene **k udeležencu izobraževanja**. Ali ga dovolj poznamo? V tem delu predstavljamo odrasle osebe v izobraževanju, kako se učijo, opozarjamo, da je treba poznati in upoštevati njihove različne sposobnosti in motivacijo za učenje ter to tudi spodbujati in razvijati.

**Kurikul** je še vedno beseda, ki nam zveni nekako tuje. Pojem predstavljamo z različnih vidikov, postavimo ločnico med kurikulumom in izobraževalnim programom, zlasti

pa nas zanimajo sestavine izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Pojasnjujemo tudi strokovno izrazje, povezano z izobraževalnimi programi.

Poglavje **o načrtovanju in udejanjanju izvedbenega kurikula** je namenjeno predvsem vodjem izobraževanja odraslih in učiteljem v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Sodobnejši pogled na načrtovanje daje več možnosti odločanja izobraževalni organizaciji, vrsta postopkov nakazuje rešitve, ki so bolj kot doslej primerne izobraževanju odraslih.

Zadnji del besedila je poglavje **o izpeljavi predmeta/modula v učni skupini**, namenjeno je učiteljem, ki poučujejo odrasle. V tem delu so predstavljene vse faze, ki jih izpelje učitelj pri svojem delu: od načrtovanja učnega dela do spremljanja in evalvacije lastne učinkovitosti in poti, ki ga bo vodila k še večji kakovosti.

Priročnik dopolnjujeta **prilogi**, ki ju bodo izobraževalne organizacije lahko uporabile in prilagodile za svoje potrebe.

Teoretične predstavitve so dopolnjene s slikami, zgledi in vajami, ki jih je mogoče prilagoditi in uporabiti. Večino teh smo preskusili že na seminarjih. Veselilo me bo, če bodo uporabne tudi za vas.

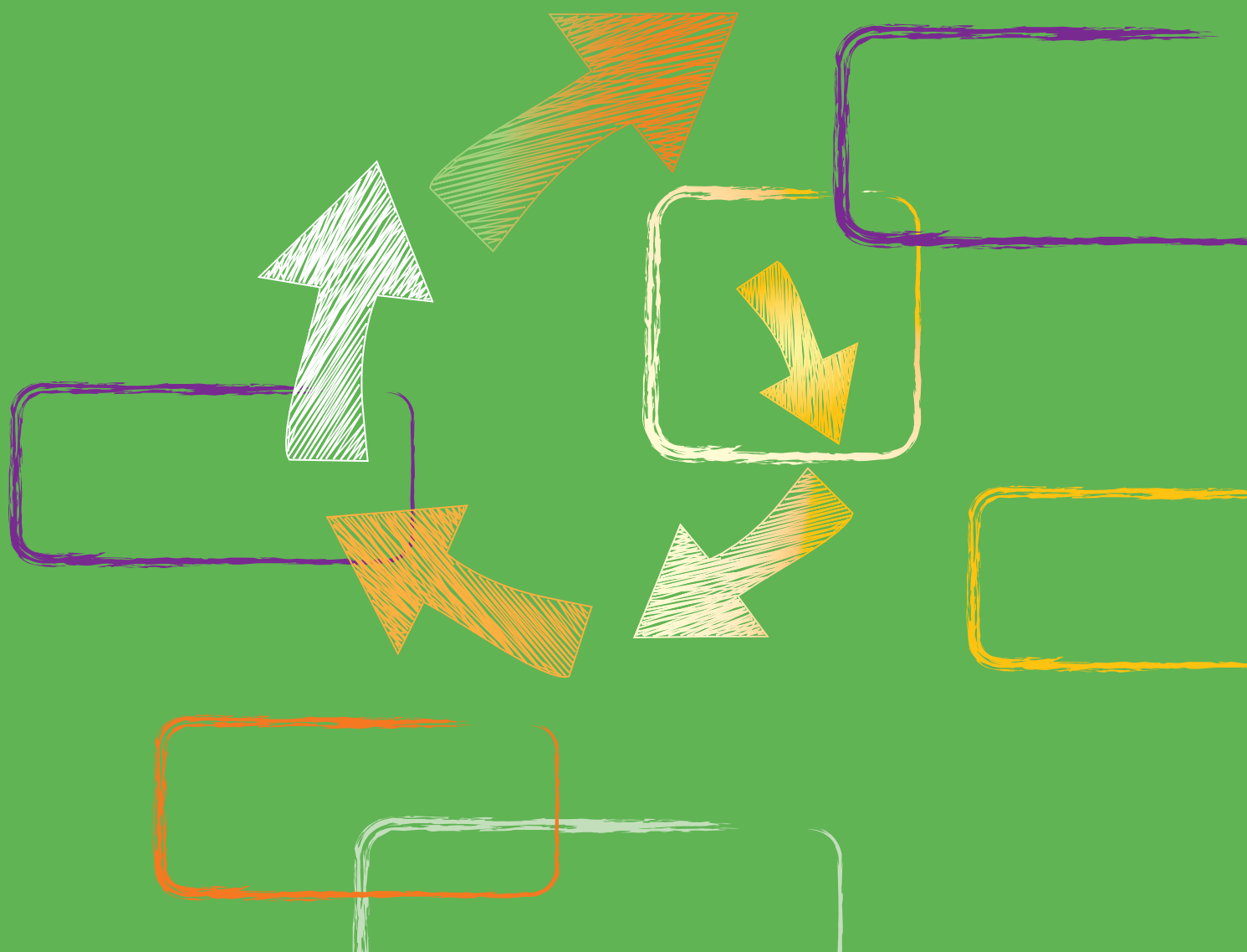
Zahvaljujem se vodstvu Andragoškega centra Slovenije in zlasti sodelavkama Metki in Tanji, ki so mi omogočili novo bogato izkušnjo in me spodbudili, da je nastalo tole delo.

Marija Velikonja



# VODENJE

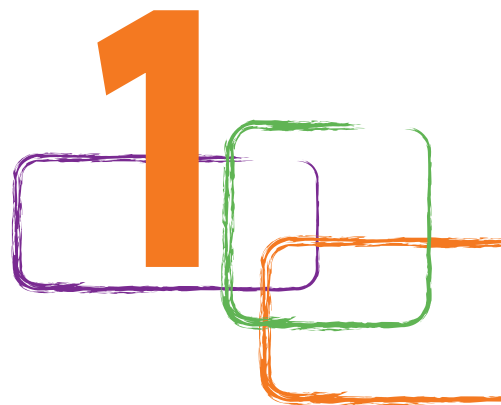
Marija Velikonja







# VODENJE



Vodje izobraževanja odraslih in učitelji prehodijo pri svojem poklicnem delu številne poti, ki se jih v vsakdanjem delu mnogi, ki delajo v izobraževanju odraslih, pogosto niti ne zavedajo. Vodja izobraževanja odraslih ima v njih pomembno vlogo, zato bomo v tem delu najprej pisali o vodenju in andragoškem vodenju, spoznali bomo temeljne naloge andragoškega vodje, strateško umeščanje dejavnosti izobraževanja odraslih v izobraževalno organizacijo ter tudi prve sodelavce vodij, učitelje.

## Vodenje in upravljanje

»Edina naloga voditeljev je, da nas pripeljejo do dobrih dosežkov.« Tak bi bil najverjetnejši odgovor poslovnih ljudi na vprašanje, kakšni so uspešni vodje. Zagotovo bi podobno odgovorili tudi zaposleni v izobraževanju. Odgovor na vprašanje, kako dosegati dobre dosežke, pa ni preprost.

Skrita šifra uspešnosti je v kakovosti vodenja, menijo strokovnjaki, tako kažejo tudi izkušnje.

V industrijski dobi smo govorili o štirih klasičnih menedžerskih funkcijah: (1) načrtovanju (2) organiziranju, (3) vodenju in (4) nadzoru. V poindustrijskem obdobju se funkcije spreminjajo in vodje se soočajo s temile funkcijami: (1) načrtovanje prehaja v usmerjanje, sodelovanje in učenje, (2) organiziranje v decentralizacijo, koordinacijo, standardizacijo, (3) vodenje zamenjujejo poslovodni timi, vodeni procesi inovativnosti, (4) nadzor prehaja v obliko samonadzora in odgovornosti do drugih (Božič, 2000).

**Preglednica 1:** Vloge vodij v industrijski in poindustrijski družbi se spreminjajo

| INDUSTRIJSKA DRUŽBA | POINDUSTRIJSKA DRUŽBA                           |
|---------------------|---|
| načrtovanje         | usmerjanje, sodelovanje, učenje                 |
| organiziranje       | decentralizacija, koordinacija, standardizacija |
| vodenje             | poslovodni timi, vodeni proces inovativnosti    |
| nadzor              | samonadzor, odgovornost do drugih               |

Ob takem razumevanju vodenja je najbolj bistveno za vodjo ustvariti okolje, ki bo zaposlenim dajalo moč in jih spodbujalo k ustvarjalnemu delu. V informacijski družbi postajajo vezivo družbene ureditve predvsem kulturne vrednote, medčloveško zaupanje in moralna odgovornost za skupni napredek. Torej ne bi smeli podcenjevati sposobnosti ljudi za samoorganiziranje in razvoj, in ne precenjevati menedžerskih sposobnosti.

Kakšen naj bo torej odgovor na vprašanje, ali naj bosta ravnatelj/direktor izobraževalne organizacije in organizator/vodja izobraževanja **upravljavec ali vodja**? Ali naj pri svojem delu dajeta prednost upravljanju ali vodenju?

**Upravljanje**, ki temelji na načrtovanju, organiziranju in nadzoru, se osredinja na vprašanje, **kako** bomo dosegali dosežke. Ta prijem uravnava levo, racionalna polovica možganov. **Vodenje pa obsega usmerjanje z vizijo in cilji, motiviranje**, torej se osredinja na to, **kaj** želimo doseči. To aktivira desno, intuitivno polovico možganov.

V eni osebi naj bi bila združena oba prijema. Lahko bi rekli: upravljay z leve, vodi z desne! Vendar je prvotnega pomena, kaj bomo delali, in šele nato, kako bomo delali. Zapomnili si bomo: **delati moramo prave stvari, in to pravilno**. Zato je tudi najpomembnejše kakovostno, uspešno vodenje in šele nato učinkovito upravljanje. V zahodnem svetu, ki mu pripadamo, smo sicer večinoma levo usmerjeni, zato je tudi vodenje tako težko, saj se težko samodejno priključimo na sposobnost desne možganske polovice.

Z usmerjanjem vodje na prave prednostne naloge (z vizijo in cilji) ter odnose (usmeritve in motivacija) namesto na metode, podrobnosti in čas je doseganje kakovostnih učinkov zanesljivejše. Vodja bo torej razvijal tako organizacijsko kulturo, ki bo spodbujala razvoj občutka lastne vrednosti, osebno odgovornost, ustvarjalne pobude zaposlenih ipd. Vedeti moramo namreč, da ljudje najbolj optimalno delujemo tedaj, ko verjamemo vase. Če ne verjamemo dovolj v svoje zmogljivosti, nas je strah sprejemanja odločitev. Tako pomanjkanje zaupanja v svoj um pa zelo škodi predvsem pri vodenju. Pogoj za odlično vodenje je torej visok občutek lastne vrednosti in odprtost za razvoj in sodelovanje.

In kdo je učinkovit vodja? Tisti, ki zaupa sposobnostim svojih sodelavcev, ki jim čim bolj zaupa naloge in ki si vzame dovolj časa za usposabljanje in razvoj sodelavcev. Pri tem skrbno tehta med zahtevami delovnega položaja in možnostmi in interesi članov. Sodelavcev ne izpostavlja po nepotrebnem tveganju ali morebitnemu neuspehu. Strokovna naloga vodje je pomoč članom skupine, njegova stalna naloga pa, da spremlja razvoj posameznikov. Uspešen vodja zaupa v sposobnosti članov, ima osebno moč, da skupino povezuje, spodbuja k napredku in se je sposoben vživljati v razne naloge, položaje ter ustvarjati ugodno delovno in medosebno ozračje.

## Osebna kakovost

Danes ne dvomimo več, da so ljudje največji kapital, a prav človeški kapital je najmanj predvidljiv in obvladljiv. Pri vodenju bomo torej usmerjeni v ljudi in njihovo osebno kakovost.

Našo resnično raven kakovosti delovanja določa najprej to, kar sami pričakujemo od sebe, nato zahteve, ki jih za naše delo postavijo drugi iz potreb in ciljev organizacije, v kateri smo zaposleni. Osebno kakovost pogojujejo osebne značilnosti (profil osebnosti) in strokovna usposobljenost, to je pridobljeno znanje in izkušnje. In če hoče vodja dosegati idealno kakovost v organizaciji, mora biti sposoben izvabiti iz zaposlenih največjo zmogljivost v prispevanju zamisli, ustvarjalnosti, inovativnega razmišljanja, ki so izid notranje motivacije. Ta pa se sprošča v spodbudnem okolju in s podporo zunanje motivacije ter tako zagotavlja kar največjo ustvarjalno dejavnost zaposlenih.

In kako do osebne kakovosti? Našo raven osebne kakovosti pogojujejo (Božič, 2000):

- občutek samospoštovanja in lastne vrednosti. *»Vaša kakovost je vaša vrednost,«* pravi Deming, ameriški strokovnjak za kakovost. Zato se najbolj zanašamo na samonadzor;
- pozitivna pozornost okolja. Z dobrimi medosebnimi odnosi, spoštovanjem, zaupanjem, strpnostjo in etičnostjo v ravnanju in vedenju;
- jasnost ciljev, odgovornosti in rokov dogovorjenih nalog;
- razpoložljivi čas, ki ustreza našemu delovnemu ritmu in omogoča ravno pravi pritisk na optimalno delovanje v območju osebne sposobnosti;
- obvladovanje tehnik ustvarjalnega mišljenja;
- optimizem in visoka idealna raven osebne kakovosti, ki je povezana z razvojem naše osebnosti.

## Spodbujanje sodelovanja

*»Slovenci smo bolj 'primadone' kot timski delavci«,* meni prof. dr. Aleksandra Kornhauer<sup>1</sup>. *»Na zahtevnem trgu pa lahko zmaguje le skupinska inteligenca. Nujen je prehod od osebne tekmovalnosti h konkurenčnemu sodelovanju.«*

Vendar: kako naj udeleženci izobraževanja uspešno delujejo v timu, če se teh spretnosti ne naučijo? In še: kako naj jih za sodelovanje usposablajo učitelji, ki sami ne doživljajo kulture sodelovanja? Saj vemo, da nihče ni tako popoln, kot je lahko tim.

Vodenje uspešnih timov temelji na zgledu vodstva, njihovi člani pa spoštujejo drug drugega. Usmerjeni so v kakovost, so ustvarjalni, ustvarjajo pozitivno ozračje za razvoj novih zamisli. Prevladuje svoboden pretok informacij. Uspešen tim ima vso samostojnost in avtoriteto pa tudi odgovornost za učinke svojih odločitev. V njem vlada sinergija.

<sup>1</sup> Forum odličnosti, Otočec, maj 2000, v Delu, 11. 10. 2000.

Tim pa je treba iz delovne skupine šele razviti, in to je med drugim naloga vsakega vodje. Vendar ne bomo premišljali o razvoju tima, pač pa presojali, kje, ob kakšnih priložnostih lahko vodja izobraževanja razvija in spodbuja sodelovanje ter tako oblikuje ustvarjalne time.

V izobraževanju že zakonodaja predvideva strokovne organe, kot so programski učiteljski/andragoški zbor, strokovne aktive. Naloge teh organov so določene z zakonodajnimi predpisi. Timi se lahko spontano (ali načrtno) oblikujejo še ob posebnih nalogah, ki jih organizacija izpelje, in številnih drugih priložnostih. Uspešne time pa je treba šele oblikovati, pri tem sta pomembna izbira članov in njihovo usposabljanje za timsko delo.

Člani tima so navadno usmerjeni v izpolnitev določene naloge, ob tem pa se tudi učijo drug od drugega. Vlogo vodje lahko primerjamo z vlogo dirigenta, ki iz vsake skupine in iz vsakega posameznika izvablja najboljše, kar zna (Everard, Morris, 1996).

Pri izobraževanju odraslih je ustvarjanje sodelovalne kulture zahtevno delo. Večji del učiteljev je zaposlenih pogodbeno in ob svoji redni zaposlitvi tudi poučujejo. Zato je na primer težko uskladiti čas srečanja, pogostost sestajanja itn. Vendar mora vodja poiskati poti, da se bodo uveljavila stalna srečanja in bo dosežena komunikacija z zaposlenimi. Lahko so to različne krajše oblike izobraževanja pa tudi družabne priložnosti itn., ob katerih bo pri učiteljih razvijal še občutek pripadnosti temu kolektivu; to je pogosto lahko visoka motivacija za učiteljevo delo.

## Vodenje in spodbujanje učenja in poučevanja

Znanje postaja vse večja človekova dobrina. Znanje, nakopičeno v zaposlenih, omogoča konkurenčnost in varnost podjetij. V poindustrijskem gospodarstvu, temelječem na znanju in storitvah, opazujemo spremembe, in sicer naraščanje storitev in sektorjev visoke tehnologije in nastajanje novih pravil globalne igre z usmeritvijo na neotipljivo premoženje, kot so strokovno znanje, nove spretnosti, inovacije in upravljanje talentov (Kraljič, 2002).

Podjetja govorijo o intelektualnem kapitalu, ki ga sestavljajo:

- človeški kapital (znanje, spretnosti in izkušnje),
- socialni kapital (skupinsko sodelovanje, zaupanje),
- strukturni kapital (inovacijski, organizacijski in procesni).

Povsod je poudarjena uporaba znanja pri doseganju čim boljših poslovnih učinkov. Po svetu in tudi v nekaterih naših podjetjih oblikujejo »zemljevid znanja«, to je popis znanja, ki ga imajo zaposleni, in zatem še potrebno znanje, ki bo podjetju pomagalo do sprememb in izboljšav, kot »zemljevid razvoja znanja«.

Ali v izobraževalnih organizacijah poznamo vse znanje zaposlenih, ne le tisto javno in prepoznavno, pač pa tudi neformalno pridobljeno, ljubiteljsko, intuitivno, tiho znanje? Ga znamo tudi izkoristiti?

## Vodenje v izobraževanju

V bližnji preteklosti so mnogi dvomili, ali je v izobraževanju sploh mogoče govoriti o menedžmentu, češ da izobraževalne organizacije niso podjetja. Seveda je razlika med industrijo in izobraževalnimi organizacijami, se pa vse manj industrije ubada le z rutinskimi nalogami množične industrije. V podjetja sodi tudi raziskovalno delo, vodenje financ, izobraževanje. Prav na teh področjih pa se kažejo podobnosti z izobraževalnimi organizacijami. V podjetjih so prav tako zaposleni strokovnjaki in temu primerno je tudi vodenje in upravljanje. Temeljno področje, ki ločuje vodenje podjetja od vodenja izobraževalne organizacije, pa je pedagoško ali andragoško vodenje.

Pri nas nimamo veliko raziskav o podobi slovenskega ravnatelja (na primer Koren, 1999, Ferjan, 1996 itn). Ob vpeljevanju Šole za ravnatelje sta na primer prve analize opravljala Bečaj in Lipičnik in v njih preverjala značilnosti naših vodstvenih delavcev v izobraževanju. Bečaj na primer navaja (1993), da vodstveni delavci:

- na svojem delovnem mestu ne doživljajo dovolj potrditev,
- na novo delovno mesto prenašajo model vodenja iz šolskega razreda,
- slabo ločijo probleme, cilje in poti do ciljev,
- so precej storilnostno usmerjeni.

Lipičnik (1993) je analiziral delovne naloge, ki jih navajajo ravnatelji kot pomembne pri svojem delu. Ugotovil je, da jih kar osem od desetih izhaja iz šolske zakonodaje. Če bi postala praksa, da ravnatelji uresničujejo le naloge iz zakonodaje, pravi avtor, potem bo treba v zakonodaji opredeliti tudi več menedžerskih nalog, o tem pa je treba vsekakor razmisliti. Zagotovo pa današnji ravnatelji bolje poznajo posamezne prvine vodenja in ravnajo bolj ozaveščeno.

Katere pa so potemtakem temeljne naloge ravnatelja ali direktorja izobraževalne organizacije? Na to vprašanje odgovarjajo različni avtorji (na primer Everard, Morris 1996; Jones, 1988), ki pa so si glede nekaterih nalog povsem enotni. Avtorja Everard, Morris delita naloge vodje v izobraževanju na:

- ▶ **vodenje ljudi:** motiviranje, sprejemanje in uresničevanje odločitev, vodenje sestankov, izbira sodelavcev, spremljanje in vrednotenje njihovega dela ter skrb za njihov razvoj, reševanje konfliktov, organiziranje samega sebe;
- ▶ **vodenje in upravljanje organizacije,** kamor sodi vodenje timov, vodenje in upravljanje kurikula, urejanje odnosov z okoljem;
- ▶ **vpeljevanje sprememb.**

Pri nas dodajamo tem sestavinam še posebno nalogo – **pedagoško in andragoško vodenje**, ki je sicer v gornjem seznamu skrito v besedah »vodenje in upravljanje kurikula«, a si po našem mnenju zasluži posebno poglavje.

Ko smo v prvih letih Šole za ravnatelje spraševali, na katerih področjih vodenja bi se ravnatelji želeli bolje usposobiti, smo dobili zanimive odgovore (Velikonja, 1993). S seznama različnih nalog vodje so izbrali pet takih, ki bi jim dali prednost (vzorec ni bil reprezentativen):

- ▶ **za področje temeljnih nalog vodje:** filozofija šole, vpeljevanje sprememb, urejanje odnosov, vodenje ljudi, vodenje in upravljanje;
- ▶ **spretnosti, v katerih bi se želeli dodatno uriti:** motiviranje, svetovanje, oblikovanje tima, reševanje konfliktov, besedna komunikacija.

Po podobnem postopku so izbrali še:

- ▶ **stalne vsakodnevne naloge ravnatelja:** ohranjanje motivacije, učinkovito svetovanje, razvoj osebja, vodenje v kritičnih položajih, spreminjanje okolja;
- ▶ **osebne lastnosti, ki so potrebne ravnatelju:** ustvarjalnost, prožnost, uravnoteženost, občutljivost za pojave, hitro razmišljanje.

Zanimivo bo vedeti še, katere naloge so bile tedaj za ravnatelje najbolj in katere najmanj privlačne. Med najzanimivejšimi področji so navedli urejanje odnosov (reševanje konfliktov, pogovori z učitelji in učenci, vodenje učiteljskih konferenc ipd.), zatem še sodelovanje z učenci in vpeljevanje novosti. Področje urejanja odnosov pa so navedli tudi kot najmanj zanimivo področje dela, manj zanimiva pa sta bila zanje tudi organizacija in upravljanje financ.

Vodenje v izobraževanju je torej privlačna, a zapletena in zahtevna naloga. Vsi vemo, da lahko učinkovit vodja postopno in vztrajno razvija in izpopolnjuje izobraževalno organizacijo, da o njej govorimo kot o kakovostni, tudi inteligentni organizaciji.

Z učinkovitim vodenjem je mogoče izobraževalno organizacijo približati tistim, ki jih avtorji MacGilghrist, Myers, Reed (1997) imenujejo »inteligentne« organizacije. To so izobraževalne organizacije, ki jih označuje (prirejeno po Gardnerju) devet inteligenc, in sicer:

1. **kontekstualna/okoljska inteligenca ali inteligenca okolja:** izobraževalna organizacija vidi sebe vedno tudi v odnosu do okolja;
2. **strateška inteligenca:** bistveno je, postaviti si cilje organizacije, ki jih bodo zaposleni sprejeli kot svoje;
3. **strokovna (akademska) inteligenca:** z njo organizacija zagotavlja visoko kakovost izobraževanja in učenja;
4. **reflektivna inteligenca:** izobraževalna organizacija poudarja ključne spretnosti in procese za opazovanje, premislek in ovrednotenje učinkovitosti organizacije nasploh, zlasti razvoja in dosežkov udeležencev izobraževanja;
5. **pedagoško-andragoška inteligenca:** izobraževalna organizacija vidi sebe kot organizacijo, ki se nenehno uči in zagotavlja, da bodo učenje in poučevanje neprenehoma izpopolnjevali in izboljševali;
6. **sodelovalna inteligenca:** ta spodbuja zaposlene k sodelovanju, zlasti ko izboljšujejo svojo prakso poučevanja in spodbujanja k učenju;
7. **čustvena inteligenca:** to je sposobnost organizacije, da sprejema in povezuje čustva zaposlenih in udeležencev izobraževanja, jih izraža in upošteva, kar je življenjskega pomena za učenje;

8. **duhovna inteligenca:** označujejo jo temeljne vrednote življenja in razvoja vseh članov izobraževalne organizacije;
9. **etična inteligenca:** z njo izobraževalna organizacija spoznava pomen pravic udeležencev izobraževanja in vključuje odrasle v odločitve, ki so pomembne za njihovo učenje in vplivajo na njihovo uspešnost.

Res pa je: nič se ne zgodi čez noč. Tudi pri vodenju sta potrebni načrtnost in vztrajnost.

Kar premalokrat se zavemo, da v izobraževalnih organizacijah pomembno vplivamo na kakovost znanja, ki ga pridobijo mladi in odrasli v teh institucijah. In če v zadnjih desetletjih spodbujamo razvoj učeče se organizacije, imamo v mislih tudi izobraževalno organizacijo kot učečo se organizacijo. To je organizacija, ki se sama neprenehoma uči, učijo se zaposleni v njej, hkrati pa, bolj kot drugje, načrtovano poučuje, uči tudi osebe, ki vstopajo v organiziran izobraževalni proces z namenom, da si v tej organizaciji pridobijo ustrezno stopnjo in vrsto izobrazbe. V taki organizaciji tudi ni več delitve na menedžersko vlogo in vlogo pedagoško-andragoškega vodje. V ospredje preide »vodenje za učenje«. V takih organizacijah (Hopkins, 2001, v Erčulj 2002, str. 5):

- ▶ **vodja dejavno spodbuja oblikovanje timov**, hkrati pa upošteva odločitve, ki jih učitelji v teh timih sprejmejo. To niso le odločitve o učiteljevem delu v razredu, pač pa tudi take, ki vplivajo na politiko šole kot organizacije;
- ▶ **učitelji se praviloma ne usposablajo posamezno**. Večina stalnega strokovnega spopolnjevanja je namenjenega vsem strokovnim delavcem izobraževalne organizacije. To je pomembno predvsem zato, ker se skupaj pogovarjajo o pomembnih zadevah in skupaj določajo temeljne usmeritve izobraževalne organizacije in področja nenehnih izboljšav;
- ▶ **vodja oblikuje učinkovite sisteme informiranja** sodelavcev in širšega okolja;
- ▶ **vodja zna pohvaliti in nagraditi** tiste sodelavce, ki največ pripomorejo k doseganju skupnih ciljev. Vodenje za učenje in uravnilovka ne sodita skupaj;
- ▶ **voditi, spodbujati k učenju** ne zna vsak vodilni delavec, saj mora tudi sam izražati pripadnost izboljševanju, smiselnim spremembam in učenju – ne le z besedami, temveč predvsem z dejanji.

Pri vodenju izobraževalne organizacije naj vodje svojo vlogo v organizaciji preusmerijo tudi navzven, v okolje (Jones, 1988), saj mora biti vodja v nenehnem stiku z nepredvidljivim okoljem, ki obdaja organizacijo.

Ravnatelj, vodja izobraževanja, je ogledalo vsega, kar se dogaja v organizaciji. Zato Jones (1988) svetuje, naj bo povezan z dogajanjem v učilnicah, učitelji in udeleženci izobraževanja. Izobraževanje naj bo bolj kot v vsebino usmerjeno v proces, sodelovalno poučevanje naj ima prednost pred individualnim, sodelovalno učenje je boljše kot individualna tekmovalnost in osamitev. Zdi se, da se te metode bolj uveljavljajo v organizacijah, v katerih vodja razvija timsko vodenje, in ni avtorski individualist.

## Andragoško vodenje

Osebo, ki v izobraževalni organizaciji vodi izobraževanje odraslih, poimenuje zakonodaja organizatorja izobraževanja odraslih, andragoška stroka pa vodjo tega izobraževanja. Menimo, da je vodenje izobraževanja odraslih veliko več kot le organiziranje neke dejavnosti, in to bomo v nadaljevanju tudi utemeljevali.

Na najvišji hierarhični ravni vodenja izobraževalne organizacije je ravnatelj, direktor. Ta opravlja funkcije pedagoško-andragoškega vodenja organizacije in poslovodne funkcije. V strukturi vodenja je navadno vodja izobraževanja odraslih neposredno odgovoren ravnatelju ali direktorju izobraževalne organizacije, ponekod pomočniku ravnatelja. V naši izobraževalni praksi se tu navadno pokaže dve situaciji:

- za kakšno stopnjo poverjanja nalog gre (za porazdelitev nalog, obveznosti in odgovornosti), se odloča ravnatelj, direktor;
- na njegovo odločitev vpliva tudi usposobljenost vodje izobraževanja odraslih za prevzemanje nalog.

Vemo, da je ponekod stopnja zaupanja v sodelavce velika in podrejeni veliko nalog opravijo povsem samostojno. Spet drugod želi vse (ali večino nalog) opraviti ravnatelj, saj ni prepričan, da bodo »drugi znali in zmogli«. Pri tem prihaja v vse večjo časovno stisko. Pričakujemo, da ima vodja izobraževanja odraslih v svoji organizaciji dovolj zaupanja vodstva in lahko popolnoma samostojno opravi temeljne strokovne in organizacijske naloge s tega področja. Res pa je, da morajo biti naloge natančno opredeljene in razmejene.

Ko preverjamo, kakšno vrsto izobrazbe imajo vodje izobraževanja odraslih v srednjih šolah in ljudskih univerzah, najdemo zelo pisano paleto izobražencev. Raznolikost je tudi v njihovih letih prakse in izkušnjah v izobraževanju odraslih. Tega seveda ne štejemo kot primanjkljaj, pogosto se zlasti v skupnih srečanjih izkaže kot veliko bogastvo, ko udeleženci drug drugega dopolnjujejo in se učijo. Toda vodja izobraževanja odraslih mora poznati posebnosti izobraževanja odraslih, imeti mora ustrezno andragoško izobrazbo, ki je lahko podlaga za njegovo nadaljnje spopolnjevanje na tem področju.

V študiji Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev (Klemenčič idr., 2009, str. 10–13) so iz razprav v fokusnih skupinah povzeli temeljne naloge v izobraževanju odraslih. To so:

- ▶ **ugotavljanje izobraževalnih potreb** (v družbi in pri posamezniku);
- ▶ **razvoj ustrezne ponudbe izobraževanja odraslih** (vpeljava že sprejetih nacionalnih izobraževalnih programov in razvoj lastne izobraževalne ponudbe). S tem je povezano tudi izvedbeno kurikularno načrtovanje, prilagajanje formalno sprejetih programov za potrebe odrasle populacije;
- ▶ **spremljanje in vrednotenje izobraževanja**. Dejavnost ne more biti končana, če ni ovrednotena in niso predlagane (in pozneje vpeljane) izboljšave;



- ▶ **razvijanje in vzpostavljanje novih učnih okolij.** Reševanje globalnih problemov je povezano z učenjem, za obsežnejše naloge pa je potrebno povezovanje in spreminjanje;
- ▶ **vpeljava timskega dela,** saj lahko le timi učinkovito odgovarjajo na zapletena vprašanja sodobnega časa;
- ▶ **motiviranje posameznikov** (in družbe) za izobraževanje, skrb za dostopnost in enakomernejšo udeležbo odraslih v izobraževanju.

Poudarili so, da se tradicionalno pojmovanje poučevanja umika učenju, učitelj zato vse bolj organizira, moderira, svetuje in vodi udeleženca v njegovem učenju. Vsi ti procesi pa zahtevajo spremembe v delovanju organizacij.

Ni se torej treba spraševati, ali naj bo organizator ali vodja izobraževanja odraslih. Je tudi organizator, predvsem pa je vodja.

## Vodja izobraževanja odraslih kot andragoški vodja

V sedANJI izobraževalni praksi opravljajo vodje izobraževanja odraslih predvsem organizacijsko in strokovno-razvojno delo (Klemenčič idr., 2009, str. 18), vodstvenega dela je bistveno manj. Deleži organizacijskih, strokovno-razvojnih in vodstvenih nalog so odvisni od notranje organizacije dela, tudi od števila udeležencev. Pogosto organizacijsko delo preobremeni vodjo izobraževanja in mu otežuje, da bi več časa namenjal strokovnemu in razvojnemu delu.

Uspešen vodja izobraževanja odraslih naj torej razvija obe vlogi, upravljavsko in voditeljsko. Tedaj govorimo o andragoškem vodji in vloga takega vodje je še dodatno obremenjena, saj jo določa tudi vrsta družbenih in kulturnih razmer v okolju.

Vodja izobraževanja odraslih mora biti strokovnjak za andragoška vprašanja, vendar hkrati tudi dober organizator dela v izobraževalni organizaciji.

Pogosto sem v stikih z vodji izobraževalnih programov ugotavljala, da se ti (nehote?) odrekajo nekaterih svojih funkcij (na primer izbire učiteljev, odgovornosti za njihovo strokovno spopolnjevanje), češ da so te le v domeni ravnatelja/direktorja izobraževalne organizacije. Vendar menim, da je vodja izobraževanja odraslih vodja v polnem pomenu, zato naj vpliva na vse prvine pedagoško-andragoške dejavnosti.



Na vprašanje, katera je temeljna vloga organizatorja in vodje izobraževanja odraslih (Možina, Birman Forjanič, 2009), so vodje<sup>2</sup> najprej poudarili organizacijsko vlogo, zatem pa še strokovno-razvojno in vodstveno.

Zapisali so na primer:

- »Organizacijsko vlogo vidim v koordinaciji med zaposlenimi in organiziranjem pouka.«
- »Predvsem gre za organizacijsko vlogo, ta je prednostna.«
- »Vloga vodje izobraževanja odraslih je tako organizacijska kot razvojna in delno tudi vodstvena.«
- »Skrbim za sodelovanje s partnerji. Ta del je pomemben za razvoj programov v šoli.«
- »Strokovno delo pri izvedbenem načrtovanju.«
- »Tudi svetovalno delo pa stiki s predavatelji in udeleženci.«
- »Treba je spremljati, kaj se dogaja na področju izobraževanja odraslih, v stroki, na področju zakonodaje, trgu dela itn.«
- »Svoje vloge nisem nikoli videla kot vodstvene, ravnatelj je bil vedno glavni.«
- »Del mojega dela je tudi vodstven. Moram organizirati delo, načrtovati vire za delo in pripravljati načrte, kaj bomo delali. Pripravljam finančne načrte in spremljam uresničevanje.«

Tudi vodje ugotavljajo preplet vseh že navedenih vrst nalog. Na podlagi analize najznačilnejših del, ki so jih v intervjujih navajali vodje izobraževanja odraslih (Klemenčič idr., 2009, str. 74–76), je bil oblikovan opis značilnih del in nalog, ki jih opravlja vodja izobraževanja odraslih.

**Preglednica 2:** Značilna dela in naloge, ki jih opravlja vodja izobraževanja odraslih

| <b>VODJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH</b>  |
|--|
| <b>ZNAČILNA DELA PRED VPISOM</b>   |
| ugotavljanje potreb po znanju v okolju   |
| načrtovanje izobraževalnih programov   |
| priprava razpisa za vpis   |
| priprava informativnih zgibank, informacijsko gradivo (promocija, trženje)   |
| <b>ZNAČILNA DELA OB VPISU</b>  |
| <b>Uvodno delo z udeleženci</b>  |
| obveščanje udeležencev ob vpisu (potencialnih kandidatov, kandidatov, ki se vpisujejo, itn.) in vpisovanje udeležencev |

2 V intervjujih so sodelovali vodje iz ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij.

uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje

sodelovanje v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja

priprava osebnih izobraževalnih načrtov

oblikovanje učnih skupin

analiza učnih skupin

### **Načrtovanje in organizacija izobraževanja**

delo z učitelji (izbira učiteljev, oblikovanje predavateljskega zbora, usklajevanje urnikov, pogovori, obveščanje itn.)

priprava prilagoditev za izobraževanje odraslih – izvedbeni kurikuli (določitev obsega ur, časovni potek, odprti kurikul, izbira vsebin, izbira organizacijskih oblik, medpredmetno povezovanje)

priprava urnikov (usklajevanje s predavatelji in udeleženci)

dogovori o potrebnih učilnicah

organizacija praktičnega pouka

oblikovanje cene programa

koordinacija priprave gradiva za udeležence (koordinacija z učitelji, skrb, da je fotokopirano, itn.)

### **Priprava in vodenje dokumentacije**

priprava pogodb za udeležence

priprava in vodenje dokumentacije o udeležencih (izdaja potrdil o vpisu itn.)

priprava pogodb za učitelje

vpis podatkov o udeležencih v računalniški program

### **ZNAČILNA OPRAVILA MED POTEKOM IZOBRAŽEVANJA**

sprotno obveščanje udeležencev o spremembah

svetovanje, motiviranje in pomoč udeležencem

svetovanje in strokovna podpora učiteljem

sklicevanje in vodenje andragoških zborov, sestankov (aktivov) učiteljev

posredovanje med učitelji in udeleženci

sprotno spremljanje in izboljševanje izobraževanja (spremljanje uspešnosti, zadovoljstva itn.)

organizacija izpitnih rokov

### **ZNAČILNA OPRAVILA OB KONCU IZOBRAŽEVANJA**

organizacija (poklicne) mature, izpitnih rokov

svetovanje udeležencem o možnostih nadaljnjega izobraževanja

končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave

## DRUGE STALNE NALOGE

ozaveščanje okolice (sodelavcev, vodstva izobraževalne organizacije) o pomenu izobraževanja odraslih

sodelovanje s partnerji v okolju

priprava letnega delovnega načrta

priprava letnega poročila o delu

sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji

spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji)

organizacija in izpeljava internega izobraževanja za učitelje

spremljanje lastnega dela in osebni razvoj

Vloga vodje izobraževanja odraslih se prav ta čas pomembno spreminja. Na to so opozorili tudi sami vodje (Klemenčič idr., 2009), ki menijo, da bi bila potrebna profesionalizacija vloge vodje izobraževanja odraslih. Načrtno je treba vlagati v njihov strokovni razvoj. V organizacijah, kjer je vpis odraslih v izobraževalne programe velik, pa predlagajo delitev dela na organizatorja in vodjo izobraževanja. Vodja izobraževanja odraslih naj bi opravljal predvsem vodstvene in razvojne funkcije, organizator izobraževanja pa administrativne in organizacijske.

### Čemu dajemo prednost

Kot je razvidno iz zgornjega opisa temeljnih del in nalog, opravlja vodja izobraževanja odraslih številne naloge. Obseg dela je velik in treba se je odločiti: **najprej najpomembnejše**. Med pomembnejšimi bomo omenili, da mora ustvarjati okoliščine za kakovostno delo zaposlenih in ustvarjalno ozračje v izobraževalni organizaciji. To dosega tudi s primerno organizacijo dela, kamor sodijo na primer postopki vpisa v izobraževalni program, osebni pogovori z udeleženci, izdelava letnega delovnega načrta in urnikov, spremljanje vseh dejavnosti itn. A o tem podrobneje pišemo v nadaljevanju.

Naloge torej niso vse enako nujne in prednostne. Zelo lahko je biti zaposlen z napačnimi stvarmi (Everard, Morris, 1996). Najlaže je namreč opravljati lažje rutinske naloge in zahtevnejše prepuščati času in drugim. Zato velja pravilo: razumno izrabljajmo svoj čas in se odločajmo za prednostne naloge. Potreben je torej premislek, zatem pa »helikopterski pogled« na celotno delo vodje, šele potem se lažje odločamo, kaj je za kakovostno delo v organizaciji zares pomembno. Poudarimo: vodja izobraževanja mora opraviti najzahtevnejše in najpomembnejše naloge, kot so na primer naloge andragoškega vodenja in vodenja zaposlenih, naloge, povezane z zagotavljanjem kakovosti izobraževanja, ipd.

Zatem velja poudariti še neko slabost vodij: mnogi želijo vse narediti sami. Značilnost dobrega vodje pa je prav zaupanje v znanje in odgovornost drugih. Zaupajmo naloge svojim bližnjim sodelavcem in verjemimo jim, da jih bodo dobro izpeljali, da jih zmorejo izpeljati. Dovolj časa namenimo tudi odraslim udeležencem izobraževanja, le tako jim bomo sporočili, da jih cenimo in zaupamo v njihovo uspešnost.

V nadaljevanju bomo našo pozornost usmerili v kakovost vodenja izobraževanja odraslih. Podrobneje bomo pisali o nekaterih temeljih kakovostnega izobraževanja odraslih, sodobni organizaciji izobraževanja, o učiteljih – najpomembnejših sodelavcih in zaveznikih vodje izobraževanja odraslih, ter o vlogi spremljanja in vrednotenja andragoške dejavnosti v izobraževalni organizaciji. Usmerjamo se na temeljna vprašanja vodenja v izobraževanju odraslih, saj so posamezna področja vodenja v izobraževanju že podrobneje členjena v drugih strokovnih publikacijah.

## Strateško umeščanje dejavnosti izobraževanja odraslih v izobraževalno organizacijo in vloga vodje izobraževanja odraslih

Odločili smo se, da bomo v izobraževalne programe, ki jih izvajamo za mladino, prvič vpisali tudi odrasle, ali pa smo na primer presodili, da bi z novim šolskim letom začeli vpisovati odrasle v nov izobraževalni program.

Pridobili smo že potrebna soglasja, učitelje, zagotovili primerne materialne razmere. In zdaj? V kaj naj ravnatelj/direktor izobraževalne organizacije (tudi ravnatelj srednje šole, kjer poteka izobraževanje odraslih) in vodja izobraževanja odraslih najprej usmerita svojo pozornost?

Začnemo s premislekom o organizacijski kulturi v naši izobraževalni organizaciji, o poslanstvu, skupinskih ciljih in viziji izobraževanja odraslih.

### Organizacijska kultura

Z odločitvijo, da bomo vpeljali nov izobraževalni program za odrasle ali da bomo sploh prvič začeli izobraževati odrasle, smo načrtovali spremembo v dosedanji strukturi izobraževalne organizacije. Vemo, da ljudje nasploh ne marajo sprememb v svojem delovnem okolju in se bolje počutimo v varnem starem okolju. Vodja izobraževanja odraslih bo zato razčlenil dosedanjo organizacijsko kulturo v organizaciji, predvidel spremembe, ki bi (bodo) nastale ob vpeljavi novosti, ter zanjo pridobil soglasje in podporo sodelavcev.

Kako med zaposlenimi preišljati o spremembah in se odločati zanje?

»Potrebujem:

- Pogum, da spremenim, kar morem.
- Potrpljenje, da sprejem tisto, česar ne morem spremeniti.
- Modrost, da razlikujem med tistim, kar lahko spremenim, in tistim, česar ne morem.«

*Everard, Morris, 1996*

Organizacijska kultura (ali kultura socialnega sistema, šolska kultura – kultura posamezne izobraževalne organizacije) je »vsota splošno sprejetih prepričanj in vrednot ter drugih iz tega izpeljanih socialno oblikovanih kategorij (na primer norme, stališča, pričakovanja, predsodki, stereotipi), s pomočjo katerih člani sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. Osnovna funkcija kulture je strukturiranje okolja (socialnega sistema) tako, da to postane članom sistema dovolj predvidljivo in s tem tudi obvladljivo.« (Bečaj, 2000 a, str. 6) Ta kultura izpolnjuje človekovo temeljno potrebo po varnosti.

Kultura izobraževalne organizacije se spontano oblikuje predvsem v majhnih skupinah, podsistemih. Izraža se v značilnem ravnanju, mišljenju, govorjenju, čustvovanju, uporabi simbolov ipd. članov te skupine. Mogoče pa jo je oblikovati tudi v večjih sistemih. V izobraževalni organizaciji, v kateri se izobražujejo mladi in odrasli, se bosta kazali dve organizacijski podkulturi: v podsistemu izobraževanja mladine in podsistemu izobraževanja odraslih. Zlasti v prvih letih, ko bomo začeli vpis odraslih, bo velika nevarnost, da bomo nekatere načine mišljenja, ravnanja itn. iz prvega podsistema prenašali v drugega, v izobraževanje odraslih.

Opazne so tudi razlike v kulturi med izobraževalnimi organizacijami, ki izobražujejo samo odrasle (ljudske univerze, zasebne izobraževalne organizacije za odrasle), in tistimi, ki jim je izobraževanje odraslih dodatna dejavnost, temeljna pa izobraževanje mladine. Ali takimi, ki imajo tradicijo v izobraževanju odraslih, in drugimi, ki to izobraževanje šele začenjajo.

Nekatere študije in raziskave v Andragoškem centru Slovenije so v preteklih letih (Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih - Program 5000) opozorile na razlike v ravnanju in odločitvah organizacij. Tako so na primer uvodni pogovor s posameznim udeležencem izobraževanja največkrat izpeljali na ljudskih univerzah, učitelji v ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah so tudi pogosteje prilagajali vsebine potrebam in že pridobljenemu znanju ter izkušnjam udeležencem izobraževanja, kot so storile srednje šole, ki sicer izobražujejo mladino in imajo manj izkušenj pri izobraževanju odraslih.

V izobraževalnih organizacijah, ki so večinoma usmerjene v izobraževanje mladine, se med učitelji pojavljajo na primer tele nejasnosti<sup>3</sup>: zakaj (in kako) razlikovati med srednješolskim dijakom in odraslim udeležencem izobraževanja; kako je z obvezno udeležbo odraslih na predavanjih in vajah; kakšna so merila za ocenjevanje pri odraslih, so drugačni kot pri ocenjevanju dijakov; ali odraslim dajati domače naloge in kakšne naj bodo; kako (in zakaj sploh) je treba preverjati že pridobljeno znanje udeležencev izobraževanja ipd.

V kolektivih srednjih šol lahko vlada na primer prepričanje, da se v programe za odrasle vpisujejo le tisti odrasli, ki niso bili uspešni v rednem izobraževanju, da so odrasli nemotivirani za nadaljnje izobraževanje in se v program vpisujejo zaradi zunanjih

3 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

pritisikov, da bi pridobili spričevalo. Povsod, kjer se prepletata izobraževanje mladine in odraslih, kjer učitelj na primer dopoldne poučuje mladino, popoldne pa odrasle, je večja nevarnost, da bo vzorce odnosov z mladimi prenašal tudi na odnose z odraslimi in bodo v kolektivu vladala različna prepričanja, kakšen naj bo odnos do odraslih.

Na oblikovanje določene kulture izobraževalne organizacije pomembno vplivajo sestava učiteljskega kolektiva, vodstvo izobraževalne organizacije in vodja izobraževanja odraslih. Vodje morajo poznati in upoštevati načine razmišljanja, doživljanja, vrednote, prepričanja in izkušnje svojih sodelavcev, učiteljev, njim pa sporočiti svoje poglede na skupna vprašanja. Razvoj in preoblikovanje kulture, ki je potrebna ob vsakih večjih spremembah v izobraževalnih organizacijah, je zahtevna in dolgoročna naloga. Spremembe mora sprejeti večina članov, šele tedaj bodo učinkovite.

## Sodelovalna kultura

Vodja izobraževanja torej ne more sam oblikovati temeljev kakovostnega izobraževanja odraslih v izbrani organizaciji. To lahko stori le v sodelovanju z drugimi zaposlenimi, zlasti učitelji. Znano je, da se ljudje razvijamo predvsem v medosebnih odnosih. »Če imamo sodelavce, ki nam nekaj pomenijo, bodo močno pozitivno ali negativno vplivali na to, kakšni bomo postali kot ljudje in s tem tudi, kakšni učitelji bomo.« (Fullan, Hargreaves, 2000, str. 49) Avtorja te trditve razčlenjujeta dva temeljna tipa kulture, ki prevladujeta v izobraževalnih organizacijah: kulturo individualizma in sodelovalno kulturo.

Kulturo individualizma avtorja upravičujeta z dejstvom, da je poučevanje zagotovo med najbolj osamljenimi poklici. »Govorimo o stanju poklicne osame, o delu, kjer je učitelj odmaknjen od svojih sodelavcev.« (Prav tam, str. 50) Ob taki osami in preveliki stopnji pričakovanja postanejo učitelji negotovi pri svojem delu. Vse to pa vodi k »varnim« oblikam poučevanja z malo tveganja.

Za kakovostno sodelovanje je potrebna sodelovalna kultura, ki vpliva na to, da postane sodelovanje sčasoma vrednota neke izobraževalne organizacije in ga je zato pričakovati tudi na drugih ravneh, v odnosu med učitelji in udeleženci izobraževanja. V izobraževalnih organizacijah, kjer prevladuje sodelovalna kultura, učitelji verjamejo, da skupinsko delo omogoča njihov stalni napredek pri poučevanju. Najmočnejše oblike sodelovanja pa so na primer timsko poučevanje, skupno načrtovanje, kolegialne hospitacije, akcijske raziskave, mentorstvo ipd. Številni postopki načrtovanja in uresničevanja kurikula, ki jih bomo podrobneje predstavljali v naslednjih poglavjih, so uspešni in kakovostni le v tistih okoljih, kjer prevladuje sodelovalna kultura. Odnosi v zbornici se navadno vedno prenašajo tudi na nižjo raven, na odnose v učilnici. Pomembno pri tem je vodenje z zgledom.

## Poslanstvo

Ali tudi v izobraževanju lahko govorimo o poslanstvu, ki ga ima posamezna izobraževalna organizacija? Zakaj?

**Poslanstvo** definiramo kot temeljni namen delovanja vsake organizacije. Izobraževalna organizacija, meni Čotar (2002, str. 11), si ne izbira sama temeljnih ciljev, zapisani so

v zakonih s področja vzgoje in izobraževanja. V zakonodaji je torej zapisano, katero poslanstvo družba dodeljuje izobraževalnim organizacijam. Posamezne izobraževalne organizacije bodo globalne družbene usmeritve dopolnile s smotri, posebnimi za njihovo okolje ali stroko. Izobraževalna organizacija naj temeljne smotre, poslanstvo pozna in premisli, **kako ga bo uresničevala**. Poleg vodje izobraževanja morajo poznati poslanstvo izobraževalne organizacije tudi učitelji, med njimi naj poteka stalen proces komuniciranja o poslanstvu, soglasje o temeljnih smotrih in iskanje poti k uresničenju tega.

Poslanstvo v izobraževanju odraslih je med drugim zapisano v Zakonu o izobraževanju odraslih (1996, 2. člen), in sicer je to tudi:

- vseživljenjskost izobraževanja,
- dostopnost izobraževanja pod enakimi pogoji,
- strokovna in etična odgovornost izobraževalcev,
- spoštovanje osebnosti in dostojanstva vsakega udeleženca,
- doseganje enakih standardov v izobraževanju odraslih, ki daje javnoveljavno izobrazbo, kot v izobraževanju mladine, itn.

Vendar je treba te cilje dopolniti še s cilji sistema vzgoje in izobraževanja, nalogami poklicnega in strokovnega izobraževanja ali cilji osnovnošolskega izobraževanja itn. Vsa ta načela, cilji, naloge usmerjajo temeljno delovanje izobraževalne organizacije, so njeno poslanstvo. Zatem so (poleg splošnih ciljev) tu še cilji posameznega izobraževalnega programa.

Ozaveščanje zaposlenih o poslanstvu izobraževalne organizacije je daljši proces, ki naj ima vsaj tri korake (prav tam, str. 12):

- srečati se s cilji izobraževalne organizacije in ugotoviti, kako posamezniki te cilje poznajo in razumejo, usklajevati razumevanje ipd.;
- prek vsakega cilja organizacije oblikovati sistem vrednot in stališč, prepoznavati poslanstvo organizacije;
- poslanstvo prepoznati na svojem področju dela in izdelati strategije, da ga uresničujemo.

## Vizija

»Dolgoročni cilji so ideali in so podobni zvezdam: čeprav so nedosegljive, nas vodijo. Če ne vemo, kam gremo, bomo končali nekje drugje.«

*Everard, Morris, 1996*

Vizija se torej nanaša na globalne, temeljne, dolgoročne cilje organizacije. Kako oblikovati vizijo organizacije, ki izobražuje odrasle? Izhodišča najdemo v ciljih in načelih, ki so oblikovani v zakonodaji (poslanstvo!), povežemo jo tudi s skupinskimi cilji. **Z vizijo izobraževalne organizacije si predvsem prizadevamo za kakovostno izpeljavo izobraževanja.** Vendar lahko izobraževalna organizacija obstaja tudi brez vizije, v tem primeru deluje po nekem avtomatizmu, ne da bi ji bilo mar za učinke.



Organizacija, ki se zaveda svojega poslanstva, bo oblikovala vizijo, ki jo bo usmerjala k spremembam za doseg dolgoročnih ciljev. Izhajala bo iz obstoječega stanja in predvidela, katere njene bistvene dejavnosti bi bilo mogoče spreminjati v bolj kakovostne.

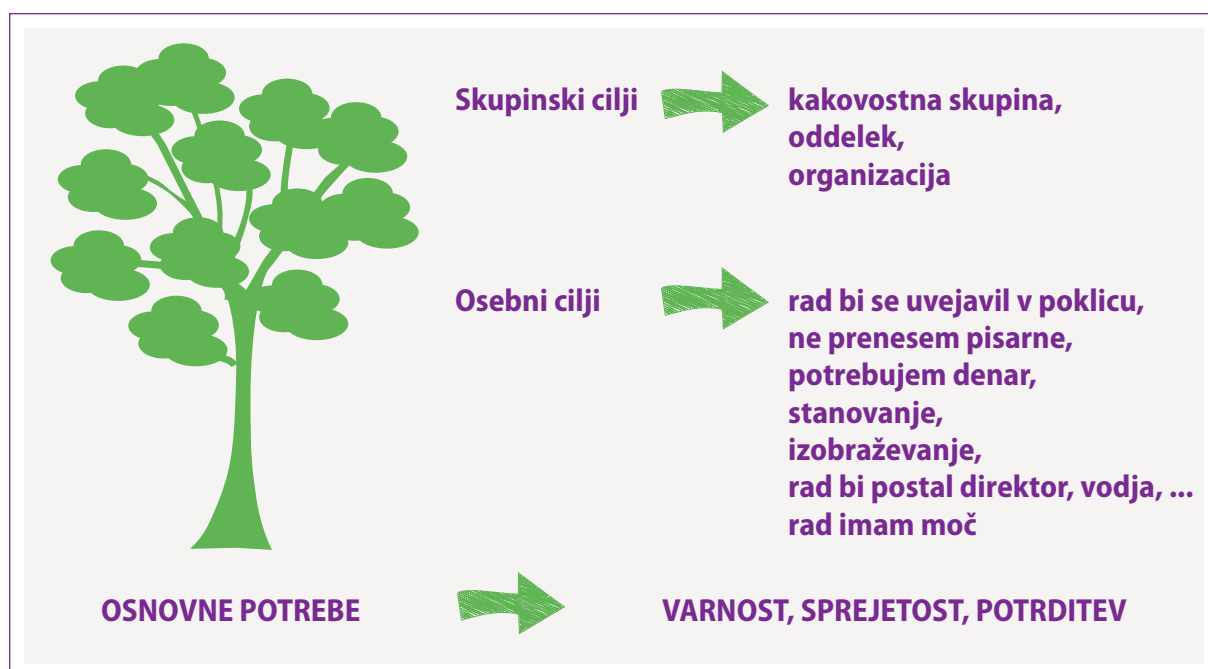
## Zgled

Izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle, se za oblikovanje vizije, skupinskih ciljev ozaveščajo in usposablajo v projektu **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)** v organizaciji Andragoškega centra Slovenije, ki od leta 2002 poteka na ACS. Projektu se je doslej pridružilo že 69 izobraževalnih organizacij. (Več: <http://kakovost.acs.si/>)

## Skupinski cilji

In že smo pri skupinskih ciljih izobraževalne organizacije. »O skupinskem cilju<sup>4</sup> govorimo takrat, ko gre za nalogo, ki je ni mogoče doseči brez sodelovanja.« (Bečaj, 1995, str. 27) Posamezniki morajo biti za izpeljavo naloge motivirani, dogovoriti se morajo, kako si bodo nalogo razdelili in kakšnih pravil se bodo držali. Skupinski cilj temelji na soglasju vseh članov skupine. Kadar skupina nima skupnega cilja, se posamezniki usmerijo v svoje individualne cilje in skupnost razpade na manjše enote.

**Slika 1:** Od osebnih k skupinskim ciljem<sup>5</sup>



4 Bečaj opredeljuje skupinski cilj s stališča skupinske dinamike, definira ga kot nadredni pojem za vse cilje, ki jih utegne imeti neka skupina. Pojem zajema torej tudi vizijo in poslanstvo ustanove (1995, str. 27).

5 Vir: Bečaj, J. (1993). Skica s predavanj v Šoli za ravnatelje.

Skupinski cilj (tudi vizija, strategija) je mogoče uresničevati pod določenimi pogoji: oblikovati je treba ustrezno strukturo, postaviti pravila in razviti komunikacijo. Vloge članov skupine so porazdeljene. Pri izobraževanju odraslih govorimo na primer o vodji izobraževanja, svetovalcu, učitelju, mentorju, inštruktorju itn. Najpomembnejša je vloga koordinatorja, to je lahko vodja izobraževanja odraslih ali tudi ravnatelj/direktor, ki mora stalno usklajevati različne vloge. Vse te vloge, ki se dopolnjujejo, imenujemo **struktura**.

**Pravila** v skupini so splošna in posebna. Splošna pravila veljajo za vse ali vsaj za večino zaposlenih. Gre na primer za pravila o organizaciji dela v izobraževalni organizaciji (vpisi, nadomeščanja, spremljanje dela), odnosih zaposlenih do udeležencev izobraževanja itn. Posebna pravila določajo ravnanje posameznih oseb, kot na primer vlogo vodje izobraževalnega programa, učitelja posamezne programske enote, mentorja ali inštruktorja, udeleženca izobraževanja itn.

Sistem ne more delovati brez nenehne in učinkovite komunikacije. Posamezniki se morajo med seboj usklajevati, si menjavati informacije, dogovorno odločati. S komunikacijo je mogoče predelovati tudi napetosti, ki se občasno porajajo v skupini. Skupine se morajo torej redno sestajati in se pogovarjati o skupnih dejavnostih in problemih, tako se rešujejo tudi napetosti in konflikti.

Nenehno je treba spremljati, kako skupina uresničuje naloge, ki so usmerjene k skupinskemu cilju, ali se dogovori uresničujejo. Povratne informacije povedo, ali so skupinski cilji, struktura, pravila in komunikacija ustrezni ali pa jih je treba spremeniti.

Preverjali smo, ali imajo v izobraževalnih organizacijah, ki izobražujejo odrasle, postavljene skupinske cilje. Organizatorji izobraževanja odraslih so na seminarju o izpeljavi kurikula<sup>6</sup> poudarili te skupinske cilje:

- udeležence izobraževanja uspešno pripeljati do cilja (znanje, spričevalo),
- organizirati izobraževanje: čim hitreje do cilja,
- omogočiti izobraževanje na daljavo,
- zagotoviti kakovostno izobraževanje,
- zagotoviti ustrezno psihosocialno ozračje,
- omogočiti široko izobraževalno ponudbo.

Navedeni cilji so zastavljeni zelo splošno in so tudi uresničljivi v daljšem časovnem obdobju, vendar jih je treba še razčleniti in konkretizirati. O skupinskem cilju namreč govorimo le takrat, ko je obenem s ciljem jasno tudi pričakovano, zahtevano in prepovedano ravnanje posameznih članov kolektiva in podsistemov (Bečaj, 1995).

V skupinah odraslih bi bil konkretnejši skupinski cilj na primer:

- v naslednjih dveh letih za 5 odstotkov zmanjšati osip v prvih letnikih izobraževalnega programa;

6 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

- v naslednjem letu izboljšati postopke uvodnega pogovora z udeleženci izobraževanja: razčleniti stanje in ugotoviti pomanjkljivosti, preveriti protokol za pogovor, usposobiti osebe, ki bodo vodile pogovor, itn.

Opredeliti bi morali še odgovorne(ga) za izpeljavo naloge in način, kako bomo preverjali, ali je cilj dosežen.

Velik del energije članov skupine je sicer navadno usmerjene v doseganje zastavljenega skupinskega cilja, vendar ni mogoče spregledati in upoštevati tudi individualnih ciljev posameznikov. Čeprav osebni cilji niso povsem usklajeni s skupinskim, se posameznik podreja skupinskemu cilju, če vidi v njem tudi uresničevanje dela svojih interesov, če se lahko s svojim delom približuje načrtovanemu skupinskemu cilju.

Skupinski cilj sproža v skupinah nenehno gibanje, goji in usmerja ustvarjalno napetost. Vloga vodje je, da ohranja organizacijo v gibanju in jo usmerja v približno pravo smer.

## Vodja izobraževanja odraslih spodbuja profesionalni razvoj učiteljev, ki poučujejo odrasle

Vodja izobraževanja je v skupini učiteljev, ki poučujejo odrasle, le prvi med enakimi. Njegove zamisli brez njihovih soglasij in dejanj ne bi bile uresničene. Učitelji so njegova desna roka. Njihovo sodelovanje in pomoč potrebuje v različnih fazah svojih dejavnosti.

Vodja izobraževanja odraslih se srečuje z dvema različnima skupinama učiteljev in tudi dvema pomembnima nalogama. Skupino učiteljev, ki poučuje predvsem mladino, mora postopno vpeljati v svet izobraževanja odraslih; drugo skupino učiteljev, zunanjih sodelavcev iz gospodarstva ipd., ki so brez ustrezne pedagoško-andragoške izobrazbe, pa mora usposabljati tudi s tega zornega kota.

Evalvacijske študije pa tudi praksa v izobraževanju odraslih nam kažejo, da se učitelji, ki redno poučujejo mladino in le del delovnega časa odrasle, pogosto težko vživljajo v pričakovanja in potrebe odraslih. Vzorce poučevanja in odnosov, ki jih uporabljajo pri mladini, prenašajo tudi v oddelke za odrasle, zato med odraslimi nemalokrat povzročajo nelagodje.

Na slabše razumevanje posebnosti odraslih kažejo mnenja nekaterih učiteljev (Evalvacije programov višjega strokovnega izobraževanja, 1998–2002<sup>7</sup>), kot npr.:

- »Razlik v metodah dela med mladimi in odraslimi ni.«
- »Uporabljam frontalno metodo, ker se delo v skupinah ne obnese.«
- »Odrasli niso motivirani za samostojno delo.«
- »Pri odraslih vse naloge rešim sama na tabli, da jih ne izpostavljam.«

7 Podatke smo črpali iz končnih poročil spremljav poskusnega izpeljevanja in evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli (Bled), Turizem – odrasli (Bled), Gradbeništvo – odrasli (Celje), Strojništvo – odrasli (Novo mesto), Elektronika – odrasli (Velenje), Živilstvo – odrasli (Maribor), Poslovni sekretar – odrasli (Maribor), Rudarstvo in geotehnologija – odrasli (Velenje), Poštni promet – odrasli (Ljubljana), Telekomunikacije – odrasli (Ljubljana) v letih 2000–2002. Pri navajanju virov v poglavju Viri in literatura posamezne vire najdemo, če jih iščemo po avtorjih Možina T., Mali D. in Velikonja M.

Učitelji, ki prihajajo iz gospodarstva, imajo navadno velik posluš za sodelovanje z odraslimi, saj so se tega naučili v vsakdanjih stikih z zaposlenimi v svojih podjetjih. Manjka pa jim širše andragoško znanje, na primer: kako izdelati izvedbeni načrt, organizirati učno uro, motivirati odrasle, kako preverjati in ocenjevati učne dosežke, izdelovati interno učno gradivo, manjkajo jim spretnosti svetovanja in mentorstva, itn.

Vodja mora poznati prednosti in pomanjkljivosti učiteljev v znanju in spretnostih za poučevanje odraslih, njihov odnos do odraslih in njihova ravnanja ter zasnovati strategijo internega spopolnjevanja učiteljev. Prav v skupnih izobraževalnih srečanjih se lahko obe vrsti učiteljev napajata drug od drugega; iz mnenj, ravnanj, izkušenj, stališč ene in druge skupine.

Poglejmo, kako naj vodja izobraževanja odraslih izbira učitelje, z njimi sodeluje in jim omogoča stalno izpopolnjevanje znanja ter jih k temu tudi spodbuja.

## Izbira učiteljev

Veliko misli o učiteljih je zapisano, premislimo, kaj nam sporočata ti dve.

»Najboljši je tisti učitelj, ki uči malo, zbudi pa v učencu veliko voljo, da bi se učil.«

*Arturo Graf*

»Učitelj ne more dajati znanja, daje lahko le ljubezen.«

*Afriška modrost*

Vodja izobraževanja se pri izbiri učiteljev pogosto najprej sprašuje, **po kakšnih merilih jih bo izbiral.**

V svojem ožjem delovnem okolju se lahko odloči za učitelje, ki v svoji matični izobraževalni ustanovi nimajo dovolj učnih in drugih delovnih obveznosti. S tem bo rešil učiteljeve zadrege (in zadrege izobraževalne organizacije, na primer srednje šole) po polni zaposlitvi, taka odločitev pa še ne bo zagotovilo, da je bil izbran pravi učitelj za določeno učno skupino odraslih.

Pogosto vodja izobraževanja izbira med »učitelji prostovoljci«. Ti se iz različnih razlogov odločajo, da bodo poučevali v oddelkih za odrasle. Vodja se bo najbolj razveselil tistih, ki bodo želeli poučevati v oddelkih za odrasle zaradi veselja in notranjega zadovoljstva ob delu z odraslimi, obenem pa so to izkušeni strokovnjaki za predmet, ki ga poučujejo. Posamezniki se bodo odločali za poučevanje v teh oddelkih lahko tudi zelo racionalno, na primer zaradi dodatnega zaslužka. Nevarnost je, da učitelj zato prevzema tudi večje število ur pouka, kot ga je zmožen dobro izpeljati.

Smiselno je, da se vodja ne da zapeljati nobeni od naštetih »naključnih« možnosti, pač pa da premišljeno izbira učitelje v skladu s cilji izobraževalnega programa in svoji nameri po doseganju kakovosti ter v korist udeležencem izobraževanja.

Vodje izobraževanja odraslih o učiteljih, ki poučujejo odrasle, menijo (Možina, Birman Forjanič, 2009):

- »Pomembno je, da imajo učitelji potrpežljiv odnos do udeležencev. Če je kdo preveč usmerjen v stroko in pozna samo vsebino, nima dobrega stika z udeleženci, ta ni dober za izobraževanje odraslih.«
- »Sama izbiram in lepo prosim za sodelovanje, dokler ne rečejo: 'Bom pa naredil še to.' Na šoli imamo namreč vsi še veliko dodatnega dela. Je toliko različnih dejavnosti, da ljudje nimajo ne časa ne volje.«
- »Imamo nekaj tradicionalnih nergačev, ker delajo pri izobraževanju odraslih, ker rabijo te ure ipd. Njih je treba velikokrat prositi, da prevzamejo določene stvari, moramo se jim maksimalno prilagajati, usklajevati urnike ipd.«

Kako se o izbiri učiteljev odločajo vodje izobraževanja odraslih?

Na vprašanje, po katerih merilih izbirajo učitelje, so na seminarju odgovarjali<sup>8</sup>:

### Zgled

srednješolski izobraževalni program

»Veseli smo, če sploh dobimo strokovnjaka za posamezno področje. Če bi lahko izbirala, bi bila pozorna na:

- ustrezno strokovnost in zakonodajne zahteve,
- osebnostno zrelost,
- komunikacijske in socialne spretnosti,
- dosegljivost učitelja,
- njegovo pripravljenost na sodelovanje in prilagajanje.«

### Zgled

univerzitetni visokošolski program

Če bi lahko izbirala predavatelje, bi se odločila za te kriterije:

- zanimivost pri podajanju snovi, ki motivira študente in spodbuja samostojno razmišljanje,
- spodbujanje pri raziskovalnem delu posameznikov in skupin – pravilno ovrednotenje znanja študentov,
- pripravljenost za sodelovanje s študenti in sprejemanje pobud,
- upoštevanje izkušenj iz prakse in ustrezno prilagajanje predavanj,
- dostopnost predavatelja (govorilne ure, elektronska pošta, itn.).«

8 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

Verjetno ste bili pozorni na začetni del odgovora: »Če bi lahko izbirala ...«. Vodja izobraževanja odraslih torej, tako kaže, ne more vedno vplivati na izbiro učiteljev. Vsekakor je treba v izobraževalni organizaciji uskladiti merila, po katerih bodo izbrani učitelji za izobraževanje odraslih in v izbiranje učiteljev zagotovo pritegniti tudi vodjo izobraževanja odraslih.

## Učinkoviti učitelji – kako se odločati

O tem, kakšen je dober učitelj, slišimo različna mnenja. Mnogi raziskovalci ugotavljajo, da je uspešno poučevanje odvisno od značilnosti učiteljev (Woolfolk, 2002, str. 446). Čeprav se je tudi ta domneva izkazala kot nepopolna, vendar odkriva nekatere učiteljeve značilnosti: znanje, jasnost in organiziranost, toplino in navdušenje. Učiteljevo **znanje** je potrebno, ni pa zadostno za učinkovito poučevanje. Študije nadalje potrjujejo **pomen jasnosti in organiziranosti**: učitelj naj jasno predstavlja in razlaga snov, načrtuje jasen uvod v učno uro, naj bo sistematičen, organiziran, pojasnjuje in utemeljuje naj svoje trditve, definicije, se izogiba nejasnim besedam in frazam itn. Vemo tudi, da so nekateri učitelji veliko bolj navdušeni za svoje delo kot drugi. Učiteljevo **navdušenje za predmet** se povezuje z dosežki izobraževancev, njegova **toplina, prijaznost in razumevanje** so poteze, ki se zelo povezujejo z njegovim vedenjem.

Pri izobraževanju odraslih, pravimo, je poglobljena učiteljeva naloga predvsem ta, da pomaga izobraževancu postati neodvisen (Jelenc, S., 1996, str. 56). Učitelj je za odrasle pogosto potreben in pomemben, vendar nikoli tako bistven kot pri učenju otrok in mladine. Učitelj odraslih naj bi bil človek, ki je »**zmožen empatije, kritičnega razmišljanja, ki dobro pozna značilnosti učenja odraslega in ve, kako pomembne so posameznikove izkušnje, obvlada vsebine, jih zna zanimivo opisati in hkrati aktivirati udeležence, sočasno pa obvlada široko paleto učnih metod in postopkov. Za nameček naj bi bil še zabaven in sproščen.**« (Prav tam, str. 55) Ali je sploh mogoče najti učitelja z vsemi temi lastnostmi? Težko, pa vendar bo vodja iskal učitelje med tistimi, ki vidijo smiselnost v izobraževanju odraslih in imajo tudi sami nagnjenje do vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki se zmorejo in znajo živeti v odrasle udeležence (empatija), ki se znajo od odraslih tudi sami nenehno učiti, so optimisti in komunikativni itn.

**Slika 2:** Učinkovit učitelj



Ko izbiramo učitelje, nas bo zanimalo še, kako uspešni in učinkoviti so bili doslej v poučevanju odraslih (ali mladine). Poznati in razumeti moramo njihove dosedanje življenjske in poklicne izkušnje. Smiselno je, da predvidimo in si zapišemo dodatna merila, po katerih jih bomo izbirali, saj so nekatere temeljne zahteve, na primer o vrsti in stopnji izobrazbe, že predpisane z zakonom. V dodatna merila sodijo na primer dosežki in dosedanje izkušnje kandidatov v izobraževanju odraslih, njihove sposobnosti, motivacija ipd.

V izobraževanju odraslih potrebujemo sodelavce, ki bodo s svojim znanjem, lastnostmi in sposobnostmi pozitiven zgled odraslim, da se je mogoče učiti in napredovati tudi v poznejših letih. Odločajmo se za najboljše!

## Vloga in naloge vodje izobraževanja odraslih pri poklicnem razvoju zaposlenih

Odnos med vodjem izobraževanja in učitelji pomembno kroji razpoloženje v kolektivu, spodbuja učinkovitost dela ter vpliva na osebni in poklicni razvoj učiteljev. Mnoge študije (Evans, v Javrh, 2011, zvezek 3, str. 27) kažejo, da so »ravnateljeva osebnost, medosebni odnosi, ki jih kreira, ravnateljevo poslanstvo, njegova profesionalnost in menedžerske spretnosti« poteze, ki odločilno vlivajo na učiteljevo dožemanje lastnega dela. Zadovoljstvo z delom, delovno moralo in motivacijo najbolj določa celota okoliščin, v katerih učitelj dela.

Avtorica študije meni, da je za učitelje pomembno, da doživljajo občutek uspeha in vodjem svetuje »motivacijsko vodenje«. Tak način vodenja naj bi zajemal (prav tam, str. 28):

- individualizem, ko so vsakemu učitelju priznane njegove potrebe,
- priznanja, ki so najpomembnejši motivatorji,
- pregled nad tem, kaj se dogaja v izobraževalni organizaciji in z vsakim učiteljem,
- izražen interes za učiteljevo delo, to učitelju pomaga doživeti njegovo izpolnitev in potrditev,
- pregledno pedagoško-andragoško vizijo vodje izobraževanja in njegovo usmeritev na podlagi vrednot, ki jih najvišje ceni.

Tudi drugi avtorji omenjajo, da slog vodenja pomembno vpliva na učitelje. Po Fullan (1992, v Valenčič, Zuljan, 1996) so slogi vodenja lahko:

- **administrativni** (vodja kot pasivni opazovalec inovacijskih procesov na šoli),
- **spodbujajoči** (zaupa učiteljem, jih spodbuja k sodelovanju, medsebojnemu povezovanju itn.),
- **direktivni** (skuša doseči, da učitelji sledijo njegovim pojmovanjem, kaj je »dobra inovacija«).

Motivacijski ali spodbujajoči slog vodenja nas bo torej prej in bolje pripeljal k želene- mu cilju.

Raziskava, ki je nastala v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in je zajela reprezentivni vzorec ravnateljev in učiteljev osnovnih šol (Valenčič Zuljan, 1996), potrjuje ugotovitve raziskav iz tujine. Pomemben je spodbujajoč slog ravnateljevega vodenja. Učitelji menijo, naj bo »ravnatelj strpen, dovzeten za učiteljeve predloge, pripra-

vljen poslušati in svetovati«, pa tudi »ravnatelj naj spodbuja učitelje, nikakor pa naj učiteljev ne sili v inovacijo«. Raziskovalka pozneje poudarja, da je za učitelje dodatna spodbuda, če je ravnatelj sposoben in tudi pripravljen pomagati pri vpeljevanju novosti. Pričakujejo, da jih bo seznanjal z novostmi in jim omogočal izobraževanje. Včasih je potrebna ravnateljeva odločnost pri vpeljevanju sprememb, ki je pri manj samozavestnih učiteljih usmerjena tudi osebno, kot na primer s spodbudo »mislim, da bi vi to zmoгли«. Vse to velja tudi za vodjo izobraževanja odraslih.

Ob tem se spomnim srečanja ravnateljev z mojstrom Bojanom Adamičem v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Po kratkem glasbenem večeru nam je med klepetom povedal tudi tole anekdoto:

*»Zgodilo se je, ko sem vodil vojaški revijski orkester v Beogradu. Vadili smo zahtevno skladbo in solista trobentarja nikakor ni bilo mogoče 'uglasiti'. Vztrajno je ponavljal, da se določenega glasbenega prehoda ne da zaigrati, ker je za trobento prezahteven. Ker glasbenika ni bilo mogoče prepričati z besedo, sem vzel trobento in odlomek zaigral kar sam. Začuden je obstal, saj dotlej ni vedel, da igram tudi na trobento. Učinek pa je bil dosežen: glasbenik ni nikoli več potožil, da mu kaj ne gre.«*

**Vpliv ravnatelja ali vodje izobraževanja** se tudi v slovenskem modelu (modelu S) razvoja učiteljeve kariere (Javrh, 2011, 3, str. 29) kaže v različnih obdobjih, kot na primer:

- **v zgodnjem obdobju** je vodja izobraževanja prvi učiteljev mentor. Učitelj začetnik, tudi začetnik v izobraževanju odraslih, poleg kolegov potrebuje osebo, ki ji bo zaupal svoje začetne težave in se od nje učil;
- **v obdobju srednje kariere**, obdobju izkušenosti, želi biti učitelj v enakopravnem odnosu z vodjem izobraževanja. Želi sodelovati v razpravah, dogovorih, pogajanjih, želi biti seznanjen z osrednjimi vprašanji izobraževalnih procesov v organizaciji;
- **v poznem, zrelem obdobju kariere** se lahko v praksi nehote porušijo odnosi med vodjo in učiteljem. Učitelj deluje že povsem samostojno in vodja pogosto spregleda njegove »tihe klice« k sodelovanju. Izkušeni in motivirani učitelji pričakujejo v izobraževalni organizaciji primerno vlogo zase, da so na primer mentorji mlajšim učiteljem, vodje programskega učiteljskega zbora, vodje projektov ipd. Sicer se lahko zgodi, da nas zapustijo v obdobju, ko bi organizaciji dajali največ.

## Sodelovanje z učitelji in med učitelji

Učitelji so naši stalni sodelavci, ne spreglejmo tega. Omenili smo že sodelovalno kulturo, ki naj obvladuje naše odnose, to je odnose med vodjem in učitelji ter v učiteljskem kolektivu. Hkrati pa verjetno vodja pogosto zaznava, da so učitelji zelo samosvoje osebnosti. Večji del dneva preživijo med svojimi »učenci« in manj časa s svojimi poklicnimi kolegi in nadrejenimi. Čeprav zaradi narave svojega dela redkeje sodelujejo v skupini, pa želijo sodelovati na področjih, ki zadevajo tudi njih, predvsem pa želijo biti obveščeni.



Medsebojno strokovno sodelovanje lahko ustvari in ohranja motivacijo učiteljev na vsej poti njihove kariere. To pa zajema (Fullan, Hargreaves, 2000, str. 74):

- strokovne odločitve kot najpomembnejši del učiteljevega profesionalizma,
- sodelovalno delovno kulturo,
- nenehne izboljšave kot pravilo, pri čemer iščemo nove zamisli zunaj in znotraj šole,
- razmišljanje o lastnem delu, pri tem sta enako pomembna osebni razvoj in razvoj skupine,
- večje mojstrstvo, učinkovitost in zadovoljstvo v učiteljskem poklicu.

Vodje izobraževanja odraslih so v intervjuju (Možina, Birman Forjanič, 2009, str. 29 in 33) nakazali področja, na katerih se najpogosteje srečujejo z učitelji, in sicer pred izobraževanjem in med njim. Takole so navajali:

#### **Uvodno delo vodje izobraževanja z učitelji:**

- usklajevanje, prvi pogovori s predavatelji,
- priprava pogodb za učitelje,
- dogovori o pripravi letne učne priprave,
- vodenje dokumentacije za učitelje,
- sklic prvega andragoškega zbora,
- pogovor z učitelji o izbiri metod,
- priprava vodnika za delo predavateljev.

#### **Delo z učitelji med izobraževanjem:**

- usklajevanje med učitelji,
- svetovanje učiteljem (o uporabi sodobnih metod, pri izpeljavi učnega procesa) in spodbujanje sodelovanja med njimi,
- vpeljevanje učiteljev v delo,
- motiviranje učiteljev,
- organizacija družabnih srečanj za učitelje.

Pred začetkom izobraževanja vodje izobraževanja pripravljajo in sklepajo pogodbe z učitelji, usklajujejo urnike in obseg ur; dajejo navodila o oblikovanju letnih učnih priprav, svetujejo o ustrezni izbiri metod dela, organizirajo in vodijo andragoški zbor, programski učiteljski zbor, vodijo dokumentacijo za učitelje itn. V tej fazi prevladuje **organizacijska vloga** vodje.

Pozneje je pomembna **svetovalna vloga** vodij. Učitelje seznanjajo s posebnostmi odraslih v izobraževanju, opozarjajo na potrebo po drugačnem prijemu pri pouku, kot velja za dijake v rednem izobraževanju, z učitelji se pogovarjajo o sodobnih strategijah izobraževanja odraslih, o potrebi po sodelovanju med učitelji itn.

Navajamo nekatere misli z intervjujev z vodji izobraževanja (prav tam, str. 33)

- »Pri delu z učitelji vidim, da potrebujejo veliko individualnega dela. Včasih pridejo in vprašajo za nasvet. Nikoli jim ne smeš dati vedeti, da nimaš časa zanje.«
- »Pojavljajo se nove metode in novi prijemi, s katerimi morajo biti učitelji seznanjeni, sicer ne morejo dobro delati.«
- »Ker so naši učitelji redno zaposleni na šoli, največkrat mislijo, da so metode in tehnike, ki jih uporabljajo pri dijakih, prenosljive tudi na odrasle. Na šoli se trudimo, da bi jim pri tem pomagali, pošiljamo jih tudi na izobraževanje.«
- »Zunanji učitelji slabo obvladajo učne metode ali jih sploh ne, zato jim moramo svetovati, kako dobro izpeljati učni proces.«

Poleg zapisanih so seveda še mnoge naloge, v katerih se srečujejo vodja in učitelji. Na primer sodelovanje učiteljev pri uvodnih pogovorih z udeleženci, v postopkih ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja, pripravi osebnih izobraževalnih načrtov, pri strokovnem spopolnjevanju itn.

V pripravah na izpeljavo izobraževanja bomo ob pripravi izvedbenega kurikula za izredno izobraževanje ali prilagoditvi za posamezno učno skupino vsako leto znova premislili, kaj nam ponuja izobraževalni program. Uskladili bomo videnja splošnih ciljev programa, jih povezali s poslanstvom izobraževalne organizacije in izobraževanjem odraslih, z vizijo organizacije in pogledom naše skupine na to, kakšni naj bodo odrasli potem, ko bodo končali izobraževalni program, kaj naj znajo in kako naj se ravna v svojem poklicu in delu. Premišljali in razpravljali bomo o tem, kako bo učitelj pri svojem predmetu/modulu sooblikoval podobo odraslega v izobraževalnem programu, razvoju katerih zmožnosti/kompetenc bi dali prednost. Iz katerih temeljev bomo izhajali, kaj poudarjali kot bistveno v programu. Tu bomo našli prve podlage za medpredmetno sodelovanje.

Vodja izobraževanja je torej nenehno povezan z učitelji. Izvedbeni kurikulum načrtuje vodja s programskim učiteljskim zborom, zlasti drugo fazo, ko načrtuje izvedbeni načrt za učno skupino, dokument, v katerem se določijo prilagoditve za posamezno učno skupino za posamezno šolsko leto. V tem delu z učitelji »prepotuje« vse faze načrtovanja: od globalne učne priprave, letne učne priprave, oblikovanja ciljev in postavljanja zmožnosti/kompetenc, določanja standardov znanja, načrtovanja obsega izrednega izobraževanja do izdelave izvedbenega predmetnika in drugih sestavin prilagoditev za izredno izobraževanje.

## Spodbujamo stalno strokovno izobraževanje učiteljev

Ravnatelj/direktor izobraževalne organizacije pa tudi vodja izobraževanja odraslih pomembno vplivata na spremembe v organizaciji. Proučevalci tega vplivanja menijo, *»da je že skoraj tako, kot bi imel ravnatelj čarobno moč, ki bi že z dotikom preoblikoval povprečno šolo v nadpovprečno, apatično učiteljsko skupnost v poklicne entuziaste ter*

*zliil konfliktne želje in potrebe posameznikov v kolektivne cilje /.../« (Lieberman, 1982, v Valenčič Zuljan, 1996, str. 216).*

V zadnjih desetletjih se je ravnateljeva vloga spreminjala. Iz »vratarja sprememb« je postopno prehajal v »spodbujevalca in svetovalca« (Little, 1984, prav tam, str. 217), to je iz vodje, ki je spremembe, ki so jih predlagali in vpeljevali učitelji, dopuščal, se je spremenil v vodjo, ki je sam iskal zamisli za spremembe in s predlogi navduševal učiteljski kolektiv. Avtorica navaja tri faze tega prehajanja:

- ▶ **dovoljevanje konkretnega in praktičnega:** poudarjen je organizacijski vidik izobraževanja;
- ▶ **medsebojno povezovanje:** spodbujanje sodelovanja med učitelji in oblikovanje skupnega jezika, to pomeni tudi skupnih meril za opazovanje in analiziranje učne prakse;
- ▶ **oblikovanje delovnega prostora, ozračja, kulture izobraževalne organizacije:** spodbujanje norm kolegialnosti med učitelji in učiteljeve inovativnosti, to pomeni oblikovanje inovacijam naklonjenega ozračja v zbornici in stalne učiteljeve odprtosti za spremembe.

Med vodji izobraževanja je slišati pomisleke, zlasti:<sup>9</sup>

- »Sem vodja izobraževanja odraslih, in ne ravnatelj izobraževalne organizacije, torej imam manj vpliva na učitelje. Z ravnateljem se o takih vprašanih redko pogovarjava, sam pa ne morem (ne upam?) odločiti o spremembah pri poučevanju.«
- »V 'mojem' izobraževanju sodelujejo predvsem učitelji, zunanji sodelavci, ki nimajo časa za skupne pogovore, spreminjanje že ustaljenega načina dela ipd.«

Res je, vodja izobraževanja odraslih ima manj vpliva na dogajanje v izobraževalni organizaciji in tudi učitelji odraslih so pogosto večinoma zunanji sodelavci organizacije. Vendar ne smemo kar tako obupati. Če smo sami prepričani, da je treba vpeljati nekatere spremembe, izboljšave, bomo o tem prepričali tudi svoje sodelavce, ravnatelja in učitelje. Navedeno trditev potrjujejo izkušnje v stikih z izobraževalnimi organizacijami in njihovimi vodji. Kjer je bil vodja (ali ravnatelj/direktor) naklonjen spremembam, so učitelji novosti tudi vpeljevali in se nanje pripravljali.

Vsako spreminjanje utečene prakse v izobraževanju pa je nujno povezano z izobraževanjem učiteljev (in tudi izobraževanjem vodje izobraževanja odraslih).

Izkušnje pri izobraževanju ravnateljev osnovnih in srednjih šol pred desetletji so pokazale, da so (tako kot učitelji) tudi sami bolj usmerjeni v uresničevanje ciljev, usmerjenih »v znanje«, pri katerih gre predvsem za odpravo primanjkljajev in dohitevanje novih spoznanj v znanosti, predpisih ipd. (na primer izpolnjevanje primanjkljajev v znanju, ki

<sup>9</sup> Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

ga niso dobili med študijem, seznanjanje z novostmi, posodabljanje znanja, dohitevanje razvoja pedagoških znanosti ipd.). Manj je bilo takih, ki so usmerjali cilje izobraževanja »v učitelje«, to je v njihov osebni in poklicni razvoj in pričakovali od učiteljev tudi spremembo stališč, odnosov, ravnanje v razredu ipd. (Marentič Požarnik 1995 a, str. 335)

»Spopolnjevanje mora izhajati in se navezovati na **učiteljeve** izkušnje, znanje, dileme, na resnične vsakdanje probleme in projekte, ki se jih učitelj loteva. Poleg tega mora biti izpeljano z aktivnimi, izkustvenimi metodami, ki aktivirajo učiteljeve izkušnje, omogočajo 'kolegialno' učenje – komunikacijo in sodelovanje med učitelji – in včlenjujejo tudi trening za reševanje učnih in drugih problemov v razredu, za sestavljanje gradiva ter preskušanje in preverjanje teh rešitev.« To je model »v šolo usmerjenega« ali v »učitelje usmerjenega« internega izobraževanja. (Prav tam, str. 336)

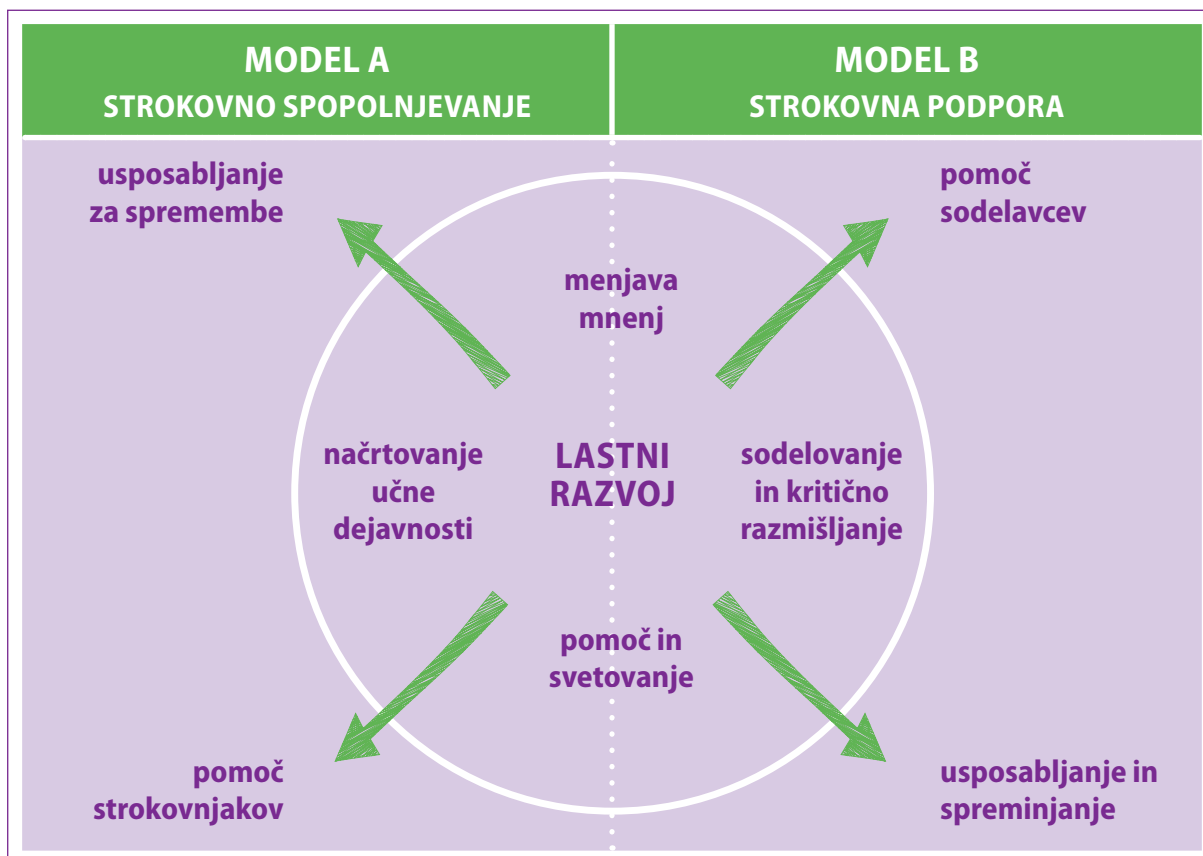
Kako izzveni vloga vodje v obeh modelih spopolnjevanja učiteljev?

**Slika 3:** Vloga vodje v spopolnjevanju učiteljev (Marentič Požarnik, 1995 a, str. 337)

| SPOPOLNJEVANJE UČITELJEV   |  |
|--|--|
| »usmerjeno v znanje«   | »usmerjeno v učitelja in šolo«   |
| <p><b>Vodja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ugotovi »primanjkljaje«</li> <li>▶ opredeli temo</li> <li>▶ najde strokovnjaka</li> <li>▶ organizira predavanje</li> <li>▶ povabi</li> <li>▶ nadzira udeležbo</li> <li>▶ informira o ponujenih seminarjih</li> </ul> | <p><b>Vodja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ načrtuje skupaj z učitelji</li> <li>▶ ugotovi, zbere potrebe, interese učiteljev</li> <li>▶ organizira spopolnjevanje z aktivnimi metodami</li> <li>▶ spodbuja širjenje izkušenj dobrih učiteljev</li> <li>▶ spopolnjevanje povezuje s praktičnimi prikazi</li> <li>▶ spodbuja sodelovanje pri projektih</li> <li>▶ ustvarja možnosti (čas, pripomočki) za spopolnjevanje</li> </ul> |

Zelo podobno sta oblikovala model strokovnega spopolnjevanja in razvoja učiteljev Oldroyd in Hall (1991). Model A predstavlja tradicionalno obliko poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Strokovnjaki, ki so znanje pridobili z raziskavami, študijem in dolgoletnimi izkušnjami, ga prenašajo učiteljem na seminarjih, ki jih organizirajo fakultete in druge organizacije, ki skrbijo za izobraževanje učiteljev. Model B je bližje strokovni pomoči učiteljem ob sodelovanju z njimi. Ob strokovnem spopolnjevanju in spreminjanju posameznikov se hkrati spreminjata tudi struktura in kultura izobraževalne organizacije. Avtorja ugotavljata, da je smiselno uporabljati in povezovati oba modela.

**Slika 4:** Model strokovnega spopolnjevanja in razvoja učiteljev (Oldroyd, Hall, 1991, str. 28)



Z evalvacijo višjega strokovnega izobraževanja<sup>10</sup> smo ugotavljali tudi potrebe predavateljev po strokovnem spopolnjevanju. V nizu tem, ki smo jih predvideli v odgovorih, so se največkrat odločali za teme: sodobne metode in oblike poučevanja in učenja, sodobne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, motivacija odraslih za izobraževanje, uporaba sodobnih virov znanja.

Ko se izobraževalna organizacija odloča za izobraževanje zaposlenih, bo najprej presojala, **kakšne so potrebe po izobraževanju**. Prav zadnje reformne spremembe, zlasti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, so spodbudile vrsto potreb po novostih v izobraževalnih organizacijah. Program izobraževanja lahko izpeljemo tako, da o potrebah po novem znanju vprašamo učitelje ali pa te potrebe zapisujemo ob andragoških konferencah, v pogovoru z učitelji itn. V pomoč nam bo tudi analiza nalog, ki jih mora opravljati učitelj. Analiza učiteljevih značilnih del v izobraževanju odraslih (Klemenčič idr., 2009, str. 74–76) je razvidna iz naslednje preglednice:

<sup>10</sup> Podatke smo črpali iz končnih poročil spremljav poskusnega izpeljevanja in evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli (Bled), Turizem – odrasli (Bled), Gradbeništvo – odrasli (Celje), Strojništvo – odrasli (Novo mesto), Elektronika – odrasli (Velenje), Živilstvo – odrasli (Maribor), Poslovni sekretar – odrasli (Maribor), Rudarstvo in geotehnologija – odrasli (Velenje), Poštni promet – odrasli (Ljubljana), Telekomunikacije – odrasli (Ljubljana) v letih 2000–2002. Pri navajanju virov v poglavju Viri in literatura posamezne vire najdemo, če jih iščemo po avtorjih Možina T., Mali D. in Velikonja M.

### **Preglednica 3: Značilna dela učitelja v izobraževanju odraslih**

|  |
|--|
| <b>UČITELJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH</b>  |
| <b>ZNAČILNA DELA PRED VPISOM</b>   |
| razvoj novih izobraževalnih programov  |
| priprava izvedbenih kurikulov  |
| priprava učnega gradiva  |
| priprava načrtov ocenjevanja   |
| <b>ZNAČILNA DELA OB VPISU</b>  |
| Uvodno delo z udeleženci   |
| uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje   |
| sodelovanje v postopkih priznavanja že pridobljenega znanja  |
| priprava osebnih izobraževalnih načrtov  |
| proučevanje učnih skupin   |
| <b>Načrtovanje in organizacija izobraževanja</b>   |
| določanje izvedbenih kurikulov za učne skupine in posameznike  |
| sodelovanje pri določanju urnikov in drugih organizacijskih dogovorov  |
| <b>Priprava in vodenje dokumentacije</b>   |
| sklepanje pogodb o delu  |
| sodelovanje pri pripravi in vodenju dokumentacije, povezane z učnim procesom   |
| <b>ZNAČILNA OPRAVILA MED POTEKOM IZOBRAŽEVANJA</b>   |
| Poučevanje   |
| svetovalno delo  |
| konzultacije   |
| vrednotenje znanja   |
| sodelovanje na andragoških konferencah in drugih oblikah medsebojnega sodelovanja med učitelji in/ali drugim osebjem |
| <b>ZNAČILNA OPRAVILA OB KONCU IZOBRAŽEVANJA</b>  |
| izpeljava zaključnega preverjanja znanja   |
| končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave               |
| <b>DRUGE STALNE NALOGE</b>   |
| sodelovanje s partnerji v okolju   |
| priprava letnega poročila o delu   |
| sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji  |

spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji)

sodelovanje pri internem in zunanjem izobraževanju za učitelje

spremljanje lastnega dela in osebni razvoj

izpeljava delavnic, predavanj, krožkov, modulov, drugih oblik izobraževalnega dela

mentorsko delo

Izobraževalna organizacija se bo odločala za izobraževanje na področjih, za katera bodo v kolektivu presodili, da jih najtežje obvladujejo. Pri tem lahko uporabimo na primer metodo skupinskega imenovanja problemov (Marentič Požarnik, 1987). Kadar zaznava neki problem večina zaposlenih, se bomo odločali za interno izobraževanje, na primer po poti akcijskega izobraževanja ipd. Nove poti do znanja, ki spodbujajo sodelovalno učenje, kolegialno učenje, učenje z zgledom, ki posegajo v razvoj učiteljevih zmožnosti/kompetenc, spreminjajo njihova prepričanja ter omogočajo posameznikov poklicni in osebni razvoj, bodo šele učinkovito spreminjale andragoško delo z odraslimi.

Pri usposabljanju učiteljev, ki so prvi vpeljali nove programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja v srednje šole, so se vodje projekta s Centra RS za poklicno usposabljanje opirali na kognitivni, socialno-konstruktivistični in eksperimentalni prijem pri učenju (Grašič, 2008). Učenje so tako razumeli kot socialni dogodek, pri usposabljanju učiteljev so spodbujali prenos znanja in ustvarjanje novega znanja v skupini učiteljev. Pomemben je bil prenos primerov iz prakse med različnimi izobraževalnimi organizacijami in sodelovanje učiteljev praktikov s strokovnimi in znanstvenimi ustanovami, nosilkami projekta. Učitelje so pri usposabljanju usmerjali v nove socialne vloge, predvsem razvojne in vodstvene. Poudarjali so potrebo, da učitelji poznajo cilje, pričakovane dosežke ter učinke usposabljanja in razvojnega dela z izobraževalnimi organizacijami. Uspešnost vpeljevanja novega programa je, so poudarili, partnersko sodelovanje in usklajenost z vodstvom šole pri vpeljevanju sprememb.

Ko so ugotovljene potrebe po izobraževanju, vodja izdelava operativni načrt spopolnjevanja učiteljev na izbrano temo v določenem šolskem (izobraževalnem) letu. Elementi takega načrta so (Marentič Požarnik, 1995 a, str. 338):

- **tema in podteme** spopolnjevanja;
- **cilji** (glavni - stranski; neposredni - dolgoročni);
- **analiza okoliščin** (subjektivnih, objektivnih, spodbudnih, zaviralnih) v zvezi z načrtovanim spopolnjevanjem: motiviranost učiteljev, klima, razpoložljiva sredstva, čas itn.;
- **predvideni model spopolnjevanja**: seminar, delavnica v izobraževalni organizaciji ali zunaj nje; strnjeno ali v več delih itn.;
- **organizacija**: kdo organizira, njihove vloge, pridobivanje zunanjih predavateljev, obvezno ali prostovoljno izobraževanje, obveščanje ipd.;
- **metode in pripomočki** spopolnjevanja;
- **evalvacija uspešnosti**: sprotna (mnenja udeležencev, njihovo sodelovanje, izdelki) in končna. Ali so bili cilji doseženi? Vpliv spopolnjevanja na kakovost poučevanja, vpeljevanje novosti. Morebitni nenamerni učinki itn.;
- **načrti za prihodnost**.

Program razvojnega dela s srednjimi šolami, ki so poskusno prve vpeljevale nove programe, je zajemal tudi usposabljanje učiteljev. Usposabljali so se na področjih (Grašič, 2008, str. 12):

- načrtovanje učnega procesa in razvoja šole,
- vrednotenje znanja,
- metodično-didaktični modeli,
- razvoj učeče se organizacije,
- učiteljevo svetovalno, raziskovalno in razvojno delo,
- aktualno znanje na področju ožje stroke.

### So naši učitelji tudi raziskovalci?

Takole vprašanje mi je pred desetletji v pogovoru za časnik Delo zastavil znani časnikar (pozneje direktor ugledne založniške hiše), ko sem na Zavodu za šolstvo začela kot pedagoška svetovalka na področju strokovnega spopolnjevanja pedagoških in andragoških delavcev. Znašla sem se v zadregi. Smo tudi raziskovalci? Zadrega ni trajala dolgo. Seveda smo. Spomnila sem se na pogoste raziskave Pedagoškega inštituta, ki je tedaj za svoje sodelavce iskal učitelje prakse, pa tudi na številne ugledne učitelje, ki so v preteklosti s svojim inovativnim ravnanjem usmerjali razvoj slovenske pedagoške in andragoške prakse. Raziskovanje v izobraževanju se nadaljuje in novi prijemi v izobraževalni praksi pritegujejo v raziskovalni proces vse več pedagoških in andragoških delavcev.

Ravnatelj/direktor izobraževalne organizacije ali vodja izobraževanja odraslih bo učitelje usmerjal tudi v **izobraževanje zunaj izobraževalne organizacije**, čeprav poudarjamo pomen izobraževanja v organizaciji, kjer je mogoče hitreje priti do skupnega problema in pozneje najti enotnejšo rešitev tega. Poleg tega ne bo zamenjarjal **svetovalno-razvojnega pogovora z vsakim učiteljem**, ne glede na to, da ni »naš« stalno zaposleni učitelj. V pogovoru bi ugotavljali njegove namere pri nadaljnjem sodelovanju in mogočo podporo in pomoč, ki mu jo lahko nakloni izobraževalna organizacija.

## Vloga vodje izobraževanja odraslih pri spremljanju in vrednotenju izobraževanja

Še pred desetletji smo v izobraževalnih organizacijah merili uspešnost večinoma z uspešnostjo udeležencev izobraževanja. Zadovoljili smo se s podatki, koliko jih je napredovalo v naslednji letnik, koliko jih je uspešno dokončalo izobraževanje, kako uspešni so bili pri maturi ipd. Zdaj pa spoznavamo, da taki podatki le delno pokažejo na pravi obraz organizacije. Kako torej zmerimo uspešnost in učinkovitost dela v izobraževalni organizaciji?



V andragoški literaturi smo že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja lahko prebrali: »Vrednotenje postaja nujna sestavina sodobnega izobraževanja, znak demokratične in napredne usmerjenosti ter strokovnosti organizatorjev izobraževalnih organizacij. Tisti, ki vztrajajo zgolj pri tradicionalnih oblikah preverjanja znanja in zavračajo kritično oceno lastnega vzgojno-izobraževalnega dela, ostajajo zvesti tradiciji in avtoritarnim odnosom, s tem pa nasprotniki napredka.« (Valentinčič, 1983, str. 125)

Zdaj že dolgo vemo, da presojanje kakovosti v izobraževanju ne velja le takrat, ko vodja izobraževanja kot evalvator preverja uspešnost udeležencev izobraževanja. Presojamo lahko vrsto procesov, ki smo jih razvijali in želeli preverjati njihove učinke, merimo in presojamo na primer tudi pogled in vpliv učiteljev, vodij, vsega kolektiva in okolja, v katerem učeči se delujejo.

## O notranji in zunanji evalvaciji<sup>11</sup>

Evalvacija je sklepna faza v kurikulumu (andragoškem ciklu, kot ga imenuje Pastuović, 1994), v kateri kritično preverjamo celotno programsko zamisel in njeno uresničenje ter resnične dosežke izobraževalnega dela. Evalvacija je tudi sklepna faza v krogu poučevanja posameznega predmeta/modula. Lahko povzamemo, da je danes evalvacija sestavina vsake izobraževalne dejavnosti.

Kaj o evalvaciji menijo nekateri avtorji?

»Primarna vloga evalvacije je zagotoviti skupini, ki odloča, informacije o učinkovitosti in uspešnosti programa, izdelka, postopka.«

*Caldwell, Spinks, 1988*

»Evalvacija je proces sistematičnega zbiranja informacij, ki nam bodo rabile za oblikovanje ocene (sodbe) ali za odločanje.«

*Newton, Tarrant, 1992*

»Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje zaposlenih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji vedno prinaša vsem, ki v njej sodelujejo, novo znanje in nove poglede na določena vprašanja.«

*Easton 1997, v Možina, 2003*

Po tem, kdo evalvacijo izpelje, je mogoča **zunanja – eksterna** ali **notranja – interna evalvacija (samoevalvacija)**.

V tem delu bomo pozorni na notranjo evalvacijo izobraževanja ali samoevalvacijo, ki naj sčasoma postane v vsaki izobraževalni organizaciji tudi način vodenja. Prav zato je zelo pomembno, da tako vodja izobraževanja odraslih kot učitelji premislijo svo-

11 Pri nas se je uveljavil izraz »evalvacija«, čeprav imamo slovensko sopomenko »ovrednotenje«. Ker se je beseda vrednotenje v Sloveniji uveljavila za opredeljevanje postopkov ugotavljanja že pridobljenega znanja udeležencev, smo v izobraževanju odraslih za besedo »evalvacija« vpeljali slovenski pojem »presojanje«. V nadaljevanju bomo smiselno uporabljali pojem »evalvacija« in »presojanje kakovosti«.

jo vlogo pri samoevalvaciji. Pobuda za lasten razvoj je namreč vse bolj prepuščena izobraževalnim organizacijam. Namenjena je zbiranju podatkov, informacij, ki nam bodo pomagale pri odločanju. Z uporabo participativne, sodelovalne samoevalvacije ali notranjega presojanja in razvijanja kakovosti bo vodja k zbiranju podatkov in v njihovo presojo vedno pritegnil tudi zaposlene in udeležence izobraževanja.

Pri načrtovanju samoevalvacije smo navadno usmerjeni v tale vprašanja (Premfors, 1986, v Kroflič, 1994 in Možina, 2003, podobno tudi Jones, 1989, v Velikonja, 1995):

- ▶ **Motivi. Zakaj evalviramo?** Je to nadzor ali mogoče spremljanje, kako se uveljavljajo načrtovane spremembe, skrb za boljšo kakovost izobraževanja.
- ▶ **Predmet opazovanja. Kaj bomo evalvirali?** Izobraževalna organizacija navadno usmerja svojo pozornost na pojave, ki jih želi izboljšati.
- ▶ **Organizacija. Kdo bo izpeljal postopke evalvacije?** Če se vse dogaja v izobraževalni organizaciji, bomo izbrali nosilca evalvacije, osebo, ki bo odgovorna za potek vrednotenja, in njene sodelavce. Da bi se izognili premajhni kritičnosti, lahko pritegnemo k sodelovanju tudi zunanjega sodelavca. Določili bomo tudi čas, v katerem bo izpeljan postopek presojanja kakovosti.
- ▶ **Merila. Kaj bo merilo presojanja?** Kako bomo presodili, ali smo bili uspešni in učinkoviti? Opredeljevanje meril je zahteven postopek v načrtovanju.
- ▶ **Metode. Katere metode bomo uporabili?** Odločali se bomo za kvantitativno ali kvalitativno usmerjeno metodologijo. Pogosto je smiselno uporabiti kombinacijo ene metode z drugo.
- ▶ **Diseminacija.** Kdo potrebuje zbrane podatke? Bodo rabili organizaciji, da bo izboljšala svoje delo, ali zunanjim uporabnikom itn.
- ▶ **Posledice. Kakšne spremembe lahko pričakujemo?** S samoevalvacijo bo lahko izobraževalna organizacija preverjala, koliko je dosegla postavljene cilje in načrtovala nove izboljšave.

Pomembno je, da vodstvo izobraževalne organizacije, vodja izobraževanja odraslih in učitelji opravijo skupen premislek o vseh teh vprašanjih, ko gre za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih s pomočjo samoevalvacije. V zadnjih letih so v izobraževalnih organizacijah zaživele t. i. skupine za kakovost. Nekatere izobraževalne organizacije so vpeljale tudi specialistično vlogo svetovalca za kakovost. V številnih primerih opravljajo vlogo vodje skupine za kakovost ter svetovalca za kakovost prav vodje izobraževanja odraslih. Kadar je tako, je vodja izobraževanja odraslih največkrat tudi gibalo procesov samoevalvacije v izobraževalni organizaciji. Njegova je naloga, da povezuje in usklajuje skupino za kakovost, svetuje učiteljem in vodstvu v teh procesih. Kadar pa vodja izobraževanja odraslih ni hkrati tudi vodja ali član skupine za kakovost ali svetovalca za kakovost, je pomembno, da s sodelavci, ki te vloge opravljajo, dobro sodeluje pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije. To je še posebno pomembno pri premisleku o tem, kaj bo predmet samoevalvacije.

»Najpomembnejši namen evalvacije izobraževalnih programov ni dokazati, temveč izboljšati.«

*Stufflebeam, v Možina, 2003*

V skladu s to mislijo je tudi viden premik iz kvantitativne v kvalitativno, interpretativno, akcijskoraziskovalno zasnovano evalvacijo. (Marentič Požarnik, 1999 b, str. 24) Po tej metodologiji:

- ▶ postajajo pomembnejši kvalitativni podatki (kako na primer učitelji pojav razumejo in izkusijo);
- ▶ je usmerjena pozornost h konkretnim okoliščinam, nastajajo na primer študije primerov;
- ▶ smo usmerjeni na kakovost procesov, ki so v veliki meri socialni procesi (med učitelji, udeleženci izobraževanja in drugimi);
- ▶ so izidi namenjeni predvsem praktikom in izboljšanju prakse, zato se sporočajo v vsem razumljivem jeziku;
- ▶ se veljavnost izidov ne določa vnaprej, pač pa z usklajevanjem različnih pogledov;
- ▶ je zanimivo tudi, kdo bo uporabil izide evalvacije;
- ▶ so izidi izhodišče za raziskovalno dejavnost samih učiteljev. Učitelji so obravnavani kot enakopravni partnerji, sogovorniki, niso le predmet evalvacije.

Samoevalvacijo je mogoče videti kot sestavni del razvojnega načrta izobraževalne organizacije ali kot del akcijskega raziskovanja v organizaciji, vedno pa tudi kot prizadevanje za razvoj in boljšo kakovost njenega dela.

## Evalvacija kot sestavina razvojnega načrta organizacije

Pojem razvojnega načrtovanja izobraževalne organizacije tudi pri nas ni več novost. Razvojni načrt izobraževalne organizacije predvideva naša zakonodaja in za njegovo pripravo je odgovoren ravnatelj/direktor.

»Namen razvojnega načrtovanja je izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja z uspešnim vpeljevanjem inovacij in sprememb.«

*Hargreaves, Hopkins, 2001*

Vodja izobraževanja in vsi zaposleni si najprej zastavljajo tale temeljna vprašanja (prav tam, str. 13):

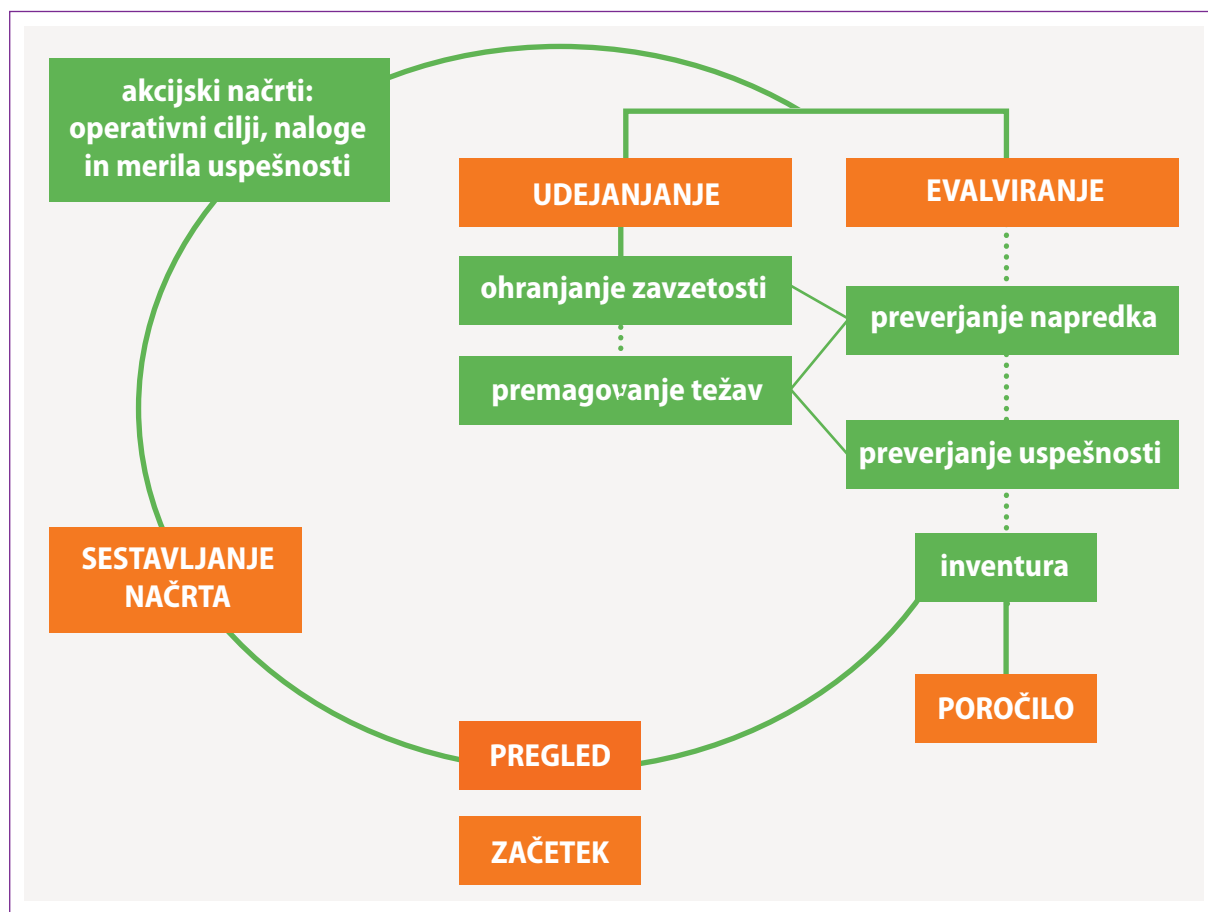
- Kje je izobraževalna organizacija sedaj?
- Kaj moramo spremeniti?
- Kako naj te spremembe obvladamo časovno?
- Kako bomo vedeli, ali smo bili uspešni pri obvladovanju sprememb?

Razvojno načrtovanje pa vsebuje štiri temeljne procese:

- ▶ **pregled stanja:** izobraževalna organizacija preveri, na katerih področjih je močna, kje šibka;
- ▶ **načrtovanje:** izbere razvojne prednosti in jih nato spremeni v specifične cilje;
- ▶ **delovanje:** izpelje dejavnosti, da se načrtovane prednosti in cilji uresničijo;
- ▶ **evalvacija:** preverimo, presodimo, ocenimo uspešnost udejanjenja, delovanja.

V razvojno načrtovanje bo izobraževalna organizacija, ki izobražuje odrasle, lahko na primer uvrstila vpeljavo novega izobraževalnega programa za učno skupino odraslih (izvedbeni kurikulum za izobraževalni program, izvedbeni načrt za učno skupino ali le ožje področje tega načrta) pa tudi vpeljavo nove organizacijske oblike, analizo in izboljšanje strategij učenja odraslih, vpeljavo novih modelov preverjanja in ocenjevanja znanja itn. To so dolgoročne naloge, ki jih bomo še nadalje členili z akcijskim načrtom, v katerem bomo zapisali cilje, kaj konkretno načrtujemo za določeno izobraževalno obdobje, in merila, po katerih bomo presodili, koliko so bili cilji doseženi.

**Slika 5:** Proces sestavljanja razvojnega načrtovanja (po Hargreaves, Hopkins, 2001, str. 72)



S slike že lahko vidimo, da je predvidena sprotna in končna evalvacija, in sicer presojamo vsak akcijski načrt sproti, zatem pa še celotni razvojni načrt ob koncu obdobja.

## Akcijsko raziskovanje za spremljanje in spreminjanje svojega dela

Ena od strategij, kako spremljati izobraževalno prakso in jo hkrati tudi spreminjati, je akcijsko raziskovanje. To je oblika razmišljajočega proučevanja, ki se ga lotevajo izobraževalne organizacije in učitelji, da bi izboljšali svoje praktično ravnanje, razumevanje prakse in objektivnih možnosti, v katerih ta poteka (povzeto po Carr, Kemmis, 1986, v Cerar, Požarnik, 1990). Na podlagi akcijskega raziskovanja želi torej učitelj ali izobraževalna organizacija:

- izboljšati svojo prakso,
- izboljšati razumevanje svoje prakse,
- izboljšati razumevanje okoliščin (tudi omejitev), v katerih praksa poteka.

Proces akcijskega raziskovanja se v izobraževalni organizaciji (ali pri učitelju) začne s spoznanjem, da je v njihovi praksi treba nekaj spremeniti. Organizacija se srečuje s problemi, stiskami, ki jih želi rešiti in izboljšati razmere. Na začetku presodi, na kaj je mogoče vplivati, kaj je mogoče izboljšati, potem pa se odloči za akcijo. Tedaj je to premišljena, načrtovana in spremljana dejavnost, pri kateri naj sodeluje čim večji del učiteljev in zaposlenih.

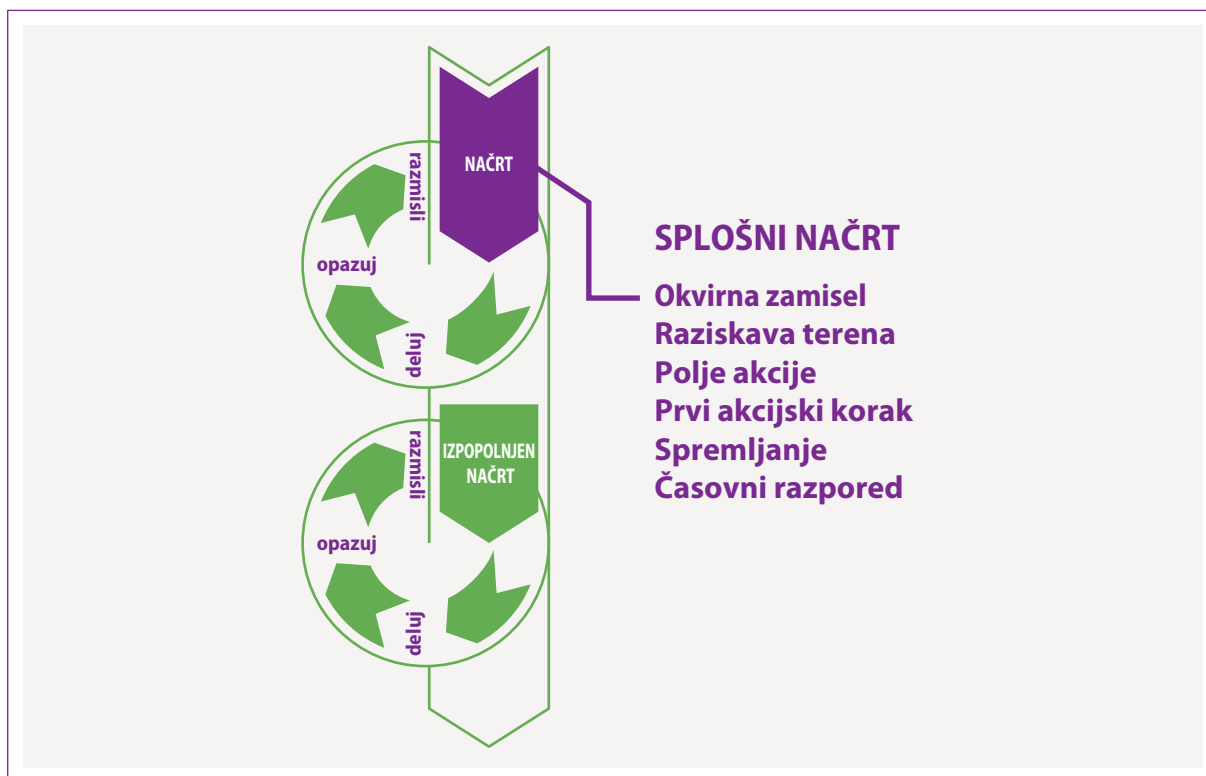
*»V tem postopku sta zlasti pomembni dve ideji: ideja o skupinskem odločanju in ideja o volji do izboljšav.«* (Kemmis idr., 1990, str. 9).

Akcijska raziskava zajema štiri faze (Kemmis, McTarggat, 1991, str. 12), to so:

- ▶ Načrt, ki mora biti usmerjen v akcijo, hkrati pa mora predvidevati vsa tveganja, ki jih prinašajo spremembe, upoštevati omejitve v danih razmerah.
- ▶ Ukrepanje (akcija) mora biti premišljeno in nadzorovano dejanje. Načrti za akcijo so zato prožni in odprti za spremembe, če jih zahtevajo okoliščine. Če spreminjamo akcijsko pot, je treba spreminjati temeljne cilje akcijskega raziskovanja: izboljšanje prakse, izboljšanje razumevanja in izboljšanje okoliščin, v katerih potekajo dejavnosti.
- ▶ Opazovanje je načrtno. Z njim je mogoče dokumentirati učinke akcije. Tako opazovanje vedno zahteva tudi kritični premislek, samorefleksijo.
- ▶ Kritično razmišljanje, refleksija skuša osmisлити procese, probleme, vprašanja in omejevalne dejavnike, ki so se pokazali v akciji. Spodbujajo jo pogovori med udeleženci. Pri tem udeleženci akcijskega raziskovanja izkušnjo presojujejo in ugotavljajo, ali so bili izidi akcije pričakovani in zaželeni, pa tudi možnosti za novo akcijo.

Akcijsko raziskovanje je torej razgiban proces, v katerem so štirje postopki povezani v spiralo akcijskega raziskovanja. Za uporabo akcijskega raziskovanja v izobraževalni praksi sta avtorja Kemmis in McTaggart (1991, str. 23 do 42) razvila načrtovalnik, vodilo za praktično delovanje, ki ga uporabljajo tudi pri nas.

**Slika 6:** Spirala akcijskega raziskovanja



Okvirna zamisel lahko izhaja iz spoznanja, da dosedanja praksa ne izpolnjuje pričakovanj. Treba jo je izboljšati. Poiščemo zamisli, ki jih je mogoče spreminjati z akcijo, in to, na kar lahko vplivamo.

V fazi raziskave terena preverimo, koga bo akcija zajela, zbiramo podatke, zamisel sporočamo »kritičnim prijateljem« in prisluhnemo njihovim odzivom itn.

Polje akcije je faza, v kateri dejavnost načrtujemo. Zapišemo spremembe, ki jih nameravamo vpeljati, mogoče poti in kaj bo za to potrebno.

Odločimo se za prvi akcijski korak. Izdelamo natančen opis, kaj bomo v praksi spremenili; utemeljimo načrtovane akcije in njihov vpliv na udeležence, učenje, organizacijo itn.; zapišemo učinke, ki jih nameravamo doseči; osebe, ki bodo v akciji sodelovale; zagotovljena sredstva in ovire, morebitne težave, ki jih pričakujemo.

S spremljanjem pridobivamo informacije o tem, kako je akcija potekala. Spremljati jo moramo iz vseh zornih kotov in zbrati mnenja udeležencev, kolegov, vodje izobraževanja in svoje ugotovitve. Metode zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju so večinoma kvalitativne, kot na primer pisanje dnevnika, vodeni ali prosti intervjuji, anketni vprašalniki z odprtimi odgovori, zapisi, avdio- in videoposnetki itn.

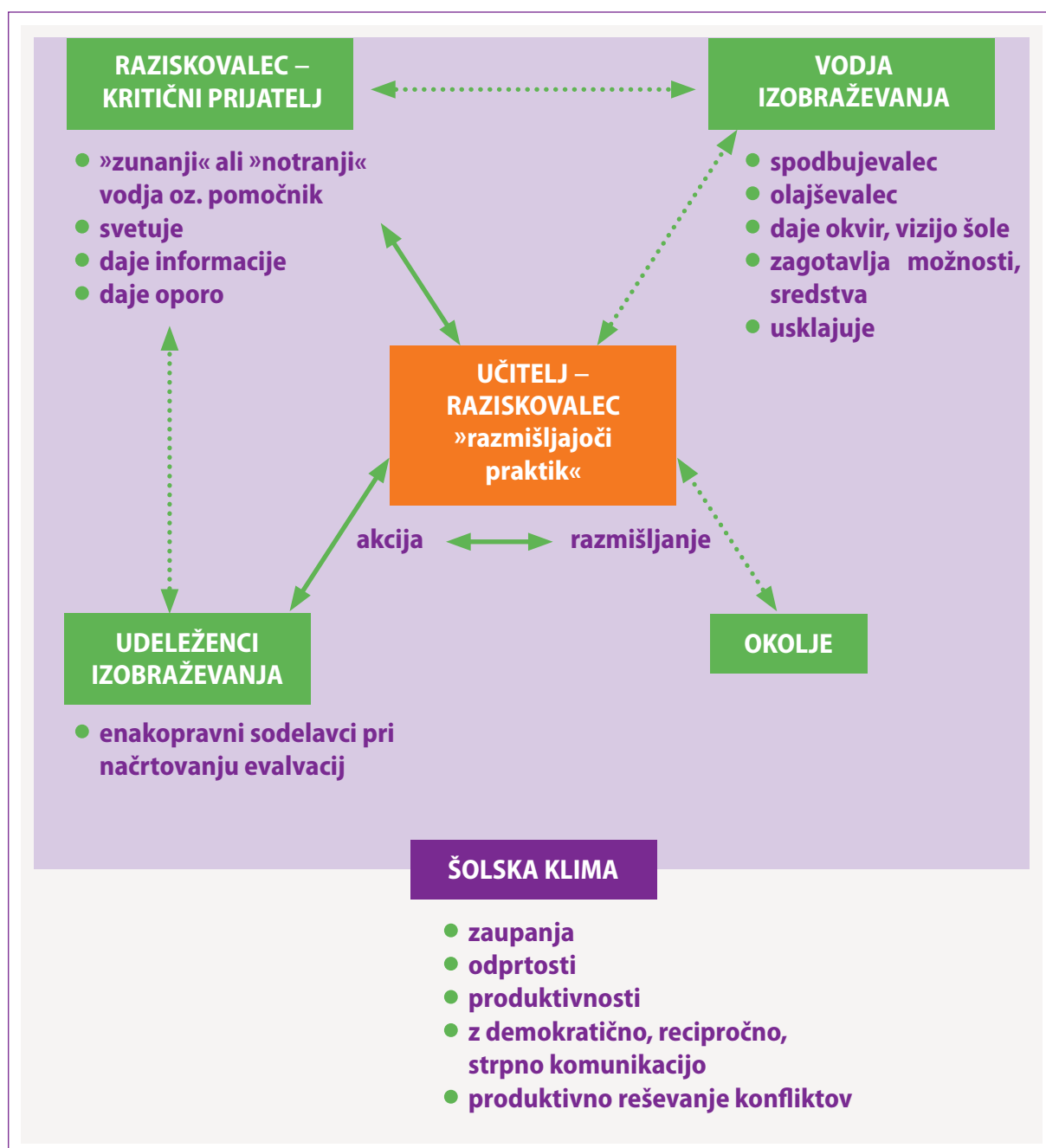
Akcijo je treba časovno podrobno razčleniti, izdelati informativni urnik in vanj vpisati vse predvidene faze in akcije ter jih časovno razčleniti.

V sklepnem poročilu naj bodo zapisane zamisli, kako ravnati v naslednjem ciklu, in premisleki, kako spremeniti postopke že izpeljane akcije, če smo ugotovili boljše poti do zastavljenega cilja.

Akcijska raziskava je nekakšna študija primera, pri katerem ni mogoče popolno poploševanje. Za udeležence akcijskega raziskovanja pa so sklepne ugotovitve dragocen dokument in vodilo pri nadaljnjem delu.

Akcijsko raziskovanje spodbuja profesionalnost učitelja (tudi vodje izobraževanja), to je »njegovo sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu« (Altrichter, Posch, 1991). Razvija se tip izobraževalca, ki »razmišlja v delovanju«, in takega, ki »razmišlja o delovanju«. Pri tem raziskovanju se učitelj srečuje s sodobnimi tehnikami spremljanja pouka, usmerja pa ga tudi v bolj kakovostno delo. Vedeti pa moramo, da lahko tako raziskavo uspešno izpelje le za to usposobljen vodja izobraževanja ali učitelj s skupino sodelavcev.

**Slika 7:** Vloge in komunikacija različnih sodelavcev pri akcijskem raziskovanju (po Marentič Požarnik, 1995 a)



V akcijskem raziskovanju je treba skrbno spremljati vloge sodelavcev v raziskovanju: odgovornega raziskovalca (lahko je to vodja izobraževanja, nekdo izmed učiteljev itn.), učiteljev, udeležencev izobraževanja in drugih. Ni več raziskovalec tisti, ki določa, kaj bo delal učitelj, na koncu pa zbere izide in jih sporoči udeleženi (Marentič Požarnik idr. 1993, str. 51). Učitelj ni več izpolnjevalec navodil, ampak sam opredeljuje izhodiščno zamisel svoje raziskave in načine, kako bi našel odgovore na zastavljena vprašanja.

## Samoevalvacija v projektih presojanja in razvijanja kakovosti

S samoevalvacijo se bo izobraževalna organizacija soočila tudi, če se bo odločila za sodelovanje v katerem izmed projektov presojanja in razvijanja kakovosti.

Začetek gibanja za kakovost sicer sega v prvo polovico prejšnjega stoletja, razmahnilo pa se je predvsem v Združenih državah Amerike v njegovi drugi polovici, z Demingom in njegovim znanim krogom kakovosti. Japonci so se gibanju za kakovost pridružili z zamisljo o krožkih kakovosti, ki so med drugim poudarjali izobraževanje zaposlenih.

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so pobudo v gibanju za kakovost znova prevzeli v Združenih državah Amerike z zamisljo o celostnem upravljanju kakovosti. Celostno upravljanje kakovosti (Total Quality Management - TQM) temelji na filozofiji, da je treba napake preprečevati, in ne le popravljati storjenih napak. Širjenje zamisli o kakovosti v Evropi od leta 1992 spodbuja evropska nagrada za kakovost (EQA – European Foundation for Quality Award).

Prizadevanja za kakovost v izobraževanju se v zadnjih desetletjih kažejo tudi v Sloveniji. V Zavodu RS za šolstvo je nastajal projekt Ogledalo, v Šoli za ravnatelje Mreža učečih se šol, projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju je potekal s podporo Phare.

Na Andragoškem centru so razvoj notranjih procesov samoevalvacije v izobraževalnih organizacijah spodbudili z razvojem modela za samoevalvacijo, ki je prilagojen značilnostim izobraževanja odraslih. Model samoevalvacije so poimenovali Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Z uporabo modela naj bi v izobraževalni organizaciji dosegali te temeljne cilje:

- ▶ ponudili odraslim kakovostno izobraževanje, ustrezno njihovim značilnostim in izobraževalnim potrebam;
- ▶ spodbudili in uveljavili individualno in skupno učenje osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih;
- ▶ spodbudili in uveljavili timski pristop in partnerstvo ter participativno odločanje o razvoju izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji

.



Načrtovalci modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI) so predvideli temeljna področja, na katera mora biti izobraževalna organizacija pozorna pri presojanju in razvijanju kakovosti dela. V modelu, ki se je uporabljal od leta 2001 do 2011, so to področja:

- doseganje ciljev kurikula,
- izobraževalni proces (učenje in poučevanje),
- udeleženci,
- učitelji,
- šola in partnerji ,
- vodenje in upravljanje.

Področja nadalje delijo še na podpodročja, navajajo elemente, ki bi jih lahko spremljali, načine ugotavljanja in izboljševanja kakovosti in instrumente za zbiranje podatkov.

V prenovi modela so bila izoblikovana tale področja kakovosti:

- vodenje in upravljanje,
- umeščanje izobraževalnih programov,
- strokovni sodelavci,
- prostori in oprema,
- načrtovanje izobraževanja,
- izpeljava izobraževanja,
- razvojno delo v podporo izobraževalnemu procesu,
- podpora posamezniku pri izobraževanju,
- dosežki,
- učinki.

Izbrane organizacije, ki prostovoljno sodelujejo pri projektu, si najprej izberejo področje, na katerem želijo presoditi raven kakovosti v izbranem obdobju. Zatem se opredelijo še za podpodročja in iz njih izberejo največ štiri kazalnike kakovosti. Določijo raven kakovosti, ki jo želijo dosežati, opredelijo si standarde kakovosti. Z različnimi metodami raziskovanja ter s pomočjo različnih virov ugotovijo dejansko raven kakovosti, izide prikažejo v samoevalvacijskem poročilu. To poročilo je podlaga za oblikovanje konkretnih ukrepov, ki jih bo organizacija sprejela, da bo izboljšala kakovost v določenem prihodnjem obdobju. Oblikujejo akcijski načrt za razvoj kakovosti in ga tudi uresničujejo.

Z desetletnim projektom POKI je Andragoški center razvil izjemen instrumentarij za opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti ter strokovno literaturo, ki je večinoma dostopna na spletnem naslovu [http://kakovost.acs.si/razvoj\\_podrocja/publiciranje/](http://kakovost.acs.si/razvoj_podrocja/publiciranje/). Ob tem je spodbudil številne organizacije, ki izobražujejo odrasle, da so v praksi preskusile poti, kako izboljševati različne procese v svoji organizaciji in omogočile učiteljem bogat strokovni razvoj.

## Odločimo se za nenehno presojanje in razvijanje kakovosti

Če želimo dosegati kakovostno izobraževanje, moramo torej stalno presojati učinke svojega dela. Da bi to izpeljali, ni potreben vrhunsko izdelan instrumentarij. S temeljnim metodološkim znanjem in poznavanjem sodobnejših načinov zbiranja podatkov in informacij se lahko odločimo za primerne metode in tehnike, ki nam bodo kar najbolj odgovorile na vprašanja, ki smo si jih zastavili.

Ker bomo želeli slišati tudi mnenja učiteljev in odraslih udeležencev izobraževanja, bomo poleg tradicionalnih merskih instrumentov, ki dajejo kvantitativne podatke, uporabili kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih metod in tehnik, zlasti take, ki bodo predstavile tudi razmišljanje udeležencev, njihovo razumevanje stanja, dileme in protislovja. To so lahko med drugim<sup>12</sup>:

- lestvice stališč in ocenjevalne lestvice,
- dnevnik (učiteljev, tudi udeležencev izobraževanja),
- intervjuji (svobodni, vodeni in polvodeni),
- opazovanje (na primer procesa, razprave),
- fotografski, video- in avdioposnetki,
- mape dosežkov,
- spisi udeležencev izobraževanja,
- anekdotični zapiski,
- terenski zapiski,
- testi znanja itn.

Cilj samoevalvacije naj bo vedno tudi globlje razumevanje procesov in položajev (na primer pouka, učenja, odnosov), da bi jih lahko pozneje tudi izboljšali.

## Kaj bi lahko spremljali in ovrednotili potem, ko smo izpeljali vse postopke v načrtovanju in uresničevanju izvedbenega kurikula?

Med postopki, ki smo se jih lotevali prvič in smo jih doslej manj poznali, lahko spremljamo in evalviramo na primer: uvodni pogovor, analizo učne skupine, izvedbeni načrt za učno skupino, priznavanje že pridobljenega znanja, svetovanje, učno pomoč pa tudi usposobljenost učiteljev za spremembe, njihovo pripravljenost za drugačno delo, njihovo pripravljenost za pridobivanje novega znanja ipd.

Natančneje bomo o obveznostih za (samo)evalvacijo pri izpeljavi javnoveljavnega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih še spregovorili v poglavju o izvedbenem kurikulu.

<sup>12</sup> Natančneje so postopki samoevalvacije ter različne metode samoevalvacije predstavljeni v Možina in Klemenčič (2012): Mozaik kakovosti. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

## Na kaj bomo še posebno pozorni

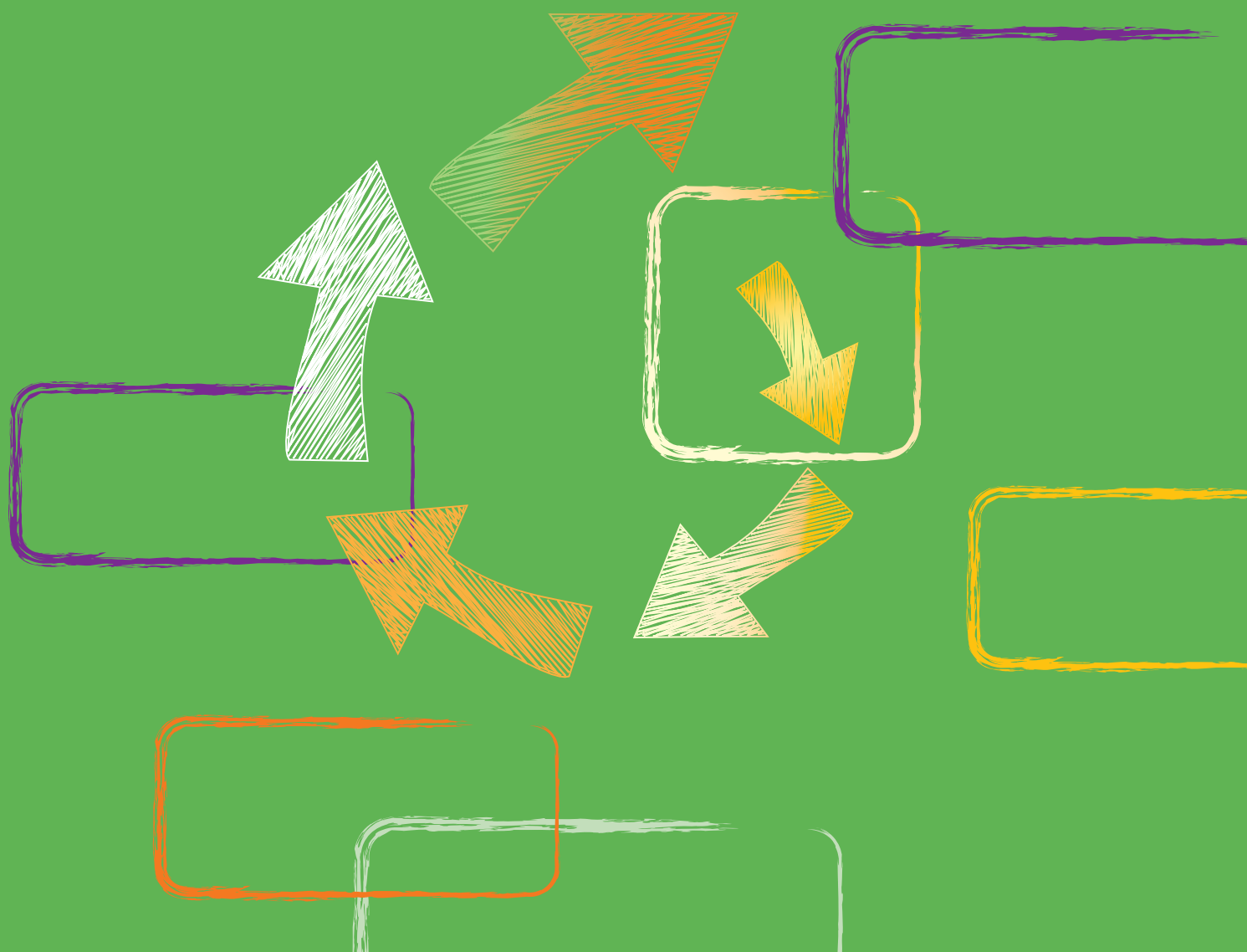
- ▶ **Vodja izobraževanja naj bo samostojna in odgovorna oseba.** Presodimo sebe kot vodjo. Kakšna je naša raven osebne kakovosti. Kako lahko napredujemo.
- ▶ **Temeljna naloga vodje** v izobraževalnih organizacijah **je pedagoško-andragoško vodenje.** Premislimo, kako bomo spodbujali intelektualni kapital v svoji organizaciji, razvijali sistem informiranja in stalnega strokovnega spopolnjevanja sodelavcev, oblikovali in usposabljali učinkovite time itn.
- ▶ Analize kažejo, da vodja izobraževanja odraslih v naših organizacijah opravlja **strokovno-razvojne in organizacijske naloge.** Pogosto obsežne organizacijske naloge otežujejo, da bi se vodje bolj poglobljali v temeljne strokovne in razvojne naloge.
- ▶ **Analizirajmo organizacijsko kulturo** v naši izobraževalni organizaciji in presodimo, kakšen je pogled zaposlenih na izobraževanje odraslih. Učitelji naj spoznajo poslanstvo organizacije, zapisano v temeljnih dokumentih s področja vzgoje in izobraževanja odraslih, to dopolnijo in se dogovorijo, kako bodo to poslanstvo uresničevali.
- ▶ Za **doseganje skupinskih ciljev** je treba oblikovati ustrezno strukturo organizacije in si zastaviti konkretne in uresničljive cilje. Hkrati bo vodja razvijal tudi sodelovalno kulturo, ki bo učitelje vodila iz osame. Spremljali bomo »nevidno podobo organizacije« in organizacijo vodili z zgledom.
- ▶ Pri izpeljavi izobraževalnih programov v izobraževanju odraslih pogosto sodelujejo **pogodbeno zaposleni učitelji.** Vodja izobraževanja naj povabi k sodelovanju najboljše učitelje, ne samo z ustrezno strokovno izobrazbo, pač pa hkrati take, ki poznajo značilnosti učenja odraslega in odrasle razumejo. Svojo vlogo andragoškega vodje razumimo tudi kot stalno spodbujanje učiteljev k učenju.
- ▶ Vodja bo spodbujal **strokovno sodelovanje z učitelji in med njimi.** Z njimi bo sodeloval pri vseh odločitvah, ki zadevajo tudi področja dela učiteljev.
- ▶ **Načrtno stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev** naj bo spodbuda za spreminjanje kulture organizacije in izboljševanje izobraževalnih dejavnosti.
- ▶ Izobraževalno dejavnost bomo organizirali tako, da bomo nenehno zbirali informacije, ki nam bodo pomagale ovrednotiti naše delo. Odločali se bomo za samo-evalvacijo in ne bomo čakali le na trenutke, ko nas bodo presojali drugi. **(Samo) evalvacija naj bo tudi sestavina razvojnega načrta naše organizacije.**
- ▶ Izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle, sodelujejo pri različnih **projektih za presojanje in razvijanje kakovosti.** Prav v procesih opredeljevanja kakovosti, presojanja in razvijanja kakovosti bo organizacija rasla in se razvijala.

## Za poglobljen študij priporočamo

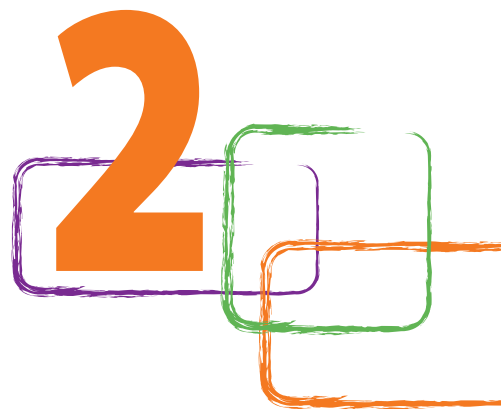
- ✓ Everard, B., Morris, G. (1996): Uspešno vodenje. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- ✓ Fullan, M., Hargreaves, A. (2000): Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- ✓ Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001): Šola zmore več. Management in prakse razvojnega načrtovanja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- ✓ Javrh, P. (2011): Razvoj učiteljeve poklicne poti. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Možina, T. (2003): Kakovost v izobraževanju. Ljubljana, ACS.
- ✓ Možina, T. (2008): Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Možina, T. (2010): Kakovost kot (z)možnost. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Možina, T. Klemenčič S. (2011). Mozaik kakovosti. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

# UČITELJ

Marija Velikonja







V nadaljevanju predstavljamo vlogo učitelja v izobraževanju odraslih in njegov profesionalni razvoj. Prikazujemo značilne vloge učitelja, ki jih vodja izobraževanja odraslih mora poznati in razumeti, da bo lahko ustrezno opravljal vlogo andragoškega vodje in ne bo spregledal, da so učitelji njegovi najtesnejši sodelavci. Razčlenjujemo, kako pojmujejo učenje, njihove poglede na znanje in njihova prepričanja, ki vplivajo na poučevanje. V svojem poklicnem razvoju postajajo vse bolj ustvarjalni.

Besedilo prikazuje izsledke, ki so značilni za učitelje nasploh. Mnogi učitelji, ki poučujejo odrasle, pa so se znašli kot učitelji potem, ko je bil za njimi že del poklicne poti drugod, na primer v gospodarstvu. Nekateri od teh poučujejo le občasno ali le del svojega časa, učiteljevanje ni njihova temeljna dejavnost in njihov poklicni razvoj je imel druge poti. Pozneje so pridobivali znanje in spretnosti, potrebne za izobraževanje odraslih. Tudi zato bo vsakdo predstavljeno besedilo presojal ob svojih izkušnjah.

## Učiteljev profesionalni razvoj

Učitelji se zavedamo, da smo se v različnih obdobjih svojega poklicnega dela na podobna strokovna vprašanja odzivali zelo različno. Starejši in bolj izkušeni se pogosto kritično spomnimo prvih let poučevanja in si pravimo: kako drugače bi zdaj ravnali v podobnih primerih. Prav je, da pomislimo na svoje začetke in postopni razvoj tudi, ko sodelujemo z mladimi učitelji ali učitelji, ki začenjajo poučevati skupine odraslih.

Slikovito je o ravnanju mladega učitelja zapisala Dušica Kunaver (1992, str. 9):

»Ko se kot zagnan mlad učitelj vržeš v delo, vzameš v roko metlo in jo vneto vihtiš v strahu, da ne bi česa zamudil ali spregledal, da bi učni načrt v celoti predelal in naučil učence vse formule, letnice in vse nepravilne glagole. Nekega dne pa se ustaviš, pogledaš izza knjig, učbenikov in učnih načrtov in pred seboj opaziš – otroka (udeleženca izobraževanja)! /.../ Tedaj kot učitelj skušaš prerasti učbenik in učne načrte in se zagledaš vanj. Dober učitelj postaneš šele tedaj, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nepisanimi zakoni mladosti (življenja).«

Začnimo torej s premislekom o sebi in se vprašajmo, ali je učitelj profesionallec in kaj to pomeni, pa tudi kakšen je učiteljev profesionalni razvoj.

## Učitelj profesionallec

Učiteljevo delo je zahtevno in ga ni mogoče opravljati rutinsko. Zahteva visoko raven znanja in specifičnih spretnosti. Pa vendar, ali je mogoče ta poklic že primerjati s poklicem zdravnika, arhitekta ipd.? Po katerih merilih sklepamo o stopnji profesionalnosti?

Marentič Požarnik (1992 b, str. 11) navaja, da ima po mnogih merilih učiteljski poklic že znake profesionalnosti. Učiteljevo delo je zahtevno, pri izbiri postopkov je sorazmerno neodvisen, uspešno zna delovati tudi v nepredvidljivih problemskih položajih, temu pa je kos le ob stalnem premisleku o svojih izkušnjah in primerjanju s teorijo. Zvišuje se tudi stopnja njegove izobrazbe.

Mnenja o učiteljevi vlogi pa so v družbi še vedno različna. Ali je učitelj zgolj strokovnjak za vsebine, ki jih poučuje, je uresničevalec predpisanih učnih načrtov/katalogov znanja ali vendarle raziskovalec in razvijalec svoje prakse, »razmišljajoči praktik«, kot radi rečemo?

Naj za potrditev in primerjavo povzamem še uradno opredelitev sestavin učiteljeve profesionalnosti Nacionalnega sveta za profesionalne standarde v Združenih državah Amerike (Kohonen, 1993, po Marentič Požarnik, 1995 a, str. 351). Profesionalno ravna učitelj, ki:

- je zavzet za učence (učeče se odrasle) in njihovo učenje,
- pozna učne metode in metode poučevanja,
- se je zmožen učiti iz svoje izkušnje s sistematičnim razmišljanjem,
- je kolegialen – zmožen sodelovanja kot član učeče se skupnosti.

V zadnjem času je veliko pozornosti usmerjeno v učiteljeve zmožnosti ali kompetence. Kaj sploh razumemo pod tem izrazom?<sup>13</sup> Po analizi Eurydice (Key Competencies, 2002, v Razdevšek Pučko, 2004, str. 57) je to »zbir znanja, spretnosti in stališč, ki so nujni za vsakega posameznika, da bi deloval kot uspešen član skupnosti«. Ker pa so potrebe po zapomnitvi dejstev (deklarativnega znanja) vse manjše, hkrati pa njihov obseg nenehno narašča, se »kažejo vse večje potrebe po obvladovanju instrumentov, orodij, postopkov, s katerimi lahko izbiramo, procesiramo in uporabljamo informacije« (prav tam). Pri učiteljih naj bi kompetentnost pomenila »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem« (prav tam, str. 58).

Avtorja Ryghen in Sagalnik (2003, v Peklaj, 2006, str. 22) sta opredelila zmožnosti kot »sposobnosti, uspešno doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako kognitivnih kot nekognitivnih vidikov delovanja«. Za uspešno ravnanje so potrebne kognitivne sposobnosti, kot so reševanje problemov, analitično in kritično mišljenje, odločanje, divergentno mišljenje, spretnosti odločanja pa seveda

13 O zmožnostih ali kompetencah pišemo tudi v poglavju Skriti kurikul.



tudi zadostna količina znanja, vezanega na določeno področje. Pojem zmožnosti pa zajema tudi motivacijske in čustvene vidike našega delovanja. Poudarjeno je, da ni dovolj, da ima človek razvito neko zmožnost, pač pa »*jo mora biti sposoben tudi ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti v ustreznem času in kompleksnih situacijah*« (prav tam, str. 23). Zmožnosti se lahko učimo, jih poučujemo in so uporabne v različnih položajih.

Razdevšek Pučko (2004, str. 67) je povezala potrebno znanje in spretnosti učiteljev, ki so jih poudarili ravnatelji v prenovljenih slovenskih osnovnih šolah, in tiste, ki jih je oblikovala ekspertna skupina pri Evropski komisiji (Global Report), in oblikovala skupino zmožnosti, ki naj bi jih obvladoval slovenski učitelj.

Če ugotovitve priredimo za izobraževanje odraslih, so to:

- ▶ **dobro andragoško-didaktično in metodično znanje**, ki omogoča učitelju načrtovanje in organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja, da bi tako spodbujal in olajšal učenje odraslih;
- ▶ **usposobljenost za timsko delo**, poučevanje in sodelovanje z drugimi učitelji in strokovnimi delavci, ki sodelujejo v izobraževanju;
- ▶ **drugačna vloga učitelja v učni skupini**. Učitelj postaja mentor, ki organizira samostojno ali sodelovalno delo udeležencev izobraževanja. Nova vloga zahteva več komunikacijskega in organizacijskega znanja;
- ▶ **psihološko znanje**, ki omogoča spoznavanje odraslih, njihovih značilnosti in posebnosti, da bi jih lahko učinkovito motivirali, se prilagajali in spodbujali učenje;
- ▶ **usposabljanje udeležencev izobraževanja za vseživljenjsko učenje** v družbi znanja (učiti jih, kako se je treba učiti);
- ▶ **razvijanje lastne profesionalnosti**: odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v vseživljenjskem učenju;
- ▶ **uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije** v formalnih položajih, pri organiziranem izobraževalnem delu v učni skupini in drugem strokovnem delu, tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja.

V projektu Partnerstvo fakultet in šol, ki ga je izpeljala Filozofska fakulteta v Ljubljani v letih od 2004 do 2007, je nastal tudi seznam temeljnih zmožnosti, ki jih bodo morali učitelji razvijati pri študentih, prihodnjih učiteljih (Peklaj, 2006, str. 19–28). Ti naj bi jih toliko obvladali, da bi jih pozneje lahko razvijali pri drugih. Pri oblikovanju kompetenc so avtorji izhajali iz »sociokulturno konstruktivistične paradigme« znanja in izdelali seznam zmožnosti, ki zajemajo pet temeljnih področij:

- učinkovito poučevanje,
- vseživljenjsko učenje,
- vodenje in komunikacijo,
- preverjanje in ocenjevanje znanja,
- širše profesionalne kompetence.

V Andragoškem centru Slovenije so z analizo značilnih del, ki jih opravljajo andragoški delavci, med njimi tudi učitelji, oblikovali pregled različnih vrst zmožnosti, ki naj jih razvija učitelj v procesu lastnega profesionalnega razvoja. (Klemenčič idr., 2009).

**Preglednica 4:** Kompetenčni okvir za učitelje v izobraževanju odraslih

| <b>KOMPETENCE/ZMOŽNOSTI, KI JIH POTREBUJE UČITELJ</b>  |
|--|
| <b>Temeljne zmožnosti, ki jih potrebuje učitelj</b>  |
| ● zmožnost delati z drugimi  |
| ● zmožnost delati z znanjem, s tehnologijo, z informacijami  |
| ● zmožnost delati z družbo in v družbi   |
| <b>Splošne poklicne zmožnosti, ki jih potrebuje učitelj</b>  |
| ● zmožnost prepoznavanja izobraževalnih potreb odraslih v lokalnem okolju, v podjetjih in ustanovah, različnih ciljnih skupin in posameznika |
| ● zmožnost načrtovanja izobraževalnih programov za odrasle   |
| ● zmožnost izbire ustreznih izobraževalnih programov glede na izobraževalne potrebe  |
| ● zmožnost izvedbenega kurikularnega načrtovanja   |
| ● organizacijske zmožnosti   |
| ● zmožnost načrtovanja izpeljave izobraževanja   |
| ● zmožnost trženja izobraževalnih programov  |
| ● zmožnost informirati ciljne skupine o izobraževanju  |
| ● zmožnost izpeljave postopkov uvodnega pogovora in priznavanja že pridobljenega znanja  |
| ● zmožnost kakovostne izpeljave in dokončanja izobraževalnega procesa  |
| ● zmožnost priprave in izpeljave celostnega sistema za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževalnega dela                               |
| ● zmožnost sprotnega in končnega vrednotenja dosežkov izobraževanja in zadovoljstva udeležencev izobraževanja                                |
| ● zmožnost vrednotenja učinkov izobraževanja   |
| ● zmožnost priprave in izpeljave razvojnih načrtov za razvoj kakovosti izobraževanja   |
| <b>Specifične poklicne zmožnosti, ki jih potrebuje učitelj</b>   |
| ● zmožnost povezovanja svojega strokovnega znanja v okolju in identificiranje izobraževalnih potreb  |
| ● zmožnost sodelovanja z vodstvom izobraževalne organizacije in vodjem izobraževanja pri proučevanju izobraževalnih potreb                   |
| ● zmožnost transformacije ugotovljenih izobraževalnih potreb v izobraževalne cilje   |
| ● zmožnost sodelovanja v strokovnih skupinah za pripravo novih izobraževalnih programov  |
| ● zmožnost priprave izobraževalnega programa za predmet itn.   |

- zmožnost priprave učnega gradiva
- zmožnost sodelovanja v izvedbenem kurikularnem načrtovanju in samostojnem načrtovanju
- zmožnost sodelovanja pri izdelavi celostnega načrta za izpeljavo izobraževanja v določenem časovnem obdobju ter sodelovanja pri organizacijskih pripravah
- zmožnost organizacije izpeljave predmeta itn.
- zmožnost sodelovanja pri promociji in marketingu izobraževalnih storitev
- zmožnost kakovostnega sodelovanja z vpisanimi (uvodni pogovor, priznavanje predhodno pridobljenega znanja)
- zmožnost oblikovanja učnih skupin in priprave osebnih izobraževalnih načrtov
- zmožnost priprave in kakovostne izpeljave izobraževalnega procesa
- zmožnost uporabe IKT-tehnologije v učnem procesu
- zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja motivacije za učenje med udeleženci
- zmožnost prepoznavanja pozitivnih in negativnih dejavnikov pri posamezniku, ki vplivajo na uspešnost njegovega učenja
- zmožnost svetovanja in pomoči udeležencem med izobraževanjem
- zmožnost prepoznavanja posebnih potreb učečih se in izpeljave primernih učnih strategij za ranljive skupine
- zmožnost izpeljave preverjanja znanja v različnih oblikah
- zmožnost vodenja izobraževalne dokumentacije
- zmožnost sodelovanja v strokovnih skupinah za kakovost in pri izdelavi načrtov evalvacije
- zmožnost sodelovanja pri izpeljavi presojanja kakovosti
- zmožnost samoevalvacije lastnega dela
- zmožnost analiziranja in vrednotenja izidov izobraževanja in učinkov izobraževanja
- zmožnost sodelovanja pri pripravi (samo)evalvacijskih poročil
- zmožnost spremljanja sodobnih dosežkov v stroki in njihovega uvrščanja v načrtovanje in vpeljavo izboljšav

Seveda je predvideno, da ima vsak učitelj tudi dovolj specifičnega strokovnega znanja s področij, ki jih poučuje. Vse te zmožnosti naj bi prihodnji učitelj razvijal že med dodiplomskim izobraževanjem in pozneje ob stalnem strokovnem spopolnjevanju in s samoizobraževanjem.

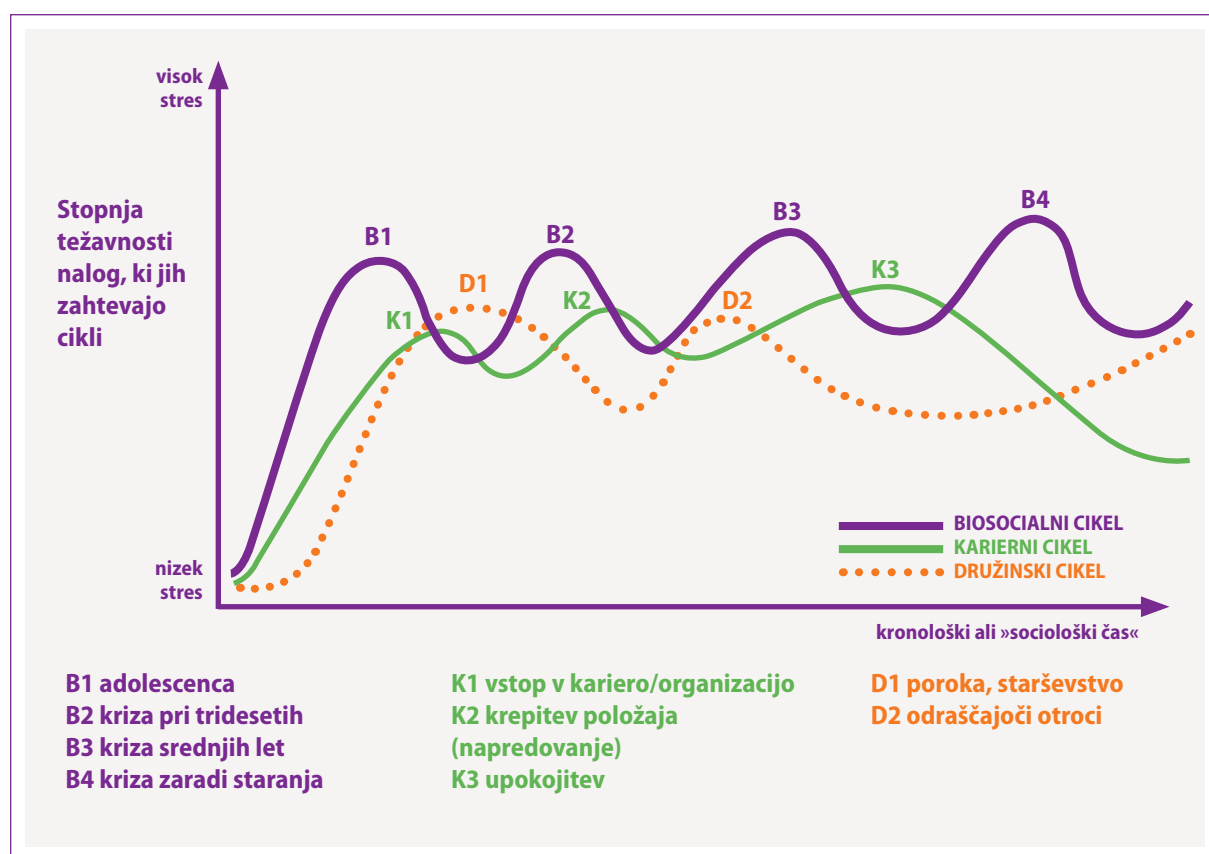
## Mejniki učiteljeve strokovne rasti

Človek doživlja v življenjskem ciklu procese biološkega staranja in s tem povezane socialne procese. Raziskave o osebnotnem razvoju odraslih so dokazale, da so v tesni povezavi delo, družina in samozavedanje posameznika. Vsi ti dejavniki zelo vplivajo na delo in odločitve v zvezi z njim. Pričakovati je, kakšne naloge naj bi posameznik

izpolnjeval v določenih obdobjih in kako naj bi se vedel v različnih starostnih obdobjih (Havighurst, 1972, v Brečko, 2006). Bioživljenjski (biosocialni), delovni (karierni) in družinski cikel se prepletajo in vplivajo drug na drugega. Kako se posameznik loti življenjskih nalog, je odvisno od njegovih (Shein, v Brečko, 2006 in Javrh, 2011):

- ▶ **bioloških danosti** (zdravja, osebne energije, naravne inteligentnosti, temperameta in drugih genetskih dejavnikov),
- ▶ **izkušenj iz otroštva – fizioloških in čustvenih:** prehrane, zdravstvenih težav v otroštvu, čustvenih spodbud staršev itn.,
- ▶ **socializacije:** vrednot in prepričanaj, ki si jih je pridobil v otroštvu, v krogu družine in šoli, družbi vrstnikov in vseh, ki so vplivali na njegove življenjske cilje, ambicije in ki dajejo smisel njegovim prizadevanjem, da te cilje tudi doseže;
- ▶ **izkušenj, ki izhajajo iz že opravljenih življenjskih nalog,**
- ▶ **družinskih odnosov.**

**Slika 8:** Prepletanje treh ciklov v posameznikovem življenju (po Scheinu) (Javrh, 1. zvezek, 2011, str. 44)

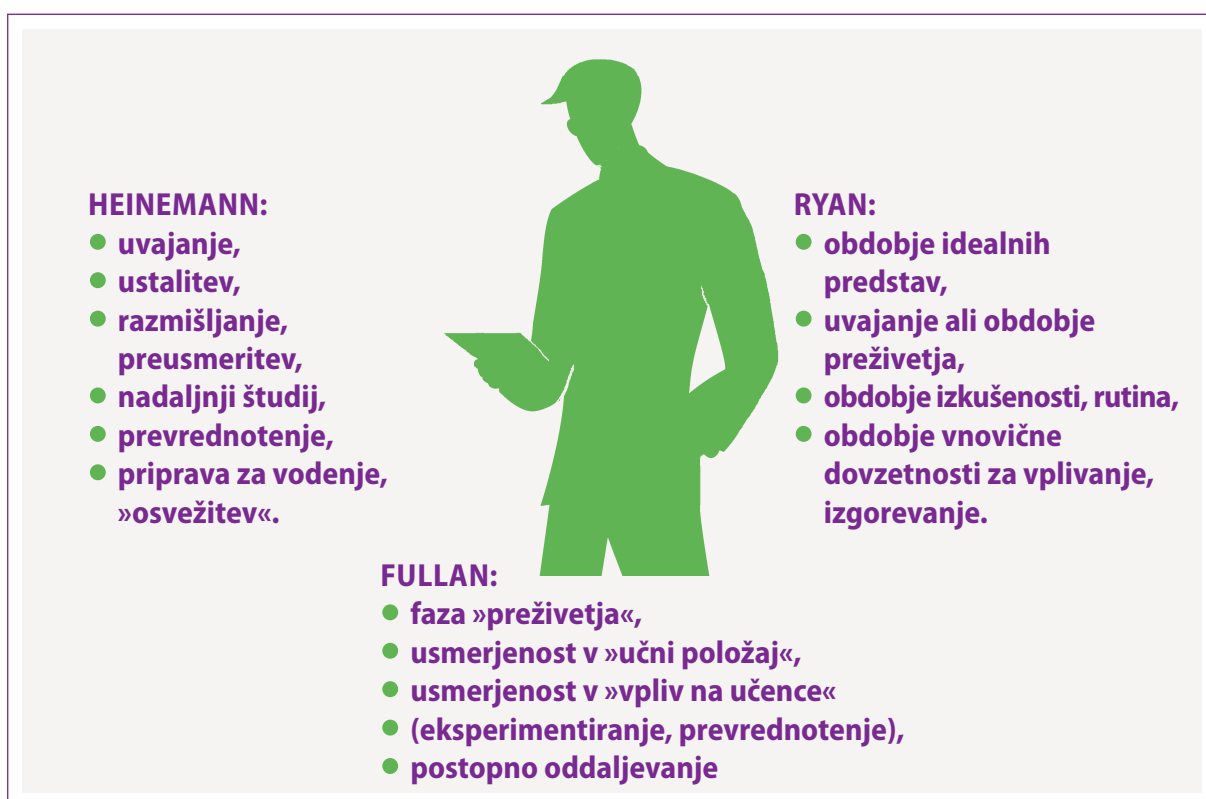


Omejili se bomo na učiteljevo strokovno rast. Mnogi menijo, da je profesionalni razvoj linearni kontinuum, na katerem so načrtane različne faze. Študije primerov pa kažejo (Day, 1994), da učitelji prehajajo skozi različne faze na različne načine, v odvisnosti od časa in okolja. Day definira profesionalni razvoj takole:

»Profesionalni razvoj sprejemam kot večdimenzionalno, dinamično medsebojno igro med različnimi obdobji učiteljevih izkušenj, dejavniki okolja, kariere in vseživljenjskega cikla učenja.«

V preteklosti so različni avtorji spremljali učiteljeva poklicna obdobja in jih skušali klasificirati. Predstavili bomo tri klasifikacije avtorjev: Ryan, 1986 (po Razdevšek Pučko, 1990, str. 146), Heinemann, 1982 (v Oldroyd, Hall, 1991, str. 79) in Fullan, 1982 (po Marentič Požarnik, 1995 a, str. 351).

**Slika 9:** Mejniki učiteljeve strokovne rasti



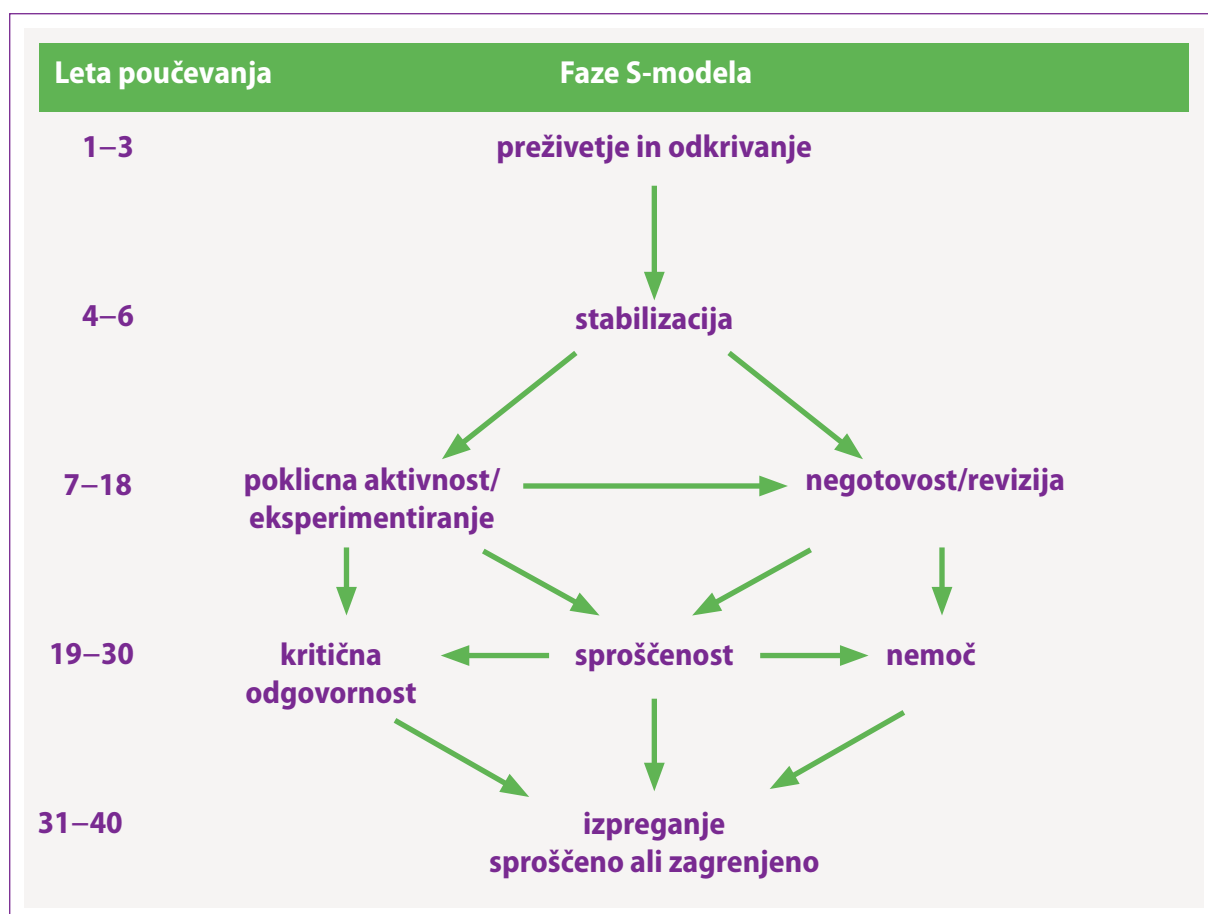
Posamezni avtorji z različnimi izrazi pojasnjujejo posamezne faze, posplošeno bi jih lahko pojasnili:

- **Obdobje idealnih predstav** sodi v obdobje odločitve za ta poklic in obdobje študija. To je čas predstav o »najboljšem učitelju«, kot si prihodnji učitelj pogosto predstavlja sebe. V tem obdobju je dovzet za oblikovanje naprednih stališč.
- **Uvajanje ali obdobje preživetja** poimenujemo prvi čas zaposlitve. V tem času se učitelj sooča s prvimi problemi pri svojem delu, s preživetjem, odnosi z udeleženci v razredu, odnosi s starši, s svojimi sodelavci ter vodstvom izobraževalne organizacije. To je obdobje spopada med ideali in resničnostjo, ki lahko traja eno, dve, tri leta. Pri nas v tej fazi opravi učitelj strokovni izpit, ki mu dokončno odpre vrata v učiteljevanje.

- **Ustalitev ali v učni položaj usmerjena faza** traja štiri do šest let. V tem času učitelj vedno bolj obvladuje razne učne strategije, nekateri v tej fazi postopno prehajajo v rutino.
- **Nadaljuje se obdobje izkušenosti, ustalitve, čas, ko se učitelj usmerja tudi v vpliv na učence.** Učitelj se postopoma sprosti, zna se bolje organizirati. Osredinja se lahko na to, kako njegove strategije poučevanja vplivajo na udeležence, in pri tem prehaja skozi dve fazi (Fullan), dobo eksperimentiranja, preskušanja raznih novosti, in čas prevrednotenja, ko v krizi srednjih let in ob poklicnem izgorevanju spremeni svoje ravnanje in stališča, premišlja o spremembi poklica ali se za spremembo v resnici tudi odloči. Tudi Heinemann omenja ta čas kot čas premišljanja, nadaljnega študija in vnovične presoje lastnega ravnanja. Prav ta čas, ko imajo učitelji za sabo polovico delovne dobe, je **obdobje vnovične dovzetnosti za vplivanje**, učitelj se začne znova spraševati, koliko prispeva k uspešnosti udeležencev.
- Izkušen učitelj se lahko v tem času in pozneje **pripravlja za vodenje** (Heinemann), to pomeni spremembo in osvežitev v njegovem poklicnem razvoju. V tem obdobju se lahko odloči za spremembo poklica, dela.
- V zelo različnih obdobjih poklicnega dela, nekako po tridesetem letu zaposlitve, se učitelji začno **postopno odmikati** in se pripravljati na upokožitev.

Slovenska raziskava na to temo, ki je izhajala iz švicarske študije o kariernem razvoju učiteljev (Huberman, v Javrh, 2011, 2. zvezek, str. 17–18), je oblikovala slovenski model S o razvoju kariere slovenskih učiteljev.

**Slika 10:** Model S, ki upošteva slovenske posebnosti razvoja učiteljeve kariere (Javrh, 2. zvezek, 2011, str. 24)



Opaziti je »zaželeno« in »nezaželeno« stran modela, pokaže pa tudi nevtralno, običajno poklicno pot.

**Zaželena poklicna pot** se giblje od preživetja in odkrivanja v stabilizacijo, zatem v poklicno dejavnost/eksperimentiranje, kritično odgovornost do sproščene odhoda v pokoj.

**Nezaželena pot** razvoja kariere poteka od stabilizacije, negotovosti/revizije do ne-moči in zagrenjenega izpreganja.

**Nevtralna pot** pomeni ugodno uravnoteženje vseh izkušenj v zrelem obdobju.

Vsi modeli so deloma usklajeni: učitelji postopno prehajamo iz neizkušenega začetnika v vse bolj premišljeno delujočega praktika.

Ko se (poleg izobraževanja mladine) soočamo z izobraževanjem odraslih, naj postane stik z odraslimi osvežujoča sprememba v našem delu in nov izziv za naš poklicni razvoj. To je čas priložnosti za novo učenje in nabiranje novih izkušenj.

## Učiteljevo pojmovanje učenja

Učitelj se nenehno srečuje z besedo in pojmom učenje. Sam se uči, ko se pripravlja na pouk, udeležence izobraževanja na primer sprašuje, ali so se učili, ob preverjanju znanja komentira, da se kdo ni dovolj naučil, ali celo meni, da mu učenje ne diši, ipd. Njegova poglavitna naloga je spodbujati, »povzročati« učenje. Besedo »učenje« torej pogosto izgovarjamo, toda ali jo tudi vsi dobro razumemo?

Kaj je učenje? Uradna definicija učenja (Unesco, 1993, povzeto po Marentič Požarnik 1998 b) pravi:

*»Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati rasti organizma ali razvoju dedno zasnovanih vedenjskih vzorcev.«*

Pojmovanje učenja – to so naša osebna mnenja in predstave o tem, kaj je učenje – je lahko zelo različno. Učitelj v skladu s svojim pojmovanjem učenja ravna in se odloča, kako bo delal. *»Mi osebno namreč ne delujemo po naučenih definicijah, temveč po naših notranjih, intimnih pojmovanjih učenja.«* (Marentič Požarnik, 1998 b, str. 22)

V raziskavi o učenju je Šved Saljö (1992, po Marentič Požarnik, 2000 a, str. 9) pojmovanje učenja razvrstil v tele kategorije:

- učenje kot **kopičenje**, kvantitativno povečevanje znanja,
- učenje kot **memoriranje** podajanje vsebin z namenom poznejše reprodukcije,
- učenje kot ohranjanje, trajnejša zapomnitev dejstev, metod in postopkov z namenom poznejše **uporabe**,
- učenje kot luščenje **osebnega pomena** (smisla) iz naučenega,
- učenje kot proces ustvarjanja (konstruiranja) lastne razlage, da bi bolje **razumeli resničnost, življenje, sebe**,

- učenje kot **spreminjanje samega sebe kot osebnosti** (oseba potem drugače gleda na pojave v svetu in tudi nase, postaja samozavestnejša).

V prvih treh primerih se srečujemo z nižjim, kvantitativnim pogledom na učenje, (povečevanje količine znanja, zbiranje spoznanj, teorij itn., ki bi jih pozneje reproducirali), v drugih treh pa z višjim pojmovanjem učenja (učenje je proces kvalitativnega spreminjanja). Raziskave kažejo, da v svetu in tudi pri nas med udeleženci, učitelji in drugimi strokovnjaki še močno prevladuje tradicionalno, nižje pojmovanje učenja, in tako pojmovanje učiteljev vpliva na njihovo poučevanje, preverjanje znanja itn.

### Pogovori o učenju

Na srečanjih z učitelji smo se veliko pogovarjali o tem, kako razumejo učenje. Ob vaji Termometer stališč do učenja (avtorica B. Marentič Požarnik) smo prav tako ugotavljali, kako močna so tudi med našimi učitelji tradicionalna pojmovanja o učenju.

V a j a :

#### **Termometer stališč do učenja** (po B. Marentič Požarnik)

*Prosimo, da skrbno preberete zapisana stališča in ob vsakem stališču zapišete DA, če se s stališčem strinjate, in NE, če se z njim ne strinjate.*

- Bistvo učenja je v dodajanju novega na staro.
- Učenje je aktivno iskanje smisla v snovi.
- Učna snov je v bistvu enaka za učitelja in udeležence.
- Za učenje so bistveni topli, spodbudni medosebni odnosi.
- Učenje je sprejemanje in obnavljanje predpisanih vsebin (iz učbenikov itn.).
- Učenje je vnovično ustvarjanje izkušenj, rekonstrukcija obstoječega znanja.
- Znanje je pomembnejše od učenja (produkt pomembnejši od procesa).
- Učiti se pomeni celostno spreminjati se (kot osebnost).
- Učenje je predvsem intelektualen proces (dogaja se v glavi).
- Vsak udeleženec se uči na svoj način.
- Učenje je predvsem priprava na poznejše življenje.
- Najbolje se učimo, kadar rešujemo probleme, ki nas zadevajo.



### Rešitev:

Narišite premico (12 cm) in jo razpolovite. Sredino označite z 0. Desno in levo stran razdelite na šest enakih delov in jih oštevilčite na obeh straneh s številkami od 1 do 6 tako, da je najbližja ničli številka ena. Številke na desni označite s plus, na levi z minus. Zatem vse odgovore DA na trditve ob vprašanjih ob parnih, sodih številkah dodajte na desno stran, vse odgovore DA na trditve ob neparnih, lihih trditvah pa na levo.

Če je na desni strani večje število odgovorov DA kot na levi, je vaše pojmovanje učenja sodobnejše, in nasprotno. Tisti, ki imate več odgovorov DA na levi strani, imate zastarele poglede na učenje. Poučite se o sodobnih pojmovanjih učenja!

Navedli bomo trditve, ob katerih smo se po tej vaji najpogosteje ustavljali ob pogovorih z učitelji. Pri odgovorih pa se bomo oprli na novejšje poglede na učenje, ki jih predstavlja B. Marentič Požarnik (1998 b, str. 23).<sup>14</sup>

- **Je bistvo učenja v dodajanju novega k staremu?** To je eden od kvantitativnih pogledov na učenje, ki ne predvideva, da se znanje med seboj tudi povezuje, pogloblja, rekonstruira in povzroča novo razumevanje pojavov in pojmov. *»Učenje torej ni le sprejemanje objektivnega znanja in resnic drugih, temveč je samostojna, aktivna (re)konstrukcija idej, (po)ustvarjanje lastnega znanja. /.../ Učenje ni le sprejemanje že pripravljenega znanja, temveč tudi postavljanje in preverjanje domnev, vključevanje domišljije, postavljanje vizij.«*
- **Je znanje res pomembnejše od učenja, produkt pomembnejši od procesa?** V pogovoru smo se spomnili znanega reka: Cilj je pot. Kako razumemo rek, ali je pomemben zgolj cilj, ali tudi na poti marsikaj pridobimo, odkrijemo. Spraševali smo se, kaj pridobivamo v procesu učenja, in ugotavljali, kaj je procesno znanje. *»Pri učenju niso pomembne le vsebine, ki se jih učimo in naučimo, temveč tudi sam proces učenja (iskanja, razmišljanja, reševanja problemov) in strategije učenja, ki jih s tem pridobimo ('učenje učenja').«*
- **Je učenje predvsem intelektualni proces?** Premišljali smo, ali pri učenju prevladuje zgolj razum. Kako da smo se učili nekaterih predmetov raje kot drugih? Pogosto smo vzljubili predmet, ki ga je poučeval priljubljeni učitelj. *»Učenje ni le spoznaven, temveč hkrati tudi čustveno obarvan proces; ob učenju hkrati z razmišljanjem in delovanjem razvijamo svoja čustva in odnose; pozitivna čustva v učni situaciji pa večajo interes in motivacijo. /.../ Učenje je tudi socialen proces; v skupinskem sodelovanju, interakciji in dialogu luščimo pomen naučenega.«*
- **Ali je učenje res samo sprejemanje in obnavljanje predpisanih vsebin?** Pomislimo na ciljno (in procesno) načrtovane kataloge znanja in s tem povezano organizacijo pouka. Znova preglejmo splošne cilje predmeta, ki ga poučujemo. *»Namen učenja ni le pridobitev disciplinarno zamejenih, 'opredalčkanih' spoznanj, temveč medpredmetno in z življenjskimi problemi in izkušnjami povezano znanje. /.../ Učenje*

14 Vsa pojasnila v poševnem tisku so vzeta iz tega prispevka.

velikokrat poteka večsmerno, neurejeno, na videz kaotično; zajema tudi sistemsko in intuitivno mišljenje, ki je določeno s cilji ter se opira na opažanje celote ter na interdisciplinarno povezovanje.«/.../ »Merilo uspešnega učenja ni le (testno izmerjena) količina znanja, temveč kakovost pridobljenega znanja (globlje razumevanje pojavov, uporabnost v novih okoliščinah, ustvarjalnost) hkrati s kakovostjo samega procesa učenja.« Pri tako pojmovanem učenju napake niso tabu, temveč normalna sestavina vsakega pravega učenja.

Pomnimo:

Izid nekritičnega učenja je konformizem, izid kritičnega učenja pa spreminjanje.

»Velika moč učiteljev je v zgledu, ki ga dajejo učečim, s tem, da pokažejo radovednost in odprtost duha, pripravljenost na preizkušnjo svojih predpostavk in priznavanje napak. Pomembnejše kot vse pa je, da prenesejo ljubezen do učenja.«

Delors, 1996

## Učiteljevi pogledi na znanje

To, kar že vemo, je »zidarski oder, ki podpira konstrukcijo vsega učenja v prihodnosti« (Alexander, 1996, v Woolfolk, 2002, str. 193). Znanje je izid učenja, in ne le to, usmerja novo posameznikovo učenje. Učiteljeva poglobljena naloga pa je spodbujati, »povzročati« učenje.

Kako dandanes učitelji pojmujejo znanje? Ali zmoremo posodabljeni naša pojmovanja in novosti uporabiti pri poučevanju?

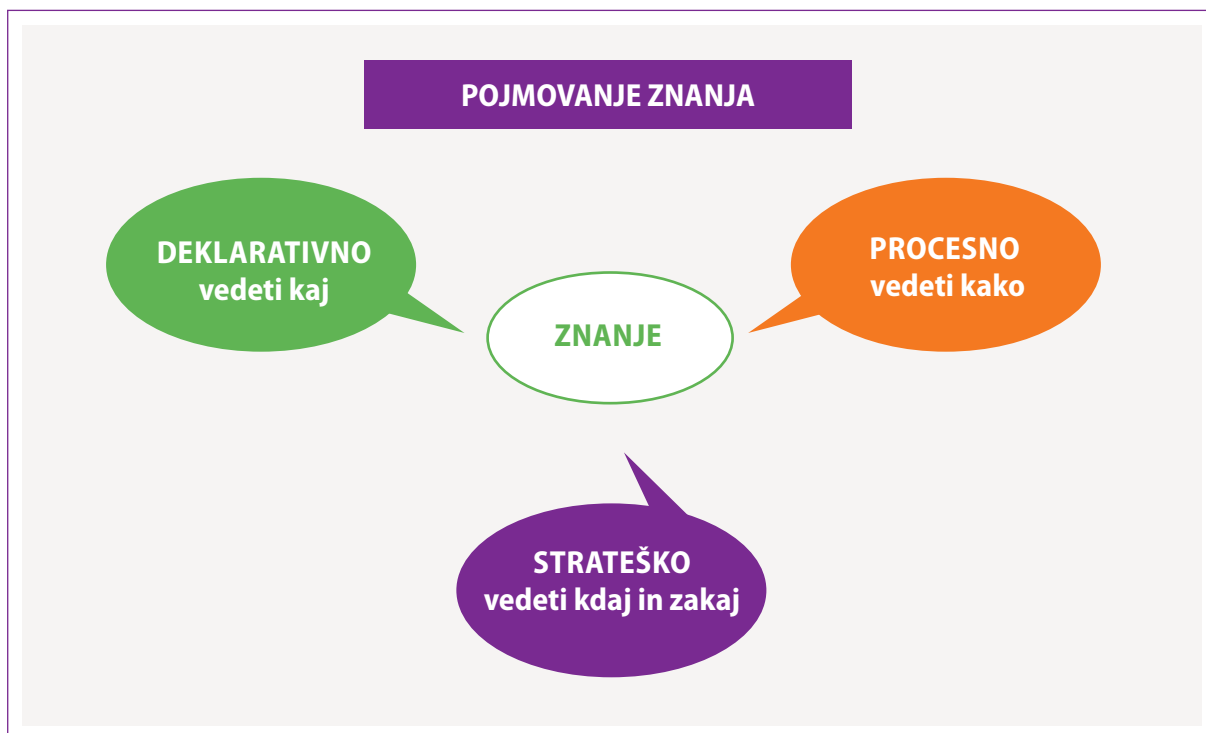
### Deklarativno, procesno, strateško znanje

Znanja ni mogoče enopomensko opredeliti. Nas bo zanimala pedagoška in psihološka opredelitev, ki najbolj vpliva na poučevanje in ocenjevanje znanja. Po konstruktivističnem pojmovanju učeči se novo znanje povezuje s svojimi izkušnjami in ga tako konstruira, na novo oblikuje. Ob tem se kakovostno spreminja njegovo dotedanje nepopolno ali napačno pojmovanje sveta in pojavov v njem.

Najpogosteje delimo znanje na **splošno in specifično**. Splošno znanje lahko uporabimo v različnih položajih in pri različnih nalogah, specifično znanje se nanaša na posebne naloge.

Vsako od teh zvrsti pa lahko razvrstimo še kot **deklarativno, procesno in strateško znanje**. Poznavanje teh pojmov nam pomaga zlasti pri načrtovanju pouka, ko določamo, katerim ciljem dajati prednost, in ko načrtujemo metode (Marentič Požarnik, 2000 b, str. 161; Woolfolk, 2002, str. 212). S temi vprašanji pa se še posebej ukvarjamo v zadnjem poglavju IZPELJAVA PREDMETA/MODULA V UČNI SKUPINI.

**Slika 11:** Znanje (Marentič Požarnik, 2000 a, str. 161)



**Deklarativno znanje** pomeni »**vedeti kaj**«. Po navadi lahko to znanje izrazimo z besedami, z zapisi. To je znanje o podatkih, pojmi, pravilih, to so teorije in interpretacije, postopki, pesmi itn. Obseg tega znanja je ogromen. Našli ga bomo v leksikonih, slovarjih, enciklopedijah, atlasih ipd. Veliko enciklopedičnega znanja si posameznik pridobi z učenjem, z »drilom«. Pogosto trdimo, da učitelji zahtevajo od udeležencev po večini deklarativno znanje. Res potrebujemo tudi to, vsebinsko zvrst znanja, ki je specifično za posamezen predmet. Pomembno pa je zlasti, da zna učitelj presoditi, kdaj tako znanje uporabiti.

**Procesno znanje** je »**vedeti, kako**« kaj narediti. To je znanje o metodah, postopkih, strategijah pridobivanja znanja, ravnanja s podatki. Za prikaz proceduralnega znanja mora udeleženec izobraževanja »delovati«, torej nekaj storiti (npr. prevesti besedilo v tuj jezik in pri tem uporabljati slovar, voziti avtomobil), izdelati, izračunati (rešiti matematični problem), sestaviti itn. To znanje je podlaga vseživljenjskemu učenju, saj obsega procese, kot na primer primerjanje, razvrščanje, sklepanje, posploševanje, utemeljevanje, delo z viri, analiziranje, eksperimentiranje, odločanje, reševanje problemov.

**Strateško znanje** pa pomeni »**vedeti kdaj in zakaj**« uporabiti deklarativno in procesno znanje. To znanje nam omogoči, da uporabimo svoje znanje ob pravem času, na primer izberemo pravo formulo za določen izračun, pravi postopek za izpeljavo poskusa, določimo, katere dele učbenika pri pripravi na izpit naj zgolj preletimo in katere pazljivo preštudiramo ipd.

Poznamo pa še druge vrste znanja, na katerega opozarjajo tudi v gospodarstvu (Sitar, 2006). To je znanje, ki je skrito v posamezniku, zato mu pravimo tiho, skrito, implicitno

znanje. Tako znanje se prenaša le neposredno med zaposlenimi, v nasprotju z eksplisicnim.

**Eksplisicno znanje** je izraženo, artikulirano, zapisano znanje in je zajeto v besedilu, diagramih, opisih itn. Lahko ga prepoznamo, opredelimo, shranimo in prenašamo, torej stalno uporabljamo.

Znanje, ki ga ne moremo izraziti, imenujemo **implicitno**, tiho, skrito, neizraženo, nekodirano znanje<sup>15</sup>. »To znanje vpliva na sposobnost posameznika in organizacije, da se spreminja in prilagaja. Tiho znanje predstavljajo naše izkušnje, intuicija, individualno razumevanje stvari okrog nas, vse, kar je globoko zakoreninjeno v nas, v naših dejanjih, čustva itn.« (Prav tam, str. 64)

**Preglednica 5:** Oblike eksplisicnega in implicitnega znanja (Sitar, 2006, str. 63)

| EKSPLISICNO ZNANJE   | IMPLICITNO ZNANJE   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● preglednice</li> <li>● diagrami</li> <li>● znanstvene formule</li> <li>● računalniški programi</li> <li>● podatkovne baze</li> <li>● zapisane dobre prakse</li> <li>● standardi organizacije</li> <li>● cilji organizacije</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● izkušnje</li> <li>● sposobnosti</li> <li>● intuicija</li> <li>● razumevanje</li> <li>● prepoznavanje</li> <li>● zaznavanje</li> <li>● občutki</li> <li>● čustva</li> </ul> |

Organizacije večinoma uporabljajo eksplisicno znanje, implicitno znanje se pogosto izmuzne in veliko znanja organizacije tako ostane neodkrita in nedostopna. Prenosa se lahko samo v oblikah socialnih odnosov, kot na primer med mojstrom in vajencem (Možina, T., 2010, str. 165). Tiho znanje ima v organizaciji lahko dve obliki:

- znanje, **utelešeno** v zaposlenih in socialnih razmerjih, ki jim pripadajo,
- znanje, **udejanjeno** v procesih in proizvodih kot izid dela zaposlenih.

Tiho znanje razkriva dobro prakso organizacije. Slabost tihega znanja je, da je težko izrazljivo, zato ga je tudi teže posnemati. Pomeni pa prihodnje ključne kompetence organizacije, po katerih se razlikuje od konkurence. Številni strokovnjaki posebej opozarjajo, da med različnimi poklici prav učitelji zadržujejo veliko skritega, implicitnega znanja.

Ivanuša Bezjak (2006) meni, da je mogoče tiho znanje pridobiti z dolgimi leti nenehnega usposabljanja in z izkušnjami na delovnem mestu. »Takšno znanje je neprecenljivo, saj obsega postopke, kako nekaj narediti, najsí bo v proizvodnji ali v storitvah. To je tisto, kar je nekdo s svojimi izkušnjami izpilil in preprosto zna. Po navadi ni nikjer zapisano, zato se lahko zgodi, da bo znanje odnesel.« Če podjetje (ali izobraževalna organizacija) dopusti, da izpuhti z odhodom zaposlenega, je to velika izguba. Vodja izobraževanja

15 Področju ugotavljanja in vrednotenja »skritega« znanja se v zadnjem času namenja veliko pozornosti in prizadevanj strokovnjakov v gospodarstvu, družbi nasploh pa tudi na področju razvoja metodologij njihovega odkrivanja in merjenja. V ta namen se razvijajo posebne metode, ki temeljijo na zapisovanju refleksije. Ena takih, ki se v Sloveniji uveljavlja tudi s postopkom ugotavljanja in vrednotenja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK), je osebna zbirna mapa (portfolijo).

odraslih na primer prav na srečanjih učiteljskih zborov omogoča tudi pretok tihega znanja. Pomembna je povezanost obeh vrst znanja.

## Kakršno koli znanje ali kakovostno znanje

Dandanes poudarjamo pomen vseživljenjskega učenja in predvidevamo, da bodo odrasli pridobili kakovostno znanje. Zato bomo bolj usmerjeni v tako znanje, ki ga bodo odrasli udeleženci izobraževanja v poznejšem življenju lahko uporabljali v vedno novih okoliščinah.

Res potrebujemo za kakovostno znanje tudi zadosten obseg deklarativnega znanja (podatki, razlage, mnenja itn.). Kakovostno znanje pa zajema procesno in predvsem strateško znanje, to pomeni poznavanje različnih procesov, strategij, postopkov, transferja ipd.

**Slika 12:** Kakovostno znanje



Kakovostno znanje je torej znanje, ki je (po Marentič Požarnik, 1998 a, str. 249):

- ▶ **pregledno, strukturirano v sisteme.** Strukturirano znanje za določeno tematiko iz učnega načrta/kataloga znanja najdemo na primer v učbenikih. Učitelj prav tako navadno izpelje po končani obravnavi in pred preverjanjem znanja pregled nad obravnavano temo, utrdi poglobitve zamisli in pojme in tako umesti novo znanje v prejšnje. Pregled ponazarja z miselnimi vzorci, preglednicami, slikami ipd. Tako se v posamezniku oblikuje sistematsko mrežno urejeno in dostopno znanje, ki omogoča kakovostno nadaljnje učenje;
- ▶ **uporabno,** praktično, funkcionalno. Pri odraslih vedno iščemo zvezo med novim znanjem in njegovo uporabo v praksi, teoretično znanje povezujemo s spretnostmi, ga osmislimo;
- ▶ **procesno.** Produkt slehernega učenja naj bi bilo na primer tudi zavedanje tega, kako sem znanje pridobil, kako se učim učiti se. Učeči se seznanjajo s tem, v ka-

kšnih razmerah se lahko učinkovito učijo, kako naj usmerjajo svoje učne strategije, ali se laže učijo individualno ali v učnih skupinah, kako rešujejo težave, ugotavljajo svoje napredovanje ipd.;

- ▶ **celostno**, in ne popredmeteno. Znanje je meddisciplinarno povezano, kot so večstransko prepleteni tudi problemi, ki jih rešujemo v življenju. Odrasli težko razumejo problem, kadar ga morajo reševati le enostransko, z vidika enega predmeta;
- ▶ **dinamično, spremenljivo**: Znanje ni statično, dokončno, pač pa odprto, usmerjeno v prihodnost, proaktivno, tudi predvidljivo;
- ▶ **osebno**, povezano z osebnimi izkušnjami, doživljajskim svetom odraslega. Vsakdo vidi neki pojav s svojo izkušnjo;
- ▶ **vrednotno obarvano**. Znanje naj omogoča tudi presojanje etičnih dimenzij pojavov, presojo našega ravnanja, stališč itn.;
- ▶ **kritično**. Udeleženci izobraževanja naj bodo zmožni naučeno kritično preverjati. Znanje naj bo zasnovano na argumentih. Gre za povezanost izkušanja in presojanja;
- ▶ **empatično**, tako, ki bo omogočalo vživljanje posameznika v zakonitosti okolja, katerega neločljiv del smo.

## Učiteljeva prepričanja vplivajo na njegovo poučevanje

Že dolgo vrsto let me pri andragoškem delu spremlja rek:

*»Veliko so me naučili moji učitelji, še več pa sem se naučil pri ljudeh, ki sem jih učil.«*

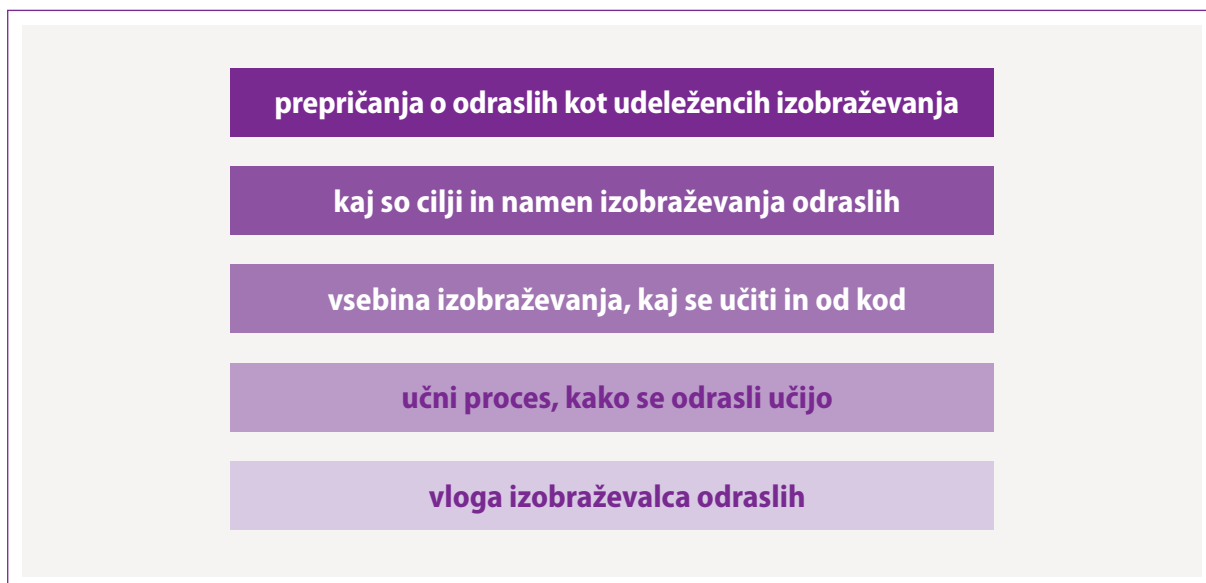
Vedno znova ob izobraževalnih srečanjih pridobivamo ob bogatih praktičnih izkušnjah udeležencev izobraževanja, učiteljev. Učenje drug od drugega, ob katerem postaja učitelj zgolj usmerjevalec in spodbujevalec, mentor, je najplemenitejša pot do novega znanja.

Tudi pri izobraževanju mladine pogosto slišimo, da se učiteljeva vloga spreminja, da iz prenašalca znanja prehaja v svetovalca in mentorja. To toliko bolj velja pri izobraževanju odraslih, kjer poudarjamo samostojnost odraslega, njegove številne druge vloge in njegove izkušnje.

Odnos učitelja do udeležencev je zelo odvisen od učiteljevih vrednot, prepričanj, stališč in odločitev, to je od **učiteljeve filozofske usmeritve** (Apps v Galbraith, 1990, v Jelenc Krašovec, 2001, str. 17).

Apps deli ta prepričanja v pet kategorij, in sicer:

**Slika 13:** Učiteljeva filozofska orientacija (po Jelenc Krašovec, 2001)



Kako lahko razumemo te učiteljeve usmeritve?

- ▶ **Prepričanja o odraslih.** Odraslega udeleženca izobraževanja lahko učitelj čuti kot »nujno zlo«. Izobrazbe si ni pridobil takrat, ko je imel priložnost za to, zdaj pa mora on, učitelj, zaradi takih odraslih poučevati popoldne in ob koncu tedna, in to delo ga bremeni. Njegov odnos učiteljev do odraslih je navadno brezoseben, hladen. Nasprotno pa lahko nekateri učitelji vidijo v odraslem udeležencu izobraževanja nove izzive in priložnosti pri poučevanju. Začutijo močno motivacijo odraslih in njihovo vztrajnost, da dosežejo načrtovani cilj. Pri tem jim z veseljem pomagajo, postanejo njihovi sodelavci na poti k cilju, ustvarjajo ugodno učno okolje.
- ▶ **Cilji.** Ali se odrasli izobražujejo zgolj zato, da si pridobijo javnoveljavno listino o doseženi stopnji izobrazbe, ali tudi zato, da si pridobijo novo znanje, da se usposobijo za delo, da se uveljavijo v družbi itn. Kot kažejo nekateri izsledki (npr. Radovan, 2001), so številni učitelji prepričani, da si želijo odrasli le spričevalo in nič več. V skladu s svojimi prepričanji tudi ravnaajo v izobraževalnem procesu.
- ▶ **Kaj se učiti.** Kaj naj se odrasli učijo in iz katerih virov? Spet se srečamo z dvema skrajnostma. Posamezni učitelji menijo, da je v izobraževalnih programih za pridobitev izobrazbe odrasle treba učiti vse, kar je zapisano v učnih načrtih/katalogih znanja, in seveda iz učbenikov, ki so na voljo za mladino v rednem izobraževanju. Spet drugi, ti so k sreči v večini, iz pouka izločajo vsebine, ki jih odrasli že poznajo (vendar pozneje preverjajo tudi poznavanje te tematike), in iščejo učne vire, ki so bolj prilagojeni potrebam odraslih, ali učno gradivo oblikujejo kar sami.
- ▶ **Učni proces.** Tudi pri učnem procesu učitelji pogosto prenašamo model poučevanja mladih na učno skupino odraslih. Spregledamo njihove izkušnje, njihovo zrelost in samostojnost, njihove posebnosti pri učenju.
- ▶ **Naša vloga.** Kakšna je torej vloga izobraževalca odraslih – andragoga, je to prenašalec predpisanih učnih vsebin ali spodbujevalec pri samostojnem učenju od-

raslih? Bo uporabljal povsem enake strategije poučevanja pri mladih in odraslih, ki se učijo?

Smiselno je, da se učitelji pogosto vprašamo, kakšna je »naša filozofska usmeritev«, kako bi mi odgovorili na zapisane kategorije. Ta prepričanja in stališča nas namreč usmerjajo pri poučevanju v skupinah odraslih, določajo naš **slog poučevanja**. Slog poučevanja izraža ozračje, ki ga ustvari učitelj/svetovalec, njegove poglede na učneje, ki so povezani s filozofsko usmeritvijo, njegovim pojmovanjem znanja, in njegov način učenja. Slog poučevanja je lahko usmerjen v učitelja ali v udeleženca izobraževanja. (Jelenc Krašovec 2001) Ugotovitve kažejo, da so v daljših programih izobraževanja uspešnejši učitelji, ki imajo na udeleženca osredinjen slog poučevanja.

Pomen učiteljevih stališč in prepričanj pri poučevanju potrjuje tudi Marentič Požarnik, ki povzema številne ugotovitve tujih avtorjev in zapiše (1998 a, str. 246), da učiteljeva subjektivna pojmovanja »v veliki meri določajo učiteljevo ravnanje, vsakdanje odločanje v učnih situacijah in s tem učne rezultate«. Poudari pa tudi, da »kasneje učenci v skladu s svojimi pojmovanji, nastalimi na osnovi učiteljevega ravnanja in sporočil 'skrivnega učnega načrta' oblikujejo svoje pristope k učenju, usmerjene npr. bolj v reprodukcijo snovi ali v smiselno učenje.«

Tudi sicer v življenju spreminjamo svoje poglede, interese, ravnanja. Tako na primer v procesih presojanja kakovosti svoje delo dajemo v pregled zunanjim strokovnjakom, ob tem pa lahko sodelujemo tudi sami. Ko spremljamo zunanje izvedence in sodelujemo v presoji, smo ob tem soočeni z drugačnimi pogledi, interesi, strokovnimi prijemi. To nam daje možnost, da premislimo o svojem ravnanju in ga po potrebi izboljšamo (Korthagen, 2004, v Možina, 2010, str. 224).

## Poučevanje: od učitelja vseveda k sodelujočemu ustvarjalcu

Kar potrebno je torej, da učitelj včasih premisli tudi o svoji vlogi pri poučevanju odraslih in se vpraša: kakšen je moj odnos do učečih se odraslih, kako pojmujem učenje in znanje, kakšen učitelj odraslih sem? Presodi pa tudi okolje, v katerem dela in ki vpliva na njegovo poučevanje. Na poučevanje naj torej pogleda »z vrha« in »pod drobnoogledom«.



**Slika 14:** Pogled na poučevanje



Ko svojo pedagoško-andragoško dejavnost razvrščamo po različnih merilih in se umeščamo med učitelje z bolj ali manj sodobnim slogom poučevanja, je dobro poznati razvrstitve poučevanja, kot jih navajajo nekateri avtorji. Wells (1981, po Cencič, 1999 b, str. 32) navaja dve vrsti poučevanja:

- poučevanje, ki ga usmerjajo vnaprej določene oblike in metode dela, ki se ne prilagajajo učencem/učečim se tudi zaradi učiteljeve »udobnosti«;
- poučevanje, ki izhaja iz prepričanja, da je treba učencem/učečim se zagotoviti optimalne pogoje za individualni razvoj.

Še podrobneje členi proces poučevanja in učiteljevo vlogo v njem Fox (1983, v Marentič Požarnik, 1998 a, str. 255), in sicer navaja:

- poučevanje kot proces prenašanja že izdelanih vsebin posameznih disciplin v ponostavljeni, učečemu se prilagojeni obliki (učitelj kot natak ali dostavno vozilo);
- poučevanje kot oblikovanje ali razvijanje sposobnosti in spretnosti učečega se (s prikazom, vajo ipd.) (učitelj kot gradbenik ali kipar);
- poučevanje kot potovanje ali vodenje učečega se po strmi poti proti ciljem. Učitelj mu omogoča, da je pri odkrivanju samostojen, a mu tudi pomaga, če zaide ali naleti na ovire; (učitelj kot gorski vodnik);
- poučevanje kot spodbujanje rasti, razvoja učečega se s tem, da mu zagotovi primerne vire, izkušnje, spodbude (učitelj kot vrtnar).

**Slika 15:** Subjektivna pojmovanja o učenju, poučevanju in učiteljevi vlogi določajo učiteljevo ravnanje (po Marentič Požarnik 1998 a):



Pri prvih dveh pojmovanjih se učitelj ne prilagaja učečim se («učeči se znajo to, kar sem jih naučil»); drugi dve pa upoštevata njihove osebne in delovne izkušnje, motive, njihovo zrelost itn. Učečega pojmujejo kot enakovrednega partnerja pri učenju. Če lahko rečemo, da je učitelj v prvih dveh primerih »učitelj vseved«, postaja v drugih dveh primerih vse bolj razmišljajoči učitelj, enakovreden sodelavec učečemu se. Res je, da je učitelj v delu izobraževalnega procesa tudi »prenašalec« vsebin«, torej »učitelj natakar«, a postopno naj vse bolj usmerja odrasle k samostojnemu iskanju odgovorov.

Pomembne spremembe v pogledu na pouk in učenje je prinesel konstruktivizem. Gre za celosten pogled na učenje, ki ne zadeva le spoznavnega – kognitivnega delovanja v ožjem smislu, ampak nujno povezuje človekovo čustveno, motivacijsko in socialno razsežnost. Procesi odkrivanja, razpravljanja, iskanja novih miselnih povezav, globljega razumevanja je pozitiven čustveni naboj, radovednost, zadovoljstvo. *»Iskati in najti pot do cilja daje neprimerno več užitka in zadovoljstva, kot če ti povedo, da si pravilno odgovoril,«* meni von Glasersfeld (1995, v Marentič Požarnik, 2004, str. 48). Motivacijo za določen predmet, problem je mogoče graditi – konstruirati v procesu reševanja smiselnih problemov in spodbuja povsem drugačno kakovost učenja kot predvsem zunanja motivacija. Pouk v tem primeru zahteva, **da se pozornost smiselno preusmeri** od tega, kaj dela učitelj in kaj delajo učeči se, **na to, kaj učeči se ob tem razmišljajo, kako (pre)oblikujejo obstoječe, tudi napačne zamisli in pojmovanja, kako smiselno povezujejo spoznanja v mreže ter kako jih pri tem voditi**. Preverjeno je, da ima dobro izpeljan problemski pouk ali plodna razprava razne različice sodelovalnega učenja, raziskovalni pouk prednosti pred še tako dobro izpeljanim predavanjem.

Kdaj smo torej uspešni in učinkoviti učitelji? Edwards in Knight (1996, po Cencič, 1999 b, str. 33) menita, da takrat, ko:

- ali se učitelji učinkovito učimo,
- so izobraževalne organizacije hkrati tudi učeče se institucije,
- redno in učinkovito analiziramo kurikulum,
- upoštevamo proces učenja pri učečih se.

**V poglavju smo spoznali učiteljevo poklicno pot, ki pa je niso izkusili vsi učitelji, ki poučujejo odrasle. Predstavili smo sodobna pojmovanja učenja in znanja in poudarili, kako učiteljeva prepričanja vplivajo na njegovo poučevanje. Prav ta spoznanja naj usmerjajo vse, ki poučujejo odrasle.**

**V nadaljevanju bomo spoznali odraslega, ki se uči, in se pozneje poglobili v poti načrtovanja in uresničevanja izobraževanja odraslih.**

## Na kaj bomo še posebno pozorni

- ▶ Učiteljeva dejavnost zahteva, da postane in **ostaja pri svojem delu profesionalac**, saj s poučevanjem vpliva na učeče se generacije mladih in odraslih. Učitelji bomo spremljali svoj poklicni razvoj in si prizadevali za stalno rast in spopolnjevanje.
- ▶ **Izobraževanje odraslih pomeni nov izziv za naš profesionalni razvoj.**
- ▶ Sodobnejše razumevanje učenja bo učitelja spodbudilo, da bo postopno **prenašal vso odgovornost za načrtovanje in proces učenja na udeležence** izobraževanja, da jih bo pripravljajal na pot vseživljenjskega učenja.
- ▶ Oba, učeči se in učitelj, bosta pri poučevanju in učenju pozorna tudi na metaučenje, to je **na analizo in premislek o svojem učenju**. Vendar pa je tudi učiteljevo učenje dolgotrajen proces. Novo znanje le po kapljicah deluje na naša utrjena stališča. Potreben bo naš stalni premislek o tem, kako ravnamo, in nenehno prizadevanje, da se z učenjem spreminjamo tudi sami.
- ▶ Strokovni pogledi na učenje in znanje se spreminjajo in učitelj mora zato nenehno **spremljati novosti tudi na tem področju**.
- ▶ **Ločevali bomo med pojmovanjem znanja:** (a) kot objektivne danosti – nečesa, kar »od zunaj« prenašamo na udeležence izobraževanja, in (b) znanja, ki je izid osebnega osmišljanja, konstruiranja.
- ▶ Čeprav nas včasih zunanji dejavniki (npr. zunanje preverjanje znanja) in tudi dosežanja stara praksa vodijo, da še vedno preveč poudarjamo deklarativno znanje, si bomo učitelji zavestno prizadevali, da **bo produkt učenja odraslih vse bolj tudi procesno in strateško znanje**.
- ▶ Vodje izobraževanja odraslih – **premislite, kako prepoznati in uporabiti »tiho« znanje zaposlenih**.
- ▶ **Analizirajmo svoj način poučevanja**. Načrtujmo spremembe, če še vedno sodimo bolj med »učitelje natakarje«. Predvidimo, kje se bomo učili, ali bomo privabili k študiju svoje kolege učitelje, kako bomo novo znanje prenesli v učno prakso, kako bomo spremljali učinke ipd.
- ▶ **Spoznavajmo konstruktivizem** in njegov vpliv na pedagoško-andragoško razmišljanje, raziskovanje in učno/izobraževalno prakso.

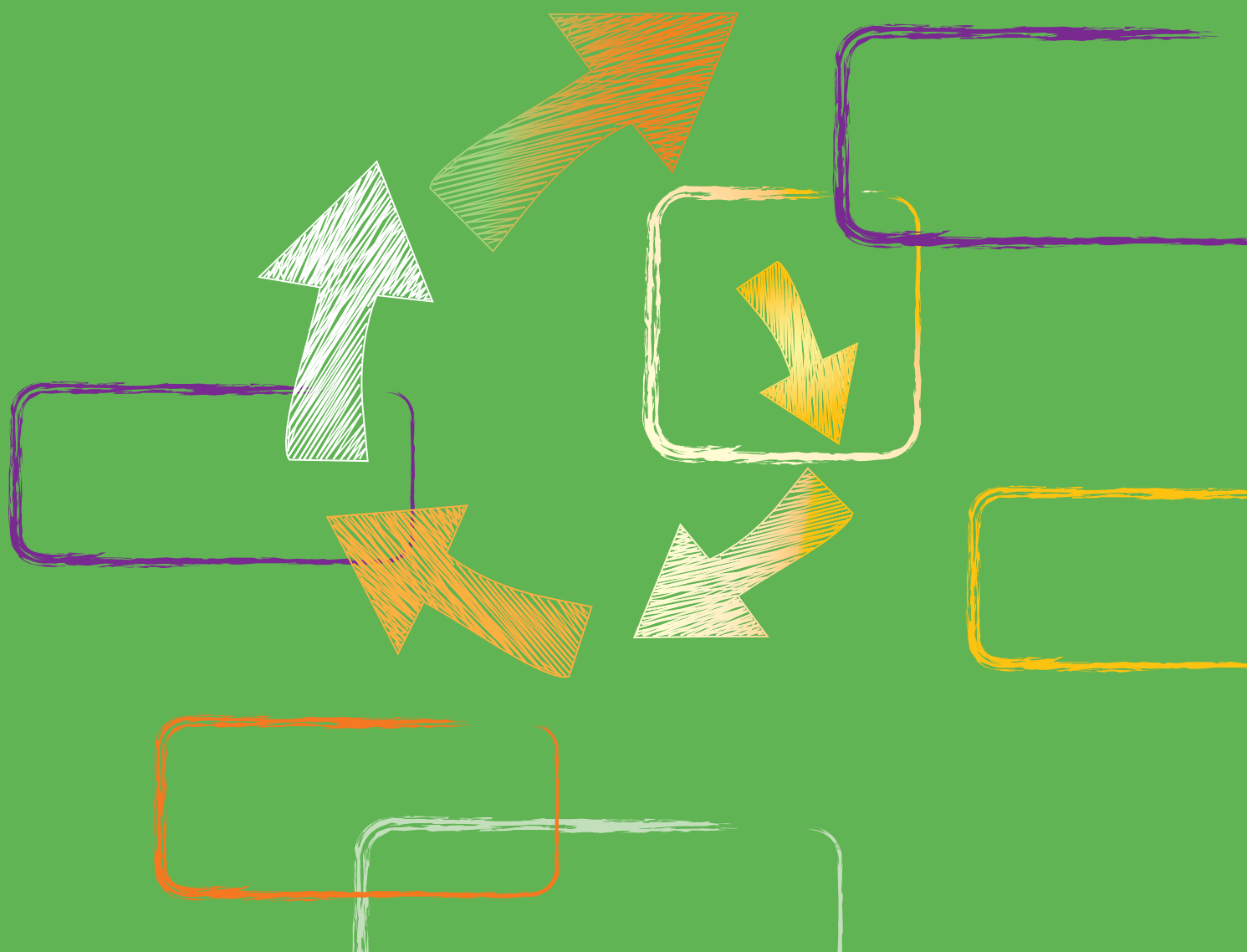
## Za poglobljen študij priporočamo

- ✓ Javrh, P. (2011): Razvoj učiteljeve poklicne poti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- ✓ Klemenčič S., Možina T., Žalec N. (2009): Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Marentič Požarnik, B. (1998 a): Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове. Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 3, str. 244–261.
- ✓ Marentič Požarnik (2004): Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- ✓ Marentič Požarnik, B. (2008): Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. Ljubljana, Sodobna pedagogika, letnik 59, 125, št 4, str. 28–51.



# UDELEŽENEC IZOBRAŽEVANJA

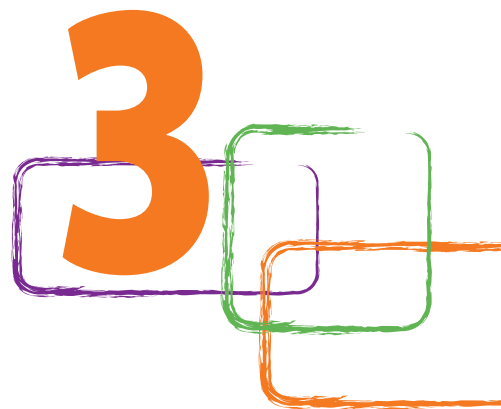
Marija Velikonja







# UDELEŽENEC IZOBRAŽEVANJA



Vodja izobraževanja odraslih ni v nenehnih stikih samo z učitelji. Njegova osrednja skrb in zanimanje so odrasli, ki se vpisujejo v različne izobraževalne programe v »njegovi« izobraževalni organizaciji. Vanje je usmerjena vsa pozornost vodje, učiteljev in drugega osebja, in prav zato je treba dobro poznati odraslega, ki se uči. V tem poglavju bomo zato spoznali osebnostni in spoznavni razvoj odraslega, zlasti pa nas bo zanimalo, kako spodbuditi boljšo kakovost učenja in zvečati uspešnost odraslih v izobraževanju.

## Odrasli v izobraževanju

Učitelj se pri odraslih, ki jih poučuje, vedno srečuje s pisano učno skupino, pa čeprav je na primer homogena po dotlej doseženi formalni stopnji izobrazbe.

S prenavo srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja in navodili za prilaganje izrednega izobraževanja se uzakonja tudi zbiranje podatkov o udeležencih v izobraževanju. Uvodni pogovori z vsakim udeležencem so namreč izhodišče za določitev prilagoditev izobraževanja in morebitno priznavanje že pridobljenega znanja. Prve podatke o učni skupini učitelj pridobi, ko vodja izobraževanja po opravljenih uvodnih pogovorih analizira učno skupino, vpisano v določen izobraževalni program, in analizo učne skupine predstavi učiteljskemu zboru. Poleg splošnih bo učitelj spoznal še podatke o neformalnem izobraževanju, priznanem že pridobljenem znanju posameznikom, o zaposlitvi in delovnih izkušnjah vpisanih, njihovem odnosu do nameravanega izobraževanja in morebitne ovire za izobraževanje, ki so jih zaznali vpisani.

V preteklosti je vodja izobraževanja pridobil le pogloblitve podatke o udeležencih, njihovih dotedanjih delovnih izkušnjah in prejšnjem izobraževanju. Le te podatke so lahko vodje prenesli učiteljem. Izkazalo pa se je, da so jih pogosto ohranjali v svojem arhivu in podatki niso dosegli učiteljev. Tudi na seminarskih srečanjih z učitelji se je pokazalo, da se mnogi, zlasti mlajši učitelji, ne zavedajo, kako pomembno je čim bolj poznati učno skupino in posameznike v njej. Šele ta spoznanja učitelju omogočajo kakovostno načrtovanje in izpeljavo vseh učnih dejavnosti. Ti podatki so podlaga za učinkovito prilagajanje posameznega predmeta odraslim.<sup>16</sup>

Z analizo učne skupine dobi posamezni učitelj **splošne podatke** o učni skupini. Poleg teh pa potrebuje še nekatere druge, **subjektivne podatke**. Zanimalo ga bo na primer mnenje udeleženca o predmetu/modulu, ki ga učitelj poučuje, o njegovi motivaciji za izobraževanje, o obvladovanju nekaterih temeljnih spretnosti, ki so potrebne za prožnejše učenje, o strategijah učenja, ki jih obvladuje udeleženec izobraževanja, itn. Nekatero od teh podatkov učitelj pridobiva sproti, med izobraževanjem.

Racionalno bo ravnala izobraževalna organizacija, ki se bo odločila za uvodni motivacijski program za udeležence izobraževanja na temo »kako se učimo«. S primerno izvedbo programa je mogoče za učno skupino ugotoviti vrsto podatkov, ki smo jih uvrstili med subjektivne, na primer razloge udeležencev za vpis v program, njihovo ustno in pisno izražanje, učne sloge in učne navade posameznikov itn. Tako bi učiteljem ponudili nove podatke o učni skupini in jim omogočili, da bi vse informacije uporabljali in še dopolnjevali pri izpeljavi svojega predmeta/modula.

Pa tudi če učitelj teh podatkov ne pridobi od drugih, si mora prizadevati, da skupino in posameznike čim bolj spozna, saj bo le tako zmožel približati svoj predmet/modul udeležencem izobraževanja, jih mogoče navdušiti zanj, zlasti pa jim omogočiti, da bodo dosegli zahtevane standarde znanja.

Da bi bolje poznali odraslega, ki se znova udeležuje izobraževanja, želimo predstaviti še nekatera novejša spoznanja o osebnostnem in spoznavnem razvoju odraslega, saj bo mogoče tako lažje razumeti razloge za posebne prijeme pri izobraževanju odraslih.

## Osebnostni razvoj odraslih

Dobro je, da učitelj, ki poučuje odrasle, pozna zakonitosti in prepletenost osebnostnega razvoja odraslih. In kako znanost vidi razvoj odraslega?

Dolgo so proučevali le biološki razvoj odraslega. Kontinuirani in stopenjski razvoj od otroštva do pozne starosti je predstavil Eric Erikson (1968, v Brečko, 1998, str. 24). Dognal je, da se vsaka stopnja v osebnostnem razvoju kakovostno in vsebinsko raz-

<sup>16</sup> Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

likuje od prejšnje. Ločnica med posameznimi obdobji je kriza, kritično odločanje o nadaljnjem življenju. Krize so pogosto povezane s staranjem (na primer kriza srednjih let, upokojitev) ali se porajajo ob različnih življenjskih dogodkih (kot so ločitev od družine, poroka, izguba stalne zaposlitve, smrt itn.). Pri razreševanju kriz in prehodu v novo obdobje pa ima velik vpliv tudi družba, okolje, v katerem posameznik živi. Prav v kriznih obdobjih se lahko odrasli odločajo za spremembe v svojem življenju.

Poglejmo podrobneje kronološki pregled družbeno pričakovanih vlog in dejanj odraslega za čas adolescence, zgodnje, srednje in pozne odrasle dobe (po L. Abate, 1994, v Brečko, 1998, str. 60):

- ▶ **Obdobje adolescence** avtor umešča v starost od 13. do 19. leta. V tem času se razvija posameznik kot individuum.
- ▶ **Zgodnja odrasla doba** poteka od 23. do 30. leta. To je čas »trganja korenin«, ločitev od družine in spoznavanje različnih življenjskih slogov. V teh letih odrasli že lahko vstopa v partnerstvo, vzgaja otroke, se zaposli, izbira življenjske cilje.
- ▶ Naslednjih dvajset let sledi **srednja odrasla doba** (od 31. do 50. leta). V tem času si odrasli navadno najprej izbirajo življenjske cilje in uredijo osebne in delovne odnose, rešijo stanovanjske zadeve, skrbijo za delovno kariero in postopno preidejo v štirideseta leta, pozno srednjo odraslo dobo. To je čas ovrednotenja preteklih dogodkov in napak, vzpostavitve trdne identitete osebnosti, prehod iz srednjih let v pozno odraslo dobo in čas izoblikovanja novega življenjskega koncepta ter krize srednjih let.
- ▶ Po 55. letu se začneja **pozna odrasla doba**. Postopno upada življenjska energija, človek se sprijazni z dosedanjim življenjem in se upokoji. Čas upokojitve preživlja aktivno ali pasivno, se povezuje z družbenim dogajanjem ali pa se osami.

Zaradi vse daljše življenjske dobe se zlasti obdobje srednje in pozne odrasle dobe pomika v poznejša leta.

Življenjskih nalog in odgovornosti, ki jih odrasli sprejema v posameznih obdobjih življenja, je veliko, in jih ni mogoče vezati le na določeno kronološko obdobje, čeprav družba to pričakuje. Kadar posameznik ne izpolni pričakovanj družbe, se porodijo neugodja, lahko celo konflikti z okoljem, v katerem živi. Ob vseh teh vlogah (pogosto zlasti v svojih kriznih obdobjih) prevzema tudi vlogo učečega se. Učitelj se mora torej zavedati tega razvoja in številnih vlog odraslega, saj je učenje le ena od mnogih.

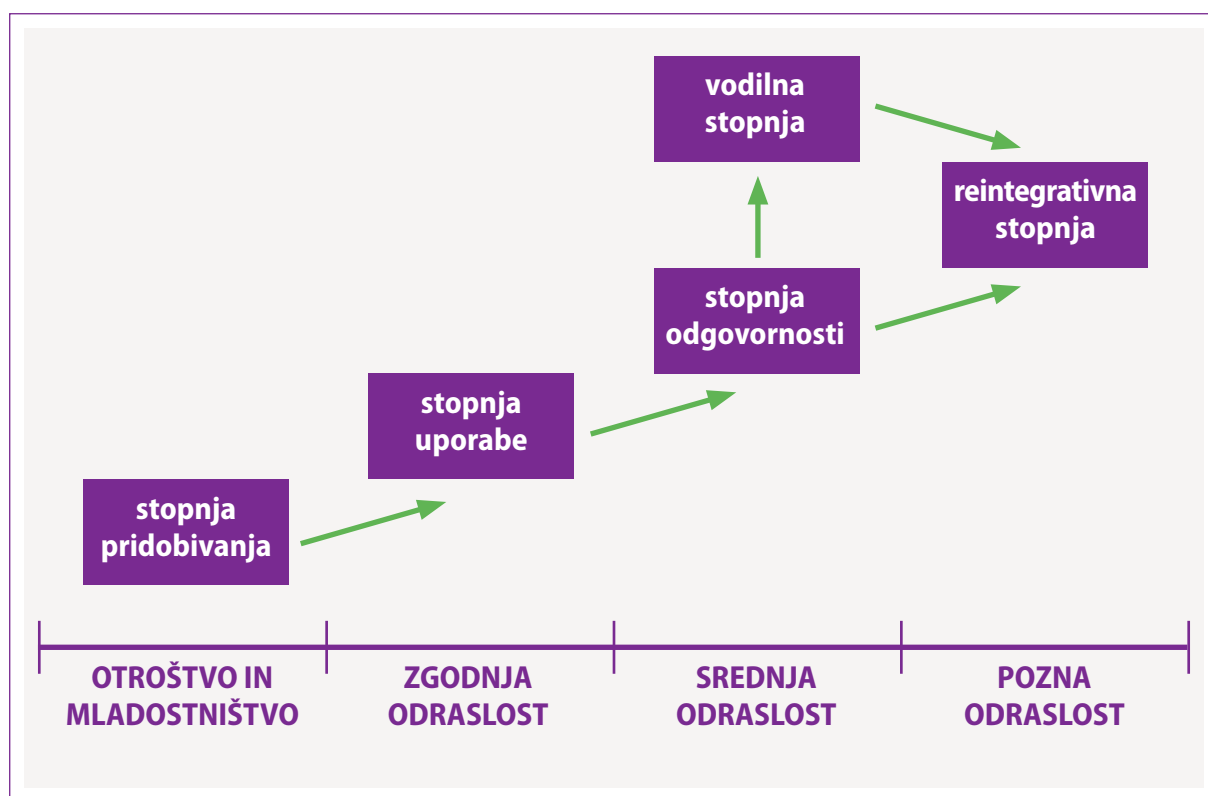
## Spoznavni razvoj odraslih

V odraslosti nastajajo spremembe v kakovosti miselnega delovanja (načinu mišljenja) in spremembe v t. i. moči mišljenja in hitrosti procesiranja informacij (količinske spremembe) (Zupančič, 2006, str. 36). Bistvene kakovostne spremembe nastajajo predvsem v zgodnji in srednji odraslosti, količinske pa so v tem času razmeroma majhne in postopne.

Predstavili bomo Schaievo stopenjsko teorijo spoznavnega razvoja (Zupančič, 2006, str. 36–48). Avtor, severnoameriški razvojni psiholog, je spoznavni razvoj členil na štiri stopnje: pridobivanje, uporabo, odgovornost in reintegracijo spoznanja. Stopnje

se med seboj razlikujejo po tem, kam ljudje v različnih razvojnih obdobjih usmerjajo svoje intelektualne sposobnosti.

**Slika 16:** Schaieve stopnje spoznavnega razvoja (Zupančič, 2006, str. 37)



Poglejmo, kako avtor opisuje posamezne stopnje.

- ▶ **Stopnja pridobivanja spoznanj** prevladuje v obdobjih otroštva in mladostništva. Posameznik pridobiva nova spoznanja, razvija postopke za shranjevanje, kombiniranje pridobljenih informacij in sklepanje na podlagi teh spoznanj. Mladostnik si postavlja vprašanje: **Kaj hočem vedeti, spoznati?** Namen tega spoznavanja je zelo formalističen, stvari želi poznati, želi vedeti.
- ▶ **Stopnja uporabe spoznanj** je naslednja faza, faza zgodnje odraslosti. To je faza od pridobivanja spoznanj k uporabi tega, kar človek ve in zna. Na tej stopnji se odrasli sprašuje: **Kako naj uporabim to, kar vem,** kar sem spoznal? Težave, s katerimi se srečuje odrasli na tej stopnji, nimajo ene same rešitve, zato išče poti, kako uporabiti spoznanja tako, da bodo učinkovita v praksi. Ne gre le za hipotetično, »šolsko« rešitev, saj bo odločitev lahko vplivala tudi na poznejše posameznikovo ravnanje in okolje.

Odrasli na tej stopnji so veliko učinkovitejši pri nalogah, ki jih zaznajo kot pomembne in smiselne v svojem vsakdanjem življenju, takih, ki so zanje uporabne. Poveča se jim motivacija za učenje, če razumejo, zakaj je nekaj treba vedeti in obvladati. Učitelj mora vedeti, da vsak odrasli ne ugotovi spontano, zakaj je neka učna vsebina ali spretnost pomembna zanj ali njegovo delo. Pomagati mora odraslim, da odkrivajo smisel v učenju novega, s tem pa tudi že povezujejo svoje že pridobljeno znanje z novim.

- **Stopnja odgovornosti** začne prevladovati v obdobju srednje odraslosti. Za to stopnjo je značilna uporaba spoznavnih spretnosti v položajih, ki od njih zahtevajo socialno odgovornost. Ko se posameznik sooča z miselnim problemom, se sprašuje: **Kako naj odgovorno do drugih uporabim to, kar vem?** Pri posameznikih se taka oblika spoznavnega delovanja loči še v t. i. vodilno stopnjo. Visoko socialno odgovornost do drugih ljudi opazimo namreč pri osebah na vodilnih mestih.

Spoznavne sposobnosti v odraslosti so različne glede na izobrazbo posameznikov, raven njihove intelektualne dejavnosti, zdravje in stopnjo udeležbe v socialnih dejavnostih. Zelo cenijo na primer primernost, natančnost, točnost, s starostjo pa ljudje vse počasneje rešujejo miselne naloge. Razlog za to je tudi manjša uporaba učinkovitih strategij za reševanje miselnih nalog.

Učitelj bo to posebnost upošteval na primer pri določanju časovnega obsega za reševanje nalog. Zavedal pa se bo tudi, da postopno lahko spodbudi in oživi že zakrnele miselne strategije. Učinkovale bodo že miselne naloge, ki so organizirane v logične kategorije. Vsekakor nastanejo v tem obdobju velike individualne razlike med posamezniki v tempu učenja.

Zanimivo je, da spoznavne sposobnosti večajo ali manjšajo tudi pričakovanja posameznikov, kaj se bo z njimi zgodilo s starostjo. Pri tistih, ki pričakujejo, da bodo njihove spoznavne sposobnosti hitro upadale, ki so prepričani, da si že zgodaj ne morejo zapomniti različnih podatkov, da se ne morejo učiti, in si le malo prizadevajo za miselno dejavnost, bodo spoznavne sposobnosti v resnici upadale. Odrasli, ki se po daljši opustitvi znova udeležijo izobraževanja, imajo pogosto napačne predstave o sebi in svojih sposobnostih. Učitelj jim mora v procesu izobraževanja omogočiti, da bodo pokazali svoje znanje in izkušnje, ob katerih se bodo potrjevali in si dokazali, da zmorejo in so lahko znova uspešni tudi na tem področju.

Kako bo to storil? Po Hultsch in Deutsch (1981, v Zupančič, 2006, str. 47) so se kot učinkovite izkazale tele poti:

- udeleženca izobraževanja že na začetku seznanimo z učnim načrtom/katalogom znanja in izvedbenim predmetnikom. Tako bo vedel, kaj od njega pričakujemo;
  - učno gradivo, namenjeno odraslim (in celoten učni proces), naj bo preprosto sestavljeno, postopno pa naj prehaja v vse zahtevnejše in vse bolj strukturirano;
  - novo pridobljeno znanje bo učitelj preverjal sproti, udeležence izobraževanja bo usposabljal za samopreverjanje, in tako bodo ti tudi sproti odpravljali napake, morebitno napačno razumevanje, posploševanje ipd., preden se bodo napake utrdile. Med udeleženci ne bomo spodbujali medsebojnega tekmovanja. Vsakdo naj tekmuje sam s sabo;
  - poudarjali in pohvalili bomo vsak napredek posameznika in tako spodbujali njegovo motivacijo za nadaljnje učenje.
- **Reintegrativna stopnja** prevladuje v pozni odraslosti. Tedaj upade potreba po pridobivanju spoznanj in njihovi odgovorni uporabi. Starejši znova preverjajo in reintegrirajo svoje interese in se sprašujejo: **Zakaj bi moral vedeti, v čem je smisel tega spoznanja zame?** Postanejo selektivni. V tem obdobju se odrasli večinoma udeležujejo neformalnih oblik izobraževanja.

## Še nekatere splošne značilnosti odraslih udeležencev v izobraževanju

Dobro je poznati še nekatere posebnosti odraslih, ki se učijo (glej na primer Brookfield, 1986, v Možina, 2003, str. 27; Ross-Gordon, 1998, v Cookson (ur.), Knowles, 1980):

- ▶ **Odrasli udeleženci se večinoma odločajo za izobraževanje po svoji izbiri.** Imajo jasne cilje in pričakovanja, da bodo nove izobraževalne izkušnje zadovoljile njihove interese, potrebe in pričakovanja. Res pa je, da se pomembno število udeležencev udeleži izobraževanja neprostovoljno, zaradi zahtev delovnega okolja in drugih razlogov. Odrasli za izobraževanje tedaj ni notranje motiviran, kot se je pokazalo na primer pri posameznih brezposelnih. Učitelj bo torej upošteval kombinacijo notranje in zunanje motivacije.
- ▶ **Večina odraslih ima zelo konkretne in kratkoročne cilje.** Izobraževanja se udeležijo iz povsem določenih razlogov, zato preslišijo splošne, načelne učiteljeve zamisli, kaj je zanje dobro in uporabno. Konkretne in kratkoročne cilje bomo udeležencem predstavljali tudi pri organiziranem izobraževalnem delu.
- ▶ **Odrasli bi radi čim prej dosegli svoje izobraževalne cilje in nadaljevali svoje življenje.** Hitro se uprejo, če se znajdejo v položaju, ki ni dovolj jasen in v njem ne vidijo takojšnje uporabnosti za svoje delo in življenje. Učijo se torej za »takoj« in bližnjo prihodnost. Zato so tudi zanje splošnoizobraževalne vsebine v programu manj privlačne, bolj jih zanimajo strokovni predmeti in teme. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov bodo še posebno pozorno povezovali obravnavane teme s poklicnim področjem, za katero se odrasli izobražujejo.
- ▶ **Odrasli se vračajo v izobraževanje z različnimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami, ki jih vnašajo v učne položaje.** V heterogeni skupini bo imel zato učitelj zahtevno delo. Smiselno bo, če bo izkušnje starejših odraslih izkoristil kot izhodišče za novo učenje in pri tem uporabil različne tehnike, na primer študije primerov, igre vlog, razprave, simulacije itn. Kot vemo, se posameznik identificira s svojimi izkušnjami in se vedno znova počuti ogroženega, če novega znanja ne more povezati s prejšnjimi izkušnjami. Če učitelj ne išče in ne upošteva izkušenj odraslih, zavre njihov interes za izobraževanje in jih včasih celo odvrne od nadaljevanja izobraževanja.
- ▶ **Odraslim s pozitivno samopodobo po navadi vnovična udeležba v izobraževanju in učnem procesu ne povzroča velikih težav. Vendar pa se izobraževanja udeležujejo tudi odrasli s precej negativno samopodobo.** Včasih izobraževalno ozračje slabo vpliva na udeležence in poslabša njihovo samopodobo. Nasprotno pa pozitivno in optimistično ozračje v izobraževanju in stalna komunikacija med udeleženci in izobraževalci ugodno vplivata na posameznike.
- ▶ **Odrasli vidijo sebe kot samostojne osebe v izobraževanju in ni jim prav, če jih učitelji obravnavamo kot otroke.** Doživljajo vrsto drugih življenjskih vlog, v katerih se počutijo samostojne, zato od učiteljev pričakujejo, da bodo z njimi ravnali kot odrasli z odraslimi. Tako na primer želijo sami usmerjati učenje, čeprav za to niso vedno pripravljeni. Samostojnost jim bomo priznali že tako, da jih bomo pritegnili k načrtovanju izobraževanja. Res pa je, da vsi odrasli, ki se udeležujejo izobraževanja, ne dosegajo tovrstne stopnje neodvisnosti in samostojnosti. Tako

na primer odrasli, ki se v izobraževanje vračajo po daljšem premoru in imajo s prejšnjim izobraževanjem slabe izkušnje, potrebujejo nekaj časa, da premagajo strah pred novim položajem, v katerem so se znašli. Omogočimo jim postopen prehod v vlogo odrasle osebe, ki se uči.

- ▶ **Na pripravljenost za učenje vplivajo naloge, povezane z vlogami odraslih v družini, v poklicnem delu in drugod.** Učitelj bo to njihovo pripravljenost izkoristil tako, da bo načrtoval v (njihove) probleme usmerjeno učenje.
- ▶ **Bolj kot pridobivanje novega znanja pomeni izobraževanje odraslih prizadevanje za transformiranje znanja, ki ga odrasli že imajo.** Za to pa učitelj potrebuje uporabo aktivnih metod, več časa, zaupanje in odprtost v učni skupini.
- ▶ **Odrasli se po navadi uprejo, če želi nekdo od zunaj spreminjati njihova stališča, vrednote, delovanje.** Pri obravnavi tematike, ki posega tudi na ta področja, bo učitelj še posebno pazljiv.
- ▶ **V izobraževanju bomo pozorni še na nekatere potrebe starejših udeležencev.** Potrebujejo več svetlobe (zato dobro osvetljeni prostori, kjer poteka izobraževanje), večje črke v besedilih (na primer na prosojnicah ali v tiskanih besedilih, ki jih izdelamo zanje), večjo glasnost (Ali govorimo v učilnici dovolj glasno in jasno? Je zadostna glasnost avdioposnetkov, ki jih predvajamo? itn.). Omenili smo že, da potrebujejo tudi več časa, da izpeljejo določene naloge.

Učitelj bo v učni skupini skušal vedno delovati spodbudno, saj vemo, da so odrasli potem, ko prebrodijo začetno krizo, lahko prav tako učinkoviti pri učenju ali še bolj kot njihovi mladi vrstniki. Čas je, da ovržemo stereotip, da se starejši ne morejo več učiti.

## Mlajši odrasli v izobraževanju

V programih poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja je vse več mlajših odraslih, ki niso bili uspešni v šoli in se že prvo ali drugo leto po neuspehu vračajo v izobraževanje kot odrasle osebe. Nimajo nobenih delovnih izkušenj pa tudi malo življenjskih izkušenj, navadno živijo pri starših in ti jih tudi preživljajo. Učitelji se težko znajdejo v taki učni skupini, saj je po splošnih značilnostih povsem enaka mladim v rednem izobraževanju. V tem delu bomo zato skušali povzeti pomembne značilnosti mlajših odraslih, kar bo pomagalo razumeti mnoge načine njihovega ravnanja.

Pojem odraslosti najpogosteje povezujemo s pojmom zrelosti. Govorimo o več vrstah zrelosti (o tem smo že pisali), in sicer biološki, psihološki, socialni in profesionalni. Vemo, da ni določene starostne meje v doseganju zrelosti, pa tudi, da vsi ljudje ne dosežajo vseh vrst zrelosti. Čas doseganja odraslosti je tako zelo raztegljiv, sega nekako od 15. in vse do 26. leta starosti. Navadno govorimo o odraslosti takrat, ko oseba iz statusa učenca prevzame nov status, na primer status zaposlenega. Prevzame nove vloge in nove odgovornosti. Mlajši odrasli, ki se vpisujejo v izobraževalni program kot odrasli, pa takega statusa še nimajo.

Pregledali bomo nekatere poglobitve psihološke in socialne značilnosti odraslih, ki se v odraščanju šele razvijajo.

## Predstava odraslega o sebi

Ta predstava nastaja večinoma pod vplivom okolja, v katerem posameznik živi. Oblikuje se pod vplivom odnosov z drugimi ljudmi (kaj o njem mislijo in sodijo drugi, na primer starši, učitelji, prijatelji, sodelavci) in dosežkov, ki jih oseba pridobi z lastnim delom (na primer učni uspeh, dosežki v športu in drugih interesnih dejavnostih, v poklicnem delu itn.). Medosebni odnosi v okolju se tudi neprenehoma spreminjajo, in »če okolje pritisne na človeka z negativnimi stališči, le-ta izgublja samozavest, zavrže svoje aspiracije in interese ter bistveno zmanjša svojo aktivnost« (Krajnc, 1979, str. 42). Na predstavo odraslega o sebi močno vpliva delovna (učna) skupina, njegov položaj v družini, družbene vloge, ki jih prevzema, in celo spol.

V izobraževalnem procesu zlasti mlajšim odraslim ustreza, da so učitelji odgovorni za njihovo učenje, da jih vodijo in poučujejo. S svojim slogom dela bo učitelj postopno spreminjal odvisnost mladostnikov in jih oblikoval v osebe, odgovorne za svoje ravnanje in uspešnost.

## Samostojnost odraslega

Človek čuti močno potrebo po tem, da ga priznavamo kot samostojno in neodvisno bitje. Odrasli dosežejo samostojnost z ekonomsko in socialno osamosvojitvijo. Mlajši odrasli pa so dosegli le biološko zrelost. Kljub temu bomo spoštovali njihovo potrebo po samostojnosti v vseh medosebnih odnosih in socialnih razmerjih.

Čeprav smo posameznika še pred letom poučevali v rednem izobraževanju in ga pač obravnavali kot dijaka, bomo isto osebo, ki vstopa v skupino učečih se odraslih, sprejeli kot odraslega. Izobraževali ga bomo v skladu s psihologijo odraslega, kot osebo, odgovorno za svoja dejanja in ravnanje. To bomo storili z dejavnimi metodami dela, z odnosom, ki bo v skladu z našim (in njegovim) pričakovanjem. Pozorni moramo biti še na poseben pojav, ki ga opisujejo andragogi. Ko se znova začno izobraževati, se namreč pogosto zgodi, da se tudi zrelejši odrasli znova prelevijo v »učence« tako, da so pasivni in vso odgovornost za učenje spet prepustijo učitelju. S postopnimi ukrepi mora učitelj odvrniti odrasle od »lagodnosti«, ki so si jih nekateri mogoče privoščili v rednem izobraževanju, in prenašati obveznosti za učenje in dosežke na udeležence izobraževanja.

## Identiteta odraslega

Človek v svojem življenju nenehno oblikuje in preoblikuje svojo identiteto, išče samega sebe. Otrok se identificira s pomembnimi drugimi v svojem okolju, s starši. Z razvojem oblikuje svojo identiteto, in prav obdobje iskanja »svojega jaza« je za mladostnika obdobje kriz in konfliktov. Postopno najprej izoblikuje socialno identiteto, sprejema kulturo okolja, v katerem živi, dalj časa pa oblikuje še osebno identiteto, prepoznava svoje značilnosti, po katerih se razlikuje (ali ne) od drugih oseb. Manj razvite osebnosti imajo močno socialno identiteto, taki ljudje potrebujejo vodjo, ki mu lahko sledijo.

Identiteto razvijamo vse življenje. Gre za razvoj in obvladovanje nekaterih temeljnih življenjskih spretnosti, kot so sprejemanje, dajanje, zadrževanje in osvobajanje, delo, sodelovanje in sprejemanje samega sebe (Erikson, 1966, v Brečko, 1998, str. 55). Vse



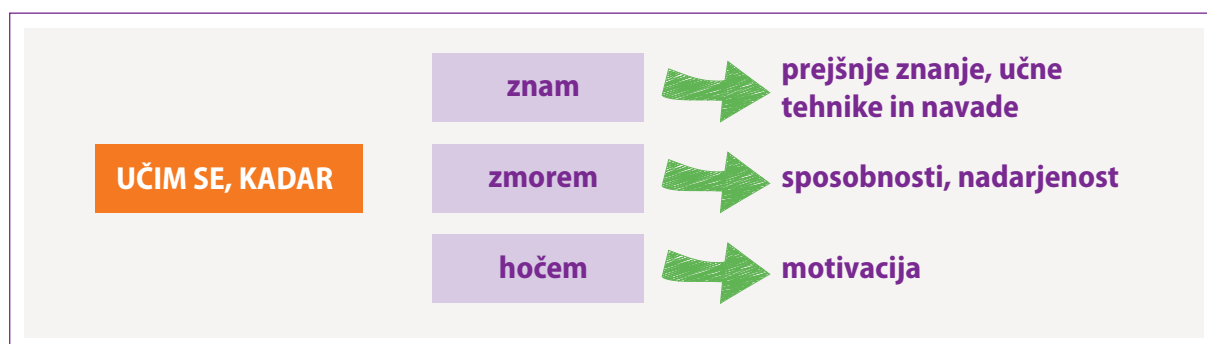
te spretnosti razvijamo tudi v izobraževalnem procesu. Dobro je, če razvoj teh spretnosti učitelj načrtno vpne v organizirane oblike izobraževanja. Tako bo spreminjal nezaupanje do drugih v zaupanje, negotovost v samostojnost, pasivnost v prevzemanje pobud itn. Postopno z razvojem in vsakodnevnim komuniciranjem v socialnem okolju spodbujamo mlajše odrasle, da sprejmejo sebe z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi. Ob tem spoznavamo, da so »učne vsebine« pravzaprav le ogrodje za oblikovanje »nečesa več«, osebnosti, ki bo zaživela povsem samostojno. Res pa je, da nekateri ljudje nikoli ne dosežejo trdne identitete.

## Kako spodbuditi boljšo kakovost učenja in večjo uspešnost odraslih

V pogovorih z učitelji srednjih šol je bilo pogosto zaznati zaskrbljenost, češ da kljub njihovim velikim prizadevanjem in trudu udeležencev učinki niso zadovoljivi. Vse preveč je odraslih, ki med študijem omagajo in opustijo izobraževanje že kmalu na začetku, včasih na sredi poti, nemalokrat tudi tik pred koncem študija. Kaj lahko stori posamezni učitelj pri svojem predmetu, da bi zboljšal kakovost učenja odraslih in omilil neuspešnost udeležencev v izobraževanju?

Dobro je, če ob načrtovanju svojega ravnanja v učni skupini pomislimo na znano rešnico, da je za vsako človekovo ravnanje, tudi učenje, treba aktivirati tri dejavnike, in sicer **znanje, sposobnosti in voljo**.

**Slika 17:** Za učinkovito učenje so potrebni znanje, sposobnosti in volja (po Lipičnik, 1993, str. 19).



Učitelj se mora torej prepričati, **kaj vsak posamezni udeleženec izobraževanja zna, zmore in hoče**.

Preveriti mora, ali se posamezni udeleženec izobraževanja zna učiti in kako se uči. **Kaj zna?**

Prepoznati mora sposobnosti ali zmožnosti posameznika za učenje. **Kaj zmore?**

Odkriti mora motivacijo posameznika za učenje, ugotoviti, kolikšna je njegova volja, da bo premostil težave med študijem, in zvedeti, **kaj hoče**.

V nadaljevanju bomo tako premislili o vseh treh področjih, treh sestavinah človeških zmogljivosti, ki so tako pomembne za uspešno in kakovostno učenje.

## Kako se odrasli učijo: že pridobljeno znanje in izkušnje

### Odgovor na vprašanje kaj znam

Verjetno soglašate s trditvijo, da človek lahko dobro opravi določeno delo le, če je zanj usposobljen. Pa vendar je bilo v pogovorih z učitelji večkrat zaznati, da ne pomislijo na to, da se vsi odrasli ne znajo učiti. Nekako samoumevno se zdi, da se odrasli pač zna samostojno učiti. Vendar vse le ni tako preprosto.

Skušali bomo premisliti o več vprašanjih, in sicer, ali se odrasli, ki se vpisujejo v programe za pridobitev formalne izobrazbe, znajo samostojno učiti, kako se učijo odrasli, na kaj naj bo učitelj pozoren in kako naj razvija samostojno učenje pri odraslih.

Še prej pa pogledjmo mnenja učiteljev o tem, kako se učijo odrasli, in zatem mnenja in poglede odraslih udeležencev izobraževanja na svoje učenje in njihova pričakovanja, ko so udeleženi v izobraževalnem procesu.<sup>17</sup>

Učitelji so najpogosteje omenjali, da se odrasli ne znajo učiti, ne dojamejo bistva, ne razumejo snovi, nimajo izdelanega načina učenja in čakajo na učiteljeva navodila ipd. Zato se učijo na pamet, kampanjsko, tik pred izpitom, le iz zapiskov, in ne iz drugega učnega gradiva. Učijo se v skupini, med poukom. Težko se izražajo, ne delajo domačih nalog. Ugotavljali so, da se z leti izobraževanja stanje izboljšuje, da se starejši učijo bolj poglobljeno, z razumevanjem, zaposleni pogosto boljše kot brezposelni.

Kaj jih ovira pri izobraževanju? Slabe prejšnje izkušnje v izobraževanju, slabo prejšnje znanje, primanjkuje jim časa za učenje (zlasti ženske so v večji časovni stiski), imajo slabe delovne in učne navade, slabo koncentracijo pri učenju in slabo kondicijo. Ovira jih delo v izmenah, večje razdalje do kraja izobraževanja, pomanjkanje učnega gradiva, pomanjkanje denarja. Pri brezposelnih, so menili učitelji, vladata melanholičnost in brezciljnost. Odrasli (zlasti brezposelni) pogosto ne vedo, ali bodo pridobljeno znanje lahko uporabili.

Zanimivo bo ta mnenja primerjati s pogledi udeležencev izobraževanja na podobna vprašanja (Rebolj, 1999, str. 145–147)<sup>18</sup>.

17 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

18 Avtorica je izpeljala raziskavo v petih slovenskih mestih na vzorcu ekonomskih in trgovskih izobraževalnih programov, ki so se jih udeležili odrasli, leta 1998.

Vprašani odrasli so sporočili, da se mnogo raje učijo v skupini kot sami. V skupini si pomagajo pri učenju (drug od drugega se učijo učiti), izmenjujejo učne vire, se spodbujajo pri učenju in tudi tako blažijo vrzel, ki bi jo morali zapolniti učitelji. Le slaba četrtnina anketiranih odraslih se raje uči sama, učitelja bi potrebovala le za posvet, dobra polovica bi se raje učila z učiteljem (učenje in utrjevanje znanja kot del organiziranega izobraževanja). Teži jih, ker ne vedo, koliko morajo znati za pozitivno oceno (55 % odgovorov), pa tudi, ker ne vedo, do kam so z učenjem prispeli (49 %). Težave imajo z razporejanjem časa za učenje (47 %). Čeprav so tedaj izobraževalne organizacije že imele urejen poseben prostor za samostojno učenje (središče za samostojno učenje), pa je med vprašanimi le petina verjela v uspeh ob samostojnem učenju, tretjina je bila prepričana, da se ne bi zmogla tako samostojno učiti. Pomemben jim je predvsem učitelj, manj učilnica in drugo učno okolje.

Odrasli so navedli tudi težave, ki jih imajo pri učenju. Tako imajo težave z urejanjem učne vsebine v sistem in z odkrivanjem bistvenega in pomembnejšega. Ne vedo, kako naj se sploh učijo, kako naj si naučeno zapomnijo, pa tudi, »kako samega sebe pripraviti k učenju«.

Primerjava mnenj obeh, učiteljev in udeležencev v izobraževanju nam pokaže, da oboji zaznavajo podobne težave, le da ne najdejo skupne rešitve. Učitelji so premalo občutljivi za znamenja odraslih, da ti potrebujejo pomoč, ko si pridobivajo spretnosti učenja. Zaskrbljeni so večinoma zaradi obsežnih vsebin, ki jih morajo obravnavati v določenem obsegu ur, zato pa manj pozorni na drugo vlogo, ki jo morajo izpeljati: z odraslimi dosegati tudi procesne cilje, jih usposablja za samostojno učenje. Prav v tem se znova kaže smiselnost nenehnega poudarjanja, da je učiteljeva vloga vodenje in svetovanje, in manj zgolj prenos znanja.

Primerjajmo najprej, kako se učijo odrasli (andragoški model učenja) in kako otroci (pedagoški model izobraževanja), da bomo zatem lažje razumeli andragoški model učenja, ki ga predstavlja znani andragog Knowles (1998, str. 46–50). O razlikah med obema modeloma je zapisal:

- ▶ Za otroka je značilna odvisnost od okolja, **odrasli najpogosteje stopa v izobraževanje kot samostojna, neodvisna oseba**. Včasih se zgodi, da se odrasli ob vnovični udeležbi v izobraževanju znova počutijo »učenci«, kot nekoč, in so presenečeni, če od njih zahtevamo samostojnost. V tem primeru bo potrebna posebna faza priprave odraslih na samostojno učenje. Avtor meni, da naj učitelj, ki dobi »odvisnega učenca«, najprej upošteva pedagoški model izobraževanja, to je več predavanj in vodenega učenja, in ga nato postopno vodi k vse bolj samostojnemu učenju.
- ▶ Odrasli vstopajo v izobraževanje **s številnimi izkušnjami**, na katerih je mogoče pridobivati novo znanje. V nekaterih primerih lahko bolj izkušen udeleženec izobraževanja sodeluje v skupinah kot usmerjevalec dejavnosti, mentor, opazovalec.
- ▶ **Učenje odraslih je lahko različno usmerjeno**: pri nekaterih bolj v predmet, pri drugih v življenje in naloge, ki jih imajo. Bolj kot mladi so se pripravljene učiti, ko ugotovijo, da pridobljeno novo znanje in spretnosti povečujejo njihove zmožnosti,

da se lahko spopadajo z realnimi življenjskimi okoliščinami. Razlike v usmerjenosti lahko premoščamo s sprotnim spremljanjem osebnega izobraževalnega načrta<sup>19</sup>, lahko tudi le ob spremljanju določenega predmeta/modula. Tako bo odrasli bolje ugledal vlogo posameznega predmeta v svojem poklicnem in osebnem življenju.

- Medtem ko otroci/mladi vidijo izobraževalni proces kot proces pridobivanja vsebin pri posameznem predmetu/modulu, ki jim bodo koristile kdaj pozneje v življenju, pojmujejo odrasli **izobraževanje kot proces razvoja svojega znanja in spretnosti**, ki jih bodo uporabili že jutri.
- **Prevladuje notranja motivacija** pred zunanjo. Že z objavo izobraževalnega programa, meni avtor, je treba spodbuditi obe plati motivacije, na primer s tem, da poudarimo pomen programa za prihodnost posameznika (zaposlitev, boljše gnotne razmere, povečanje samozaupanja in samospoštovanja itn.).

Temu dodajamo še pomembno posebnost. Odrasli **se učenja lotevajo bolj problemsko**. Učijo se »zvezdasto« (Krajnc, 1989 a, str. 314), nove informacije povezujejo na razne strani s tem, kar že vedo, kar so doživeli. Poskušajo predvidevati, kako bodo povezali naučeno s tem, kar tudi sicer počno in potrebujejo. Novo znanje dojemajo kompleksno in v povezavi z drugim, kar doživljajo, otroci/mladi pa pridobivajo znanje bolj izolirano in premočrtno eno spoznanje za drugim.

Tolikšne razlike med učenjem otrok in odraslih zahtevajo tudi različne prijeme pri poučevanju. Zanimivo bo torej spoznati, kakšen je andragoški model učenja.

## Andragoški model učenja

Andragoški model učenja po Knowlesu (1998, str. 50) sestavlja sedem elementov:

1. **Ustvarjanje primernega ozračja** je pogoj za učinkovito učenje. Gre za fizično in psihološko ozračje. Pri fizičnem govorimo o ustrezni učilnici, primerni razporeditvi v prostoru, opremi, kar pomeni, da bodo izvajalci izobraževanja pozorni na primer na zadostno razsvetlavo učilnice, zračenje prostora, udobne stole, na ustrezne premore med izobraževanjem itn. Posebnosti psihološkega ozračja pa so:
  - **ozračje medsebojnega spoštovanja**, ko so upoštevane izkušnje odraslih in njihova samostojnost (na primer prijazno pisno sporočilo prvi dan izobraževanja, zapis njihovih imen na prostoru, kjer sedijo, dejavnosti v majhnih skupinah, ki omogočajo, da se bodo predstavili drug drugemu in povedali svoje interese in znanje ter predvideli cilje, ki jih želijo doseči);
  - **ozračje sodelovanja**. Če so imeli v prejšnjem izobraževanju izkušnje nenehnega tekmovanja med seboj, vstopajo v novo izobraževanje s podobnimi pričakovanji. Razvijajmo procese sodelovalnega učenja odraslih. S sodelovalnim učenjem odkrivajo odrasli mnoga bogastva znanja in izkušenj, ki jih imajo novi »sošolci«. Občutek tekmovalnosti lahko ovira tako učenje. Z različnimi tehnikami učenja v skupinah bo učitelj izboljšal odnose in kakovost učenja;
  - **ozračje medsebojnega zaupanja**. Ljudje se več naučimo od tistih, ki jim zaupamo. Nezaupanje udeležencev izobraževanja lahko zmanjšujemo na primer tudi

19 Osebni izobraževalni načrt bomo podrobneje predstavili v poglavju Načrtovanje in udejanjanje izvedbenega kurikula.

tako, da se učitelji predstavimo in povemo, kakšni smo kot osebnost, manj (ali nič) pa poudarjamo, kako velik strokovnjak smo za področje, ki ga bomo poučevali;

- **ozračje veselja in uživanja.** Učenje je lahko ena najprijetnejših izkušenj v življenju. Lahko je pustolovščina, spodbujena z navdušenjem nad odkrivanjem novega. To bo mogoče, če bo učitelj delil navdušenje z udeleženci ob teh odkritjih;
  - **ozračje človečnosti, humanosti.** »Učenje je človeška dejavnost, urjenje je za pse in konje«, meni avtor. Bolj ko se bo posameznik v izobraževalnem procesu počutil kot osebnost, katere mnenje upoštevajo, raje se bo učil. To pomeni tudi, da za udeležence skrbimo, jih sprejemamo, spoštujemo, pomagamo ustvarjati primerno družbeno ozračje itn.
2. **Udeležence izobraževanja pritegnemo k skupnemu načrtovanju.** Mogoče se na prvi pogled zdi, da v programih za pridobitev javnoveljavne listine tega postopka ni mogoče izpeljati. Vendar lahko učitelj veliko stori že s tem, da udeležencem na prvem srečanju podrobneje predstavi učni načrt/katalog znanja za predmet/modul in poudari temeljne cilje in standarde znanja, ki jih bodo dosegali v določenem učnem obdobju. Udeležencem naj omogoči, da o predstavljenem tudi razpravljajo, na primer v skupinah, ter potem sporočajo svoja mnenja in predloge drugim in učitelju. Kratek povzetek bistvenega iz kataloga znanja (ali kar katalog znanja za predmet ali modul) naj udeleženci izobraževanja tudi dobijo v pisni obliki. Tako bodo lažje spremljali uresničevanje ciljev pri programski enoti.
  3. **Udeležence pritegnemo k proučitvi potreb po učenju.** Pogosto se zgodi, da so potrebe in interesi posameznih odraslih drugačni od potreb, ki jih predstavlja izobraževalni program, izobraževalna organizacija ali družba, v kateri posameznik živi. Odločimo se lahko, da pričakovanja odraslih zberemo na posebnem seznamu, s »čeklsto«, jih nato soočimo z zahtevami programa, organizacije ali posameznega predmeta v programu in predstavimo odraslim, da bodo ugotovili vrzeli med svojimi pričakovanji in standardi znanja in kompetencami, ki jih zagotavljata izobraževalni program in predmet.
  4. **Udeležence pritegnemo k oblikovanju učnih ciljev.** Izobraževalni program (predmet/modul) sicer ima že zapisane splošne cilje programa (predmeta/modula), a udeleženci naj v tem okviru oblikujejo svoje specifične cilje. Avtor meni, da je to mogoče storiti s posebno »učno pogodbo« (tudi v osebni izobraževalni načrtu), s katero predvidene učne potrebe prevedemo v učne cilje. Učitelj bo skupaj z udeleženci ugotavljal, katero znanje, ki ga bodo pridobili pri predmetu ali modulu, jim bo koristilo v poklicnem ali osebni življenju.
  5. **Udeležence pritegnemo k oblikovanju osebnega izobraževalnega načrta,** ki smo ga predvideli za svoj predmet v tej učni skupini. V programih za pridobitev izobrazbe to pomeni, da jim predstavimo načrtovano organizacijo, kako bomo predmet izpeljali: kdaj in kje bo potekalo organizirano izobraževanje, kako bodo izpeljane vaje in praktično izobraževanje, kako bo potekalo preverjanje in ocenjevanje znanja ipd. Odrasli naj o načrtu sporočijo tudi svoje mnenje, ki ga bomo upoštevali ali pa jim bomo sporočili, zakaj ga ne moremo upoštevati.
  6. **Udeležencem pomagamo, da uresničujejo načrtovano učenje.** To bomo storili z vrsto dejavnosti, kot na primer z dejavnostmi v učilnici, svetovanjem posame-

znikom, uporabo izkušenj, pripravo individualnih projektov itn. Uresničeno bodo udeleženci zapisovali v osebni izobraževalni načrt.

7. **Udeležence spodbujamo, da spremljajo in vrednotijo svoje delo.** S spremljanjem posameznika bomo skupaj z njim ugotavljali, kako je dosegal cilje in standarde znanja in kako bo doseženo znanje ovrednoteno. Končni ocenjevalec bo sicer učitelj, vendar naj bo ocenjevanje spodbujevalno, in ne kaznovalno. Tudi doseganje ciljev bodo odrasli zapisovali v svojem, osebnem izobraževalnem načrtu.

Večji del tako predstavljenega andragoškega modela učenja je že uveljavljen pri neformalnih oblikah izobraževanja odraslih. Spodbudno bi bilo, da bi ga vpeljevali v prav vse oblike izobraževanja odraslih.

Tako razvijamo učni proces, ki hkrati z vsebinskimi cilji spodbuja tudi proces uspešnega učenja in ni pozoren le na dosežke. Učitelj postopno prepušča vse več nadzora in odgovornosti za učenje samim udeležencem izobraževanja, vendar jih na to tudi načrtno navaja. Daje jim na primer jasna navodila, kakšen izdelek pričakuje, navodila za ocenjevanje in samoocenjevanje itn. Odrasli tako pridobivajo zmožnosti samostojnega učenja, sami najdejo različne učne vire in si po svoje organizirajo učenje. Postopno prehajajo od faze učiteljeve odgovornosti prek faze deljene odgovornosti do faze odgovornosti za svoje učenje.

Učitelj bo skušal doseči, da bi odrasli postopno prevzel vso odgovornost za to, kaj in kako se bo učil. Po B. Marentič Požarnik (1998 b, str. 25) naj bi bil učeči se zmožen opravljati dejavnosti in sprejemati odločitve v zvezi z učenjem, to pa je:

- ▶ pripraviti učenje (izraziti cilje, razjasniti njihov pomen, se motivirati in se začeti učiti);
- ▶ izpeljati dejavnosti, povezane z učenjem (potrebne za zapomnitev, razumevanje, povezovanje, uporaba znanja);
- ▶ uravnavati učne dejavnosti (preverjati, ali so uspešne; popravljati, če niso);
- ▶ ovrednotiti dosežke (dati povratno informacijo, ali je bil proces učenja dober, ali so dosežki taki, kot sem želel);
- ▶ vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost.

To je dolgotrajen proces, ki se bo razvijal v sodelovanju med učiteljem, udeležencem izobraževanja ter ožjim in širšim okoljem.

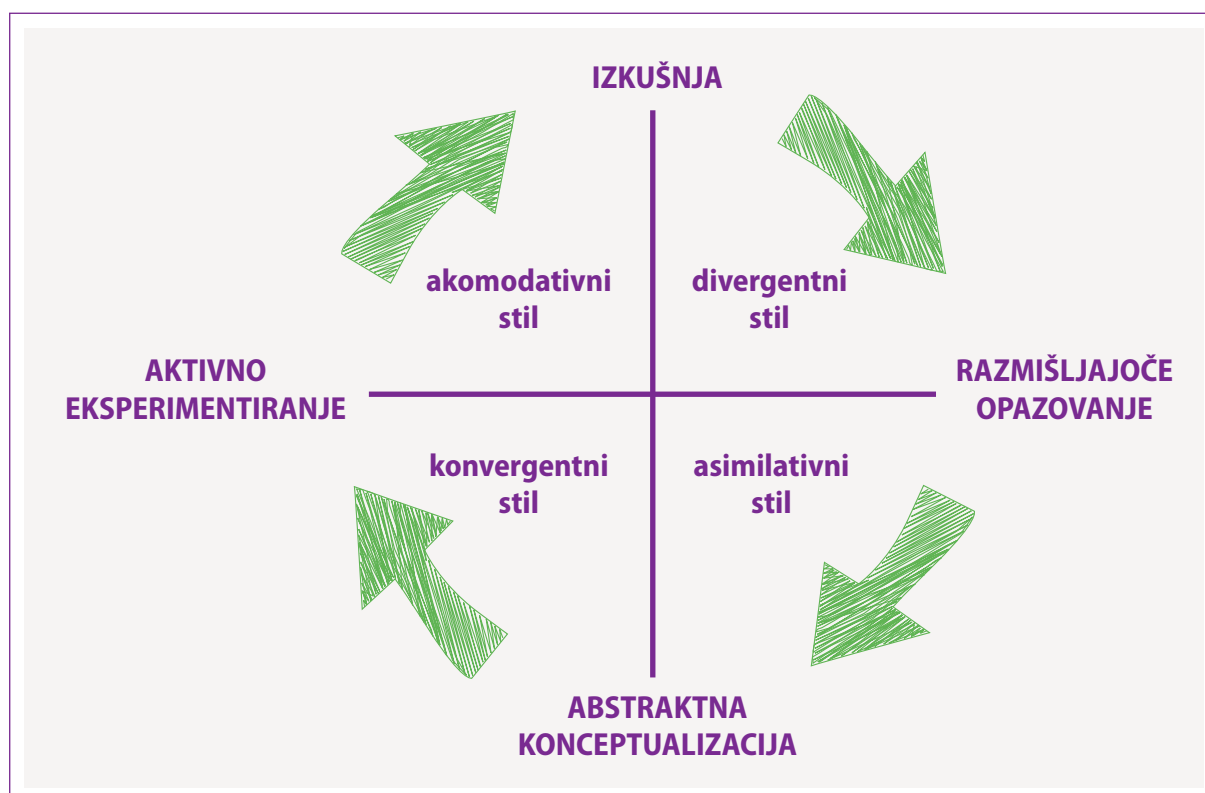
## Učni slogi in slogi zaznavanja

Pri odraslih bo učitelj pozoren na individualne razlike, ki se kažejo pri kognitivnih ali **učnih slogih**. Učni slogi so za posameznika značilni načini učenja. To so posameznikove posebnosti pri sprejemanju, ohranjanju, predelavi in organiziranju informacij ter reševanju problemov in hkrati njegove strategije učenja. Strokovnjaki so opisali že vrsto različnih slogov. V vseh teh gre predvsem za razlike med globinskimi in površinskimi načini procesiranja informacij v učnih položajih (Snow, Corno in Jackson, 1996, v Woolfolk, 2002, str. 128; tudi Marentič Požarnik, 1995 c, str. 144–145). Posamezniki torej lahko uporabljajo prijem **globinskega** ali **površinskega procesiranja**. Prvim pomenijo učno gradivo in učne dejavnosti sredstvo, ki jim pomaga razumeti pojme

in pomen. Ti se učijo zavoljo učenja in manj za spričevalo. Drugi se osredinjajo na pomnjenje učnega gradiva, in ne na razumevanje tega. Te navadno spodbudijo zunanje oblike motivacije, nagrade, pohvale, priznanja. Temu je dodan še »**strateški prijem**«, ki je kombinacija globinskega in površinskega prijema, njegov namen pa je doseči čim boljše študijske dosežke.

Med učitelji so zelo znani slogi učenja po Kolbu<sup>20</sup>. Ljudje se razlikujemo v učnih modalitetah, učnih slogih. Nekateri ljudje so pri učenju usmerjeni v konkretne izkušnje iz okolja, v katerem živijo. Pri drugih prevladuje razmišljajoče opazovanje, in ti bodo spoznavali svet s skrbnim opazovanjem, vsak položaj bodo skušali razumeti. Pri ljudeh, ki so usmerjeni v abstraktno konceptualizacijo, so pomembni logično sklepanje, splošne zamisli in pojmi. So nasprotni ljudem, usmerjenim v konkretno izkušnjo. Del ljudi je usmerjen v aktivno eksperimentiranje. Zanje je pomembno delovati, in ne le opazovati.

**Slika 18:** Učne modalitete in pripadajoči slogi po Kolbu (Marentič Požarnik, 1995 c, str. 81)



**Slogi zaznavanja** označujejo zaznavni kanal – čutilo (vid, sluh, tip itn.), ki mu posameznik daje prednost pri sprejemanju vtisov iz okolja. Delimo jih na vizualni – vidni, avditivni – slušni in kinestetični čutno-čustveni slog. Ljudje z različnimi slogi zaznavanja se tudi različno učijo.

Sicer pa pogledjmo, katere učne metode ustrezajo osebam s posameznim učnim slogom.

20 Več o učnih slogih v publikaciji Izziv raznolikosti avtoric Marentič Požarnik, Peklaj, Magajna. Educa, 1995.

**Preglednica 6:** Slogi in ustrezne učne metode (po Marentič Požarnik 1995 c, str. 77–101)

| SLOG IN PRIJEM  | ZNAČILNE UČNE METODE  | ŠTUDIJSKO OKOLJE, PREDSTAVNIKI   |
|---|---|--|
| <b>Divergentni slog</b><br>Prijem »razmišljanja«,<br>refleksije | <ul style="list-style-type: none"> <li>skupinska dinamika</li> <li>igra vlog</li> <li>»možganska nevihta«</li> <li>razprava</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>čustveno bogato okolje</li> <li>značilni predstavniki: umetniki</li> </ul>                                |
| <b>Konvergentni slog</b><br>Prijem »poučevanja«                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>reševanje nalog, problemov</li> <li>uporaba znanja pri (tehničnih) nalogah</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>perceptivno bogato okolje</li> <li>značilni predstavniki: tehnični poklici, inženirji</li> </ul>          |
| <b>Asimilativni slog</b><br>Prijem »samoizobraževanja«          | <ul style="list-style-type: none"> <li>predavanja</li> <li>poglobljen študij literature</li> <li>primerjanje</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>simbolično bogato okolje</li> <li>značilni predstavniki: naravoslovni znanstveniki, matematiki</li> </ul> |
| <b>Akomodativni slog</b><br>Prijem »delovanja«                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reševanje praktičnih primerov</li> <li>simulacije</li> <li>terenske izkušnje</li> <li>menjava študija in prakse</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>vedenjsko bogato okolje</li> <li>predstavniki: socialni poklici, menedžerji</li> </ul>                    |

Vse to učitelja opozarja, na kako raznolike učne sloge se mora usmerjati tudi z uporabo številnih učnih strategij. Znano je, da je za učitelja najprimernejši akomodativni slog (Marentič Požarnik, 2000 a, str. 159), ki poudarja izkušnjo in aktivno preizkušanje zamisli. Učitelji s tem slogom zmorejo »*prilagoditi svoje postopke potrebam in predznanju učencev ter konkretni situaciji*« (prav tam).

V učnih skupinah naletimo tudi na odrasle z **različnimi oblikami učnih težav**, na primer jezikovnih motenj, telesno prizadete ljudi, ljudi s slabšim zdravjem ipd. Vsak od teh bo potreboval poseben prijem in na vsakega bomo pri svojem predmetu posebej pozorni.

Učitelj naj skuša čim bolje spoznati vsakega od udeležencev po različnih značilnostih in njihove posebnosti upoštevati pri svojem delu. Bolje jih bo poznal, če bo dobro poznal tudi sebe, svoje značilnosti, svoj slog učenja, slog zaznavanja itn.

## Kako se odrasli učijo: sposobnosti

### Odgovor na vprašanje, kaj zmorem

Učno uspešnost pogosto povezujemo s posameznikovimi sposobnostmi in sodimo, da so manj uspešni odrasli tudi manj sposobni in hkrati manj motivirani za učenje. Sprašujemo se, ali je tako razmišljanje povsem pravilno.

Sposobnosti so tiste osebnostne lastnosti, ki kažejo, koliko je človek učinkovit in uspešen pri opravljanju določenega dela (Lipičnik, Možina, 1993, str. 18–21), torej tudi pri učenju. To so človekove intelektualne, motorične, senzorične in mehanske sposobnosti.



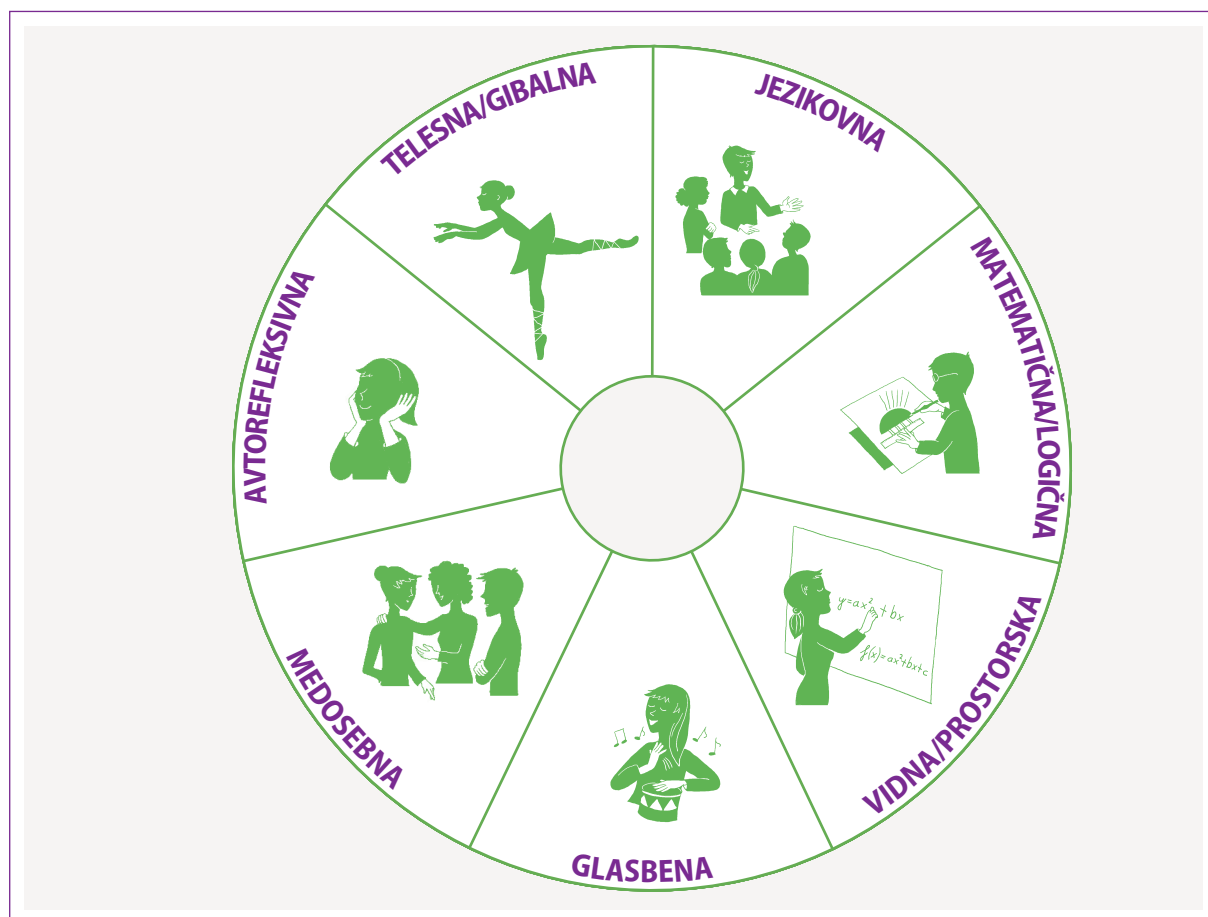
## Intelligentnost in druge sposobnosti

Umske, intelektualne sposobnosti se kažejo v splošni inteligentnosti in drugih posebnih posameznikovih sposobnostih. Psihologi so razvili različne teorije o pojmovanju inteligentnosti. »Za ene je inteligentnost predvsem zmožnost učenja, za druge zmožnost uporabe (besednih, številskih in drugih) simbolov in abstraktnega mišljenja, za tretje spet zmožnost reševanja problemov in znajdenja v novih, nepredvidljivih situacijah« (Marentič Požarnik, 2000 a, str. 136).

V tem delu se bomo oprli na novejši Gardnerjev model raznoterih človekovih sposobnosti. Gardner trdi, da je inteligentnost sposobnost reševanja problemov in ustvarjanje produktov ali rezultatov, ki jih kultura ceni. (Gardner, 1998, 1999, v Woolfolk, 2002, str. 109). Po njegovi teoriji inteligentnosti ima človek sedem ločenih sposobnosti: logično-matematično, besedno (jezikovno), glasbeno, prostorsko, telesnogibalno ali kinestetično, medosebno ali interpersonalno, notranjo osebno ali intrapersonalno. Dopušča pa tudi, da obstaja še več vrst inteligentnosti, med njimi na primer tudi naturalistična in duhovna. (Tudi Marentič Požarnik, 2000 a, str. 146)

Različne kulture dajejo sedmim inteligentnostim različen poudarek in jih različno cenijo. V poljedelskih kulturah, trdi Gardner, je na primer najpomembnejša naturalistična inteligentnost (spoznavanje in razumevanje živega sveta), v tehnoloških kulturah pa sta pomembnejši besedna in matematična inteligentnost.

**Slika 19:** Sedem inteligenc po H. Gardnerju (Rose, Goll, 1993, str. 112)



V zadnjem času odkrivamo čustveno inteligenco, »ki zajema samoobvladovanje, gorečnost, vztrajnost in sposobnost spodbujanja samega sebe« (Goleman, 1997, str. 10). Avtor verjame, da bo prišel čas, ko bo vzgojni program rutinsko učil temeljnih sposobnosti, ki zadevajo čustveno inteligentnost. Avtor uspešnice o čustveni inteligenci nas je nazadnje seznanil še s socialno in ekološko inteligenco (Goleman, 2010 in 2011).

Učitelj se bo torej zavedal, da so pri posameznikih razvite različne vrste inteligentnosti, odkrival jih bo in razvijal tudi druge, ki so premalo razvite, vendar so pomembne za uspešnost v naši kulturi, na primer jezikovno in matematično.

V izobraževalnem procesu pa ni mogoče spregledati tudi drugih sposobnosti odraslih, kot so motorične (gibanje telesa ipd.), senzorične (vid, sluh, voh, ravnotežje itn.) in mehanske (razumevanje mehanskih odnosov, tehniških oblik).

Dolgo časa je veljalo prepričanje, da pri odraslih že zelo zgodaj upadajo sposobnosti za učenje, čeprav so psihologi (na primer Thorndike) že v prvi polovici prejšnjega stoletja raziskovali učenje odraslih in ugotavljali, da so najuspešnejša leta za učenje med 20. in 25. letom, za tem pa že obdobje med 25 in 45. letom (Valentinčič, 1983, str. 39).

V zadnjih desetletjih so nastajale raziskave o starostnih spremembah v spoznavnih sposobnostih, ki le potrjujejo, da so odrasli vse do šestdesetega leta starosti povsem sposobni za učenje. Izsledki vzdolžnih (longitudinalnih) raziskav so namreč pokazali, da »v zgodnji in srednji odraslosti (do približno petdesetega leta) krivulja splošne inteligentnosti še rahlo narašča, v zgodnjih šestdesetih letih pa začne postopno upadati« (Zupančič, 2006, str. 36). Po petinštiridesetem letu starosti pa upadajo nekatere specifične sposobnosti, kot na primer besedna fluentnost, pozneje še prostorska orientacija. V zrelejših letih je hitreje prizadet mehanični spomin, sposobnost zapomnitve posameznih podatkov in nepovezanega gradiva. Bolje pa si odrasli zapomnimo smiselno gradivo. Učitelj bo torej opuščal pretirano zahtevo po mehanskem pomnjenju podatkov in osmišljal predstavljene vsebine. Lahko bi trdili, da v zrelih letih upada samo hitrost, ne pa moč inteligence.

## Drugi vplivi na učenje

Bolj kot visoke sposobnosti vplivajo na učenje posameznika okoliščine, v katerih je ta živel in se izraževal, in nekatere druge posebnosti.

Tako se **stopnja dosežene formalne izobrazbe** sorazmerno visoko povezuje z intelektualnimi sposobnostmi. (Zupančič, 2006, str. 41) To je mogoče tudi razlog, da odraslim, ki niso bili uspešni v rednem šolanju, že vnaprej pripišemo nizke intelektualne sposobnosti.

Dlje časa bogatijo svoje sposobnosti ljudje, ki živijo v **spodbudnem okolju**. To so ljudje, ki živijo povezani z družino in vrstniki, so dejavni v svojem okolju, berejo knjige in časnike in se različno odzivajo na vplive iz okolja. V osnovno šolo za odrasle in programe srednjega izobraževanja pa se vpisujejo mnogi, ki živijo v manj spodbudnem okolju.

Bolj kot od starosti je uspešnost učenja odvisna tudi od posameznikove **mentalne kondicije**, to je »usposobljenosti in pripravljenosti za učinkovito učenje in miselno delo, ki jo razvije in krepí samo intelektualno delo in izobraževanje, učenje« (Valentinčič, 1983, str. 42). Avtor našteva tudi znake nizke mentalne kondicije. Odrasli z nizko mentalno kondicijo:

- ▶ niso vajeni daljšega miselnega dela, niso sposobni daljše koncentracije ali večjih miselnih naporov;
- ▶ zahtevnejši miselni procesi (analiza, sklepanje itn.) potekajo počasi in okorno, odraslim z nizko izobrazbeno in inteligentnostno ravno povzročajo celo velike težave;
- ▶ ne obvladajo osnovnih tehnik uspešnega učenja (hitro branje z razumevanjem in odkrivanjem bistvenega, zapisovanje bistva, kako predelujemo različno učno gradivo itn.);
- ▶ večinoma niso vajeni samostojnega učenja in samoizobraževanja;
- ▶ kadar je izobrazbena raven nizka, manjkajo trdni temelji znanja, na katerih bi lahko gradili. (Prav tam, str. 43)

Kaj storiti, ko imamo v skupini odrasle z nizko mentalno kondicijo? Sistematično jih je treba vpeljevati v učenje, zlasti pa jih spodbujati in jim vlivati zaupanje vase, da ne bodo obupali ob začetnih težavah. To bomo storili s celotno organizacijo izobraževanja, s sistematičnim usmerjanjem v samoizobraževanje in postopnim večanjem zahtev.

## Kako se odrasli učijo: motivacija

### Odgovor na vprašanje, kaj hočem

»Zvečer grem na tečaj španščine. /.../ Ne spomnim se, da bi v šoli pouk potekal tako sproščeno kot na teh tečajih. Je to zato, ker smo bolj motivirani kot nekoč? Ali ni radovednost najboljša motivacija? In radovednost je lastna otrokom, pri odraslih je redka vrtilina, ki jo sistematično zatire šola v imenu 'prenašanja znanja', ki rabi le ritualom 'preverjanja', ti pa vzgoji pohlevnih.«

Dr. Darij Zadnikar, Delo, 20. 10. 2001

Učitelji se nenehno srečujemo z vprašanji motivacije odraslih za učenje. Včasih radi poudarjamo, da z veseljem poučujemo odrasle prav zaradi njihove velike motivacije za učenje, drugič spet tožimo in se sprašujemo, kako motivirati tiste odrasle, ki jih učenje ne zanima, pa prav tako sedijo v šolskih klopeh.

O motivaciji nasploh in tudi o motivaciji za učenje je napisano že veliko študij, zato bomo v nadaljevanju pozorni predvsem na dejavnike, ki vplivajo na motivacijo odraslih za učenje, in na ovire, ki motivacijo znižujejo. Premišljali bomo, kako ravnati pri izobraževanju odraslih, da bomo v stiku z odraslimi zvišali stopnjo njihove motivira-

nosti. Še prej pa bomo pobrskali po nekaterih podatkih in odkrili, kaj o motivaciji za učenje menijo odrasli udeleženci izobraževanja in učitelji.

## Kaj menijo udeleženci izobraževanja in učitelji

Nekatere podatke o motivih odraslih za izobraževanje smo pridobili z evalvacijskimi študijami, kot so evalvacija izobraževanja brezposelnih oseb v Programu 5000 (2001) in številne evalvacije programov višjega strokovnega izobraževanja (1999–2002).

Brezposelni so odgovarjali na vprašanje, zakaj so se odločili za vpis v določeni program (Radovan, 2001, str. 59).

Najpogostejši razlog za izobraževanje je bila možnost za zaposlitev, zatem še možnost za pridobitev dodatnega znanja, pridobitev višje stopnje izobrazbe in želja po boljši usposobljenosti za delo. Manj pogosto so se odločali za vpis zaradi denarne pomoči, ki so jo dobivali med izobraževanjem, zaradi druženja, veselja do učenja, večjega ugleda itn.

Vpisani v programe višjih strokovnih šol pa so med razlogi za izobraževanje najpogosteje navajali potrebo po pridobitvi dodatnega novega znanja in višje stopnje izobrazbe. Menili so, da bodo s tem postali zrelejši in razvitejši. K vpisu pa jih je spodbudilo še veselje do učenja, boljša zaposlitev, napredovanje na delovnem mestu in uveljavitev v družbi. Najmanj so poudarjali zunanji motiv, in sicer delodajalčevo zahtevo, da se izobražuje.

Vprašani so odgovarjali tudi na vprašanje, zakaj se prej niso izobraževali in si pridobili zadostnega poklicnega znanja. (Prav tam, str. 60)

Ovirala jih je zaposlenost, izobraževanje se jim je zdelo nezanimivo in nekoristno, niso imeli dovolj denarja niti časa za učenje, ustvarili so si družino ipd. Tudi med izobraževanjem so imeli nekatere težave, in sicer: pomanjkanje denarja, snov je bila prezahtevna, imeli so premalo časa za učenje, učitelji so slabo razlagali, urnik ni bil ustrezen itn. Več težav so imeli pri strokovnih in splošnoizobraževalnih predmetih, najmanj pri praktičnem pouku. (Prav tam, str. 65)

Kot vemo, pričakovanja in mnenja učiteljev o tem, zakaj se odrasli učijo, pomembno vplivajo na njihovo ravnanje v učni skupini odraslih. Zato je zanimivo vedeti za odgovore učiteljev o tem, kakšni so razlogi, da se odrasli vpisujejo v izobraževalne programe, in katere so težave udeležencev izobraževanja. V vprašalniku o tem, kako poznam odrasle udeležence izobraževanja, so učitelji na seminarjih najpogosteje menili, da se odrasli vpisujejo v izobraževanje zlasti zato, da bi dobili zaposlitev ali boljše delovno mesto, zatem še, da bi končali izobraževanje, ki so ga pred leti opustili, in si pridobili višjo izobrazbo. Nekateri so presodili, da gre pri odločitvi za izobraževanje tudi za prisilo staršev ali željo po pridobitvi državljanstva, torej večinoma za zunanje motive.

Najpogostejši razlog, da se odrasli prenehajo izobraževati, tako menijo učitelji, je njihova nemotiviranost za učenje, zatem še nerazvite učne navade in nizke učne sposobnosti, šele tem sledijo razlogi, kot so socialne in psihosocialne težave (lenoba, splošna nemotiviranost, ločitev, starševstvo), zdravstvene in druge težave. Med najmanj pomembne razloge za odsotnost od izobraževanja ali opustitev tega pa so uvrstili zahtevo po obvezni navzočnosti pri pouku, premajhno denarno pomoč in pomanjkljivo prejšnje znanje.

Avtor študije po teh ugotovitvah sklene, »da nastaja očitno neskladje med mnenjem udeležencev, zakaj ne obiskujejo redno izobraževanja, in mnenjem učiteljev o tem« (Radovan, 2001, str. 70). Taka neskladja pa povzročajo tudi nesporazume med pričakovani odraslih udeležencev izobraževanja in ravnanjem učiteljev.

## Učna motivacija

Motivacijo lahko opredelimo kot notranje stanje, ki izzove, usmerja in vzdržuje človekovo vedenje. Učna motivacija pa je »skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji. Obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost.« (Marentič Požarnik, 2000 a, str. 184)

Odrasle delimo v tri skupine glede na dejavnik, ki je prevladal pri odločitvi za izobraževanje (Houle, v Cross, 1982). Nekateri so **usmerjeni predvsem k cilju, drugi v dejavnosti in tretji k učenju**.

Odrasli, ki so usmerjeni predvsem **k cilju**, si izberejo cilj, ki ga želijo doseči, na primer pridobiti stopnjo izobrazbe, dokončati izobraževalni program, se zaposliti ipd. Prevladujejo zunanji motivi za izobraževanje. V programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja se vpisujejo zlasti tako usmerjeni odrasli. Učitelj pa naj bi prevladujoče zunanje motive posameznikov postopno oplemenitil tudi z notranjimi.

Usmerjenost **k dejavnosti** izrazijo udeleženci izobraževanja, ki se vpišejo v izobraževanje zaradi druženja. Osamljeni so in si iščejo prijatelje, njihov motiv ni toliko pridobitev novega znanja. V izobraževalnih programih za pridobitev izobrazbe se s tako usmerjenimi odraslimi ne srečujemo pogosto.

Nekateri odrasli se vpišejo v program **zaradi učenja** samega, zaradi osebne rasti in svojega razvoja. K dejavnostim jih sili težnja po znanju, učijo se povsod, na vsakem koraku, ne le pri organiziranem izobraževanju. Prevladujejo notranji motivi.

Takoj se nam vsiljuje primerjava razlogov za vpis v izobraževalni program med vpisanimi brezposelnimi v programe srednjega izobraževanja in tistimi, ki so se vpisali v programe višjega strokovnega izobraževanja. Za obe skupini sicer velja, da so udeleženci usmerjeni najprej k cilju, a pri drugih je hkrati močno poudarjena tudi težnja postati zrelejša in razvitejša osebnost in veselje do učenja. Torej se močno uveljavlja notranja motivacija za izobraževanje. Nič čudnega, saj se v programe višjega strokovnega izobraževanja vpisujejo odrasli, ki so uspešno končali srednje izobraževanje, za odrasle brezposelne pa je vpis predvsem druga priložnost, da popravijo zamujeno.

Dobro je, da se učitelj zaveda, da se pri motivaciji srečujejo vplivi trajnejših osebnostnih potez, kot so interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije udele-

žencev, ter značilnosti učnega položaja, na primer medosebni odnosi, težavnost, smiselnost učnih nalog, privlačnost itn. Motivacija pri posameznikih tudi neprenehoma niha, učitelj jo mora zato v učni skupini stalno spodbujati in ohranjati. Kako to stori?

Številne raziskave prinašajo kar nekaj zamisli, kako naj učitelj ravna, mi pa se bomo osredotočili na »**celosten model kakovostnega motiviranja učencev**« (velja tudi za odrasle v izobraževanju), ki ga priporoča Keller (po Marentič Požarnik, 2000 a, str. 200–202), njegove predloge pa povezujemo z učnimi položaji v izobraževanju odraslih. Model povezuje dejavnike motivacije:

- ob vstopu v učni položaj,
- med učenjem in
- tiste, ki so posledica učenja.

**Preglednica 7:** Model motiviranja PPZZ: pozornost, pomembnost, zaupanje, zadovoljstvo (po Marentič Požarnik, 2000 a, str. 201)

| DEJAVNIKI MOTIVACIJE                       | STRATEGIJE   |
|--|--|
| Pridobiti in vzdrževati <b>pozornost</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● uporaba novosti, presenečenja</li> <li>● zanimivi problemi</li> <li>● raznolikost, sprememba v poučevanju</li> </ul>  |
| Povečati <b>pomembnost</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● uporabnost znanja</li> <li>● povezovati z izkušnjami, interesi</li> <li>● povezovanje z osebnimi cilji</li> <li>● zadovoljitev potreb (po druženju, priznanju, zabavi)</li> <li>● priložnost za sodelovanje</li> </ul>          |
| Razviti <b>zaupanje</b> v lastne zmožnosti | <ul style="list-style-type: none"> <li>● jasni cilji – pričakovanje uspeha</li> <li>● priložnost za doseganje izzivalnih ciljev</li> <li>● možnost nadzora nad lastnim učenjem</li> <li>● prava mera pomoči, vodenja</li> <li>● podrobne povratne informacije</li> </ul> |
| Spodbuditi <b>zadovoljstvo</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● »naravne« posledice – uporaba naučenega</li> <li>● priznanje, pohvala, ocena</li> <li>● povezati dosežke s pričakovanji</li> </ul>  |

Naj pojasnimo, kako model motiviranja uveljaviti pri izobraževanju odraslih.

## Kako pridobiti in vzdrževati pozornost

Keller priporoča uporabo novosti in presenečenja. Učitelj lahko uporabi novosti s strokovnega področja predmeta/modula ali nove metodične prijeme. Odrasli so zelo razočarani nad učitelji, za katere ugotovijo, da ne spremljajo dovolj poglobljeno novosti iz stroke in da ob tem ne pričakujejo in niti ne omogočajo odraslim, da bi novosti, ki jih poznajo, predstavili sami. Novosti in presenečenja lahko odrasli doživijo, ko spreminjamo metode poučevanja, uporabljamo dejavnejše oblike in metode dela. Zavedati se moramo, »da je otrokov svet svet informacij, svet odraslega pa svet akcij« (T. Husen, v Krajnc, 1982, str. 162).

Kadar je izhodišče poučevanja rešiti zanimiv problem, se povečuje radovednost in zanimanje, kako ga rešiti. Odrasli največkrat sami začutijo vrzel v svojem znanju in njihova pozornost je usmerjena v iskanje rešitve in pridobitev manjkajočega znanja. Pogoj za to pa je, da udeleženci izobraževanja obvladajo temeljno znanje, na katerem lahko gradijo, hkrati pa se morajo zavedati pomanjkljivosti v svojem znanju. Spremljati nas mora rek, da »česar človek ne pozna, tega si ne želi«.

Enolično poučevanje, v katerem prevladuje predavanje, saj se učitelj boji, »da snovi sicer ne bo predelal«, je, upajmo, v sodobnem izobraževanju odraslih preteklost. Ob klasični strukturi poučevanja odraslih (obravnavo, poglobljanje, preverjanje) učitelj uporablja raznovrstne prijeme poučevanja, kombinira delo v učilnici in na terenu, povezuje novo teoretično znanje z izkušnjami odraslih, vaje izkoristi za urjenje spretnosti itn. Če je doslej prevladovala učiteljeva strokovna priprava na izobraževanje, odslej strokovnjaki priporočajo usmeritev učiteljeve pozornosti tudi na pripravo strategij za spodbujanje in ohranjanje motivacije udeležencev izobraževanja.

## Kako povečati pomembnost (predmeta/modula in učenja)?

Samo spomnimo se mnenja nekaterih odraslih, da se jim zdi izobraževanje nezanimivo in nekoristno. Kjer je le mogoče, bomo dokazovali uporabnost novega znanja, vrednost pričakovanih izidov, ne le za splošno razgledanost, pač pa prav v poklicu, za katerega se odrasli izobražujejo. Tudi pri splošnoizobraževalnih predmetih je mogoče izbirati »uporabne vsebine«, torej osmisliti teme, ki jih obravnavamo pri poučevanju. Vendar tako povezovanje s poklicno usmeritvijo zahteva, da na primer tudi učitelj slovenščine, matematike ali tujega jezika pozna splošne zakonitosti poklica, za katerega se odrasli usposabljujejo, in uporablja primere s tega področja. Hkrati pa naj tudi učitelji strokovnoteoretičnih modulov in praktičnega pouka poudarjajo pomen in vlogo naštetih predmetov v vsakodnevem življenju in v poklicnem delu in so pozorni na primer na ustrezno jezikovno izražanje (v maternem jeziku in tujih jezikih) pri njihovih modulih, uporabljajo različne matematične spretnosti in opozarjajo na pomen tega znanja itn. Odrasli naj torej novo pridobljeno znanje osmisli in spozna: to mi bo koristilo v prihodnosti. Tomić (1999, str. 228) zanimivo ugotavlja, da se udeleženelec v izobraževanju nenehno sprašuje KIJOT, to prevedemo v: kaj imam jaz od tega.

Učiteljica matematike, začetnica, je v osnovni šoli za odrasle doživela tole:

Obravnavala je površino ploskev in formulo za izračun površine kvadrata. Ena od udeleženk izobraževanja je le bežno spremljala razlago, dolgo je molčala, nena doma pa je glasno ugotovila: Saj s pomočjo te formule lahko izračunam, koliko kvadratnih metrov ploščic bom potrebovala v kopalnici in kuhinji!



Snov se ji je zdela nezanimiva do trenutka, ko jo je osmislila, ko je ugotovila uporabnost novega znanja.

Povezovanje novega znanja z že pridobljenim znanjem, izkušnjami in interesi udeležencev izobraževanja je eno temeljnih vodil pri izobraževanju odraslih. Da lahko učitelj povezuje novo znanje z že pridobljenim, mora ugotoviti vrzeli in praznine v znanju že na začetku izobraževanja in ob posameznih novo obravnavanih temah. To delo mora učitelj izpeljati, pa čeprav ga še tako preganja čas. Sicer bo gradil na trhljih temeljih, brez temeljnega prejšnjega znanja odraslih pa se bodo odrasli učili zgolj na pamet, za izpit, njihovo znanje ne bo utrjeno in trajnejše.

Odrasle zanima predmet (programska enota), če uvidijo, da jim bo znanje koristilo, pa tudi, ko pri tem doživljajo uspehe. Pozorni bomo torej tudi na interese posameznikov in posamezno programsko enoto povezovali s tistimi interesi, ki jih lahko uvrstimo v učni proces. Interes bomo spodbujali še, če bomo v razlago vpletali svoje osebne izkušnje, anekdote in humor.

Kjer bo mogoče, bo učitelj povezoval vsebino predmeta/modula z osebnimi cilji udeležencev. Poleg pridobitve stopnje izobrazbe so lahko cilji posameznikov zelo specifični, na primer usposobiti se za nastopanje v javnosti, uveljaviti se v družini ali na delovnem mestu itn. Do vsakega od teh ciljev vodijo posebne, drugačne poti.

Izobraževanje pogosto zadovoljuje tudi **potrebe odraslih po druženju, priznavanju, zabavi itn.** Učitelj bo potrebo po druženju odraslih lahko zadovoljil tudi med izobraževalnim procesom, ko bo izpeljal delo v skupinah, omogočal izmenjavo izkušenj, spodbujal sodelovalno učenje, spremljal predstavitve seminarskih nalog pred skupino in jih s skupino kritično ocenjeval ipd. Raziskave kažejo (Rebolj, 1999, str. 144), da se odrasli mnogo raje učijo v skupini kot sami. Odrasli so motivirani, če so člani skupine, ki ceni učenje. Slabo pa nanje vplivajo nesporazumi med člani učne skupine ali podrejen položaj posameznika v njej.

V isti raziskavi udeleženci menijo, da njihovi učitelji ne sporočajo skupini svojega mnenja. Posamezniki so zapisali celo, da imajo vtis, da jih učitelji ne marajo. Večina pa so sodili, da »so mnogi profesorji hladni in kažejo premajhno zavzetost, kar je neugodno za motivacijo« (prav tam, str. 148). V takih učnih skupinah odrasli ne začutijo priznavanja svojih prizadevanj in uspeha. Že kratki osebni pogovori med odmori učitelju omogočajo, da bolje spozna odrasle in odkrije njihova močna področja. Odmori so lahko tudi priložnost za anekdote in šale, ki sprostito odnose med udeleženci in učiteljem.



## Kako razviti zaupanje v lastne sposobnosti

Nekateri odrasli menijo, da so njihove sposobnosti stabilne in nespremenljive, drugi spet, da jih lahko izboljšamo. Prvi se pogosto sprijaznijo s stanjem, kot je, drugi pričakujejo, da bodo izboljševali svoje sposobnosti in tudi svoje ravnanje usmerjajo temu primerno. Taki odrasli se vsake naloge lotevajo z mislijo, da jo bodo uspešno rešili, saj jim navadno to dokazujejo tudi pretekle izkušnje ali opazovanje drugih («če zmore on, lahko tudi jaz»). Prepričani so o svoji učinkovitost in vedo: **to zmorem**. Eden od učiteljevih ciljev naj bo tudi prepričati tiste, ki sodijo v prvo skupino, da lahko stalno izboljšujejo svoje sposobnosti. Toda kako?

Prepričljiv dejavnik za oblikovanje zaupanja vase je postavljanje jasnih ciljev. Cilji usmerjajo našo pozornost na zastavljeno nalogo, spodbudijo našo dejavnost, povečajo vztrajnost in pospešujejo razvoj novih strategij, kadar stare niso več primerne. Vendar motivacijo in vztrajnost spodbujajo le tisti cilji, ki so specifični, zmerno težki in zelo verjetno dosegljivi v bližnji prihodnosti. Zato zelo spodbudno vplivajo na motivacijo tisti učitelji, ki se ob vsaki novi temi z udeleženci dogovorijo, katere cilje (standarde znanja) bodo dosegli ob koncu poglavja, kaj bodo znali in kaj bo učitelj preverjal in ocenjeval. Če so ti cilji realni, razumno zahtevni in smiselni, bodo odrasli cilje sprejeli, jih skušali doseči in pričakovali, da bodo pri tem uspešni.

Odraslim dajemo priložnosti za doseganje izzivalnih ciljev. Tako na primer odraslim s posebnimi sposobnostmi omogočamo, da se uveljavljajo na svojih močnih področjih in da svoje »izdelke« (projekte, načrte, praktične izdelke, seminarske naloge, tudi umetniška dela ipd.) tudi javno predstavijo.

Odrasli mora znati organizirati svoje učenje, obvladovati mora različne strategije učenja in poznati svoje optimalne poti do znanja, učitelj pa mu bo omogočal tudi nadzorovati svoje učenje. Mnogi odrasli bodo potrebovali pomoč in spodbudo pri načrtovanju dejavnosti za doseg zastavljenih ciljev. Osebni izobraževalni načrt bo posamezniku v veliko oporo, z njim si bo ob pomoči učitelja, mentorja načrtoval »svojo« pot do uspešno opravljenega izpita in pridobitve spričevala. Ob osebni izobraževalni načrtu bo tudi najlaže spremljal svoje učenje in preverjal učne dosežke. Učiteljevo vodenje naj bo ob tem čim bolj spontano, manj opazno. Spet pa ne smemo pomoči povsem opustiti, vsaj dokler nismo prepričani, da zmorejo vsi dosegati cilje (na primer uspešno opraviti izpit iz predmeta/modula, ki ga poučujemo) povsem samostojno.

Prav dobro poznamo še en dejavnik motivacije, in sicer povratno informacijo o napredovanju. Kljub pomanjkanju časa mora učitelj včleniti v izobraževalni proces tudi informacijo posamezniku o njegovem napredovanju, vsaj ob vsaki obravnavani temi, ne le z ocenjevanjem pri končnem izpitu. Vemo tudi, da bo naše merilo napredovanje posameznika, in ne presoja glede na uspeh skupine. Sprotno preverjanje se bo lahko izrazilo v ocenah (opisnih ali številčnih, zapisanih ali ustnih), še učinkovitejše bo, če bodo učinki novega znanja vidni v praksi, na primer znanje tujega jezika v stikih s tujci, novost v strokovni teoriji pri razumevanju postopkov ali izboljšavah na delovnem

mestu itn. Pri napredovanju ne bomo skoparili s pohvalo, saj pade vedno na plodna tla, še bolj pri manj izobraženih.

## Kako spodbuditi zadovoljstvo

Keller nas spomni v tem delu na »naravne posledice« učenja, na uporabo naučenega. Res je, da prav vsega, kar so se odrasli morali učiti za pripravo na izpite, ne bodo potrebovali. Dobro pa je, da je uporabnega znanja čim več. Pri iskanju uporabnosti naj bo učitelj dovolj spreten, da jo bo iz svojega predmeta izluščil največ, kar je mogoče. Pomisli naj na primer na doseganje procesnih ciljev, načrtovanih zmožnosti/kompetenc itn.

Omenili smo že pomen priznanja, pohvale in ocene pri spodbujanju motivacije. Odrasli dolgo nosijo v sebi slabe izkušnje iz prejšnjih šolskih dni. Tudi kot odrasli so ves čas izobraževanja »precej psihično napeti« (Rebolj, 1999, str. 144) in pohval med izobraževanjem ne doživijo veliko. Od učiteljev pričakujejo, da jih bodo obzirno obveščali o neuspehu, obvestilo pa naj zajema tudi »učiteljevo iskreno željo za uspeh, njegov nasvet za nadaljnje delo ali vsaj spodbudo« (prav tam, str. 149).

Zadovoljstvo v udeležencih izobraževanja spodbujamo tudi, ko povezujemo dosežke s pričakovanji odraslih. Naj to ne bo le ob doseganju dolgoročnih ciljev, na primer ob koncu posameznega letnika, pač pa ob preverjanju krajših, etapnih ciljev. Vsak manjši uspeh bo namreč spodbudil k prizadevanjem za doseganje novih, višjih ciljev. S tem lahko dosežemo, da začne posameznik tekmovati s samim seboj, kar je najspodbudnejše.

Sklenemo lahko, da je motivacija gibal naših dejavnosti. Za učitelja bo torej pomembno, kako **bo načrtoval kakovostno motiviranje**. B. Marentič Požarnik (2000, str. 201) predvideva štiri stopnje načrtovanja, in sicer:

- ▶ **Analiza udeležencev izobraževanja z vidika motiviranosti.** Vsaka učna skupina bo tudi po motiviranosti raznolika in učitelj bo skušal presoditi, kakšne so individualne razlike. Uvidel bo, koliko je povsem nemotiviranih, pasivnih odraslih, kateri so le zunanje motivirani, največ jih bo predvidoma z »mešano«, včasih zunanjo in včasih notranjo motivacijo, nekateri odrasli bodo tudi predvsem notranje motivirani.
- ▶ Glede na **sestavo skupine**, ali so v skupini odrasli z nizko stopnjo samozavesti ali povsem pasivni in kaj jih spodbuja, bo učitelj **načrtoval motivacijske cilje**.
- ▶ Sledi **načrtovanje motivacijskih strategij**, ko se učitelj povsem konkretno odloči za poti, ki jih namerava izbrati za spodbudo in razvoj motivacije za učenje.
- ▶ Nazadnje bo učitelj tudi **spremljal** učinke svojih postopkov, strategij, ki jih je izbral.

Strategije, ki so uspešne v eni skupini, so lahko v drugi skupini neučinkovite. Dobro je, če se za celostno motivacijsko strategijo odloči celotna izobraževalna organizacija, saj so tako učinki večji.

**V tem delu smo spoznavali raznolikost odraslih, ki vstopajo v izobraževanje. V izobraževalnem procesu bomo upoštevali njihovo samostojnost, izkušnje, njihove številne družbene vloge. Spodbujali jih bomo, ko se bodo znova vključili v določen izobraževalni program in se privajali na vlogo učečega se. In prav kurikulum in izobraževalni program bomo pojasnjevali v naslednjem poglavju.**

## Na kaj bomo še posebno pozorni

- ▶ **Med posameznimi odraslimi**, ki so udeleženi v izobraževalnem programu, **na-stajajo večje razlike kot v skupini mladih**. Med seboj se razlikujejo po svojem osebnostnem in spoznavnem razvoju, določajo jih njihove delovne navade in življenjske izkušnje, okolje, že oblikovani učni slogi, motivacija, potrebe, zanimanja, cilji itn. Zato bolj kot mladi pričakujejo individualno obravnavo v učnem procesu.
- ▶ **Mlajši odrasli, ki šele oblikujejo svojo identiteto**, zahtevajo poseben prijem. Učinkovitejša je delo z njimi v manjših skupinah, v katerih je mogoča boljša komunikacija in večja interaktivnost.
- ▶ Zavedamo se, **da se odrasli učijo drugače**, to drugačnost bomo spoznavali in upoštevali tudi pri poučevanju. Upoštevali bomo samostojnost odraslega, njegove izkušnje in številne družbene vloge, ki jih ima poleg vloge udeleženca v izobraževanju. Predvsem pa bomo najprej preverili, ali se udeleženci izobraževanja znajo učiti.
- ▶ Upoštevali bomo **sedem elementov andragoškega modela učenja po Knowle-su**. Ti so: ustvarjanje primerne ozračja, pritegnitev udeležencev k skupnemu načrtovanju, k proučitvi potreb po učenju, oblikovanju učnih ciljev, oblikovanju izobraževalnega načrta. Pomagali jim bomo, da bodo uresničili načrtovano učenje, in jih pritegnili, da bodo spremljali in vrednotili svoje delo.
- ▶ **Zavedali se bomo enkratnosti posameznika** in pozorni bomo na pomembne posebnosti, ki razlikujejo posameznike drug od drugega, kot so na primer njihovi učni in spoznavni slogi, posebne učne, na primer bralne navade, različne telesne in čustvene motnje, morebitna telesna prizadetost, njihovo socialno okolje itn.
- ▶ Če upoštevamo vse te posebnosti, lahko uvidimo, da so **izvedbeni kurikulum** in prilagoditve za izredno izobraževanje lahko **zgolj okvir, v katerem bo potekala naša organizirana izobraževalna dejavnost**. Ton našemu delu bo dajal sleherni udeleženec izobraževanja, ki bo ubiral svojo pot učenja in napredovanja. Njegov razvoj in napredovanje bomo spremljali v osebni izobraževalni načrtu. Udeleženec izobraževanja bo lahko tudi sam izdelal načrt učenja za vsak predmet/modul v predmetniku, saj bo tako lažje postopoma napredoval do končnega cilja. Izdelava osebnega izobraževalnega načrta je torej le posledica naših izkušenj, da je treba načrtovati izobraževalno pot vsakega posameznika.
- ▶ **Številni odrasli** ob vpisu v izobraževalni program **dvomijo o svojih sposobnostih za vnovično učenje** in poudarjajo svojo starost in staranje. Zaskrbljeni so zlasti tisti, ki že dlje časa niso imeli stika z izobraževanjem za pridobitev izobrazbe. Učitelj bo pozorno spremljal odzive odraslih na svoje sposobnosti in jih spodbujal, jim pomagal pri prepoznavanju in odkrivanju primernih strategij učenja pri svojem predmetu ter jim postopno pomagal odpraviti nezaupanje v svoje sposobnosti. Pomembno pa je, da tudi sam verjame v zmožnosti in postopni razvoj sposobnosti ter napredovanje pri svojih odraslih udeležencih.
- ▶ Pozorni bomo tudi na **razlike v sposobnostih**. Tudi v učne skupine odraslih prihajajo ljudje z različnimi sposobnostmi, kar bo učitelj upošteval s prožno notranjo

diferenciacijo. Pri delu v skupinah bo za nekatere naloge lahko združeval manj ali bolj sposobne odrasle ali pa bo oblikoval mešano skupino. Znano je, da v mešanih skupinah več pridobijo ljudje z manjšimi sposobnostmi, v homogenih skupinah pa sposobnejši.

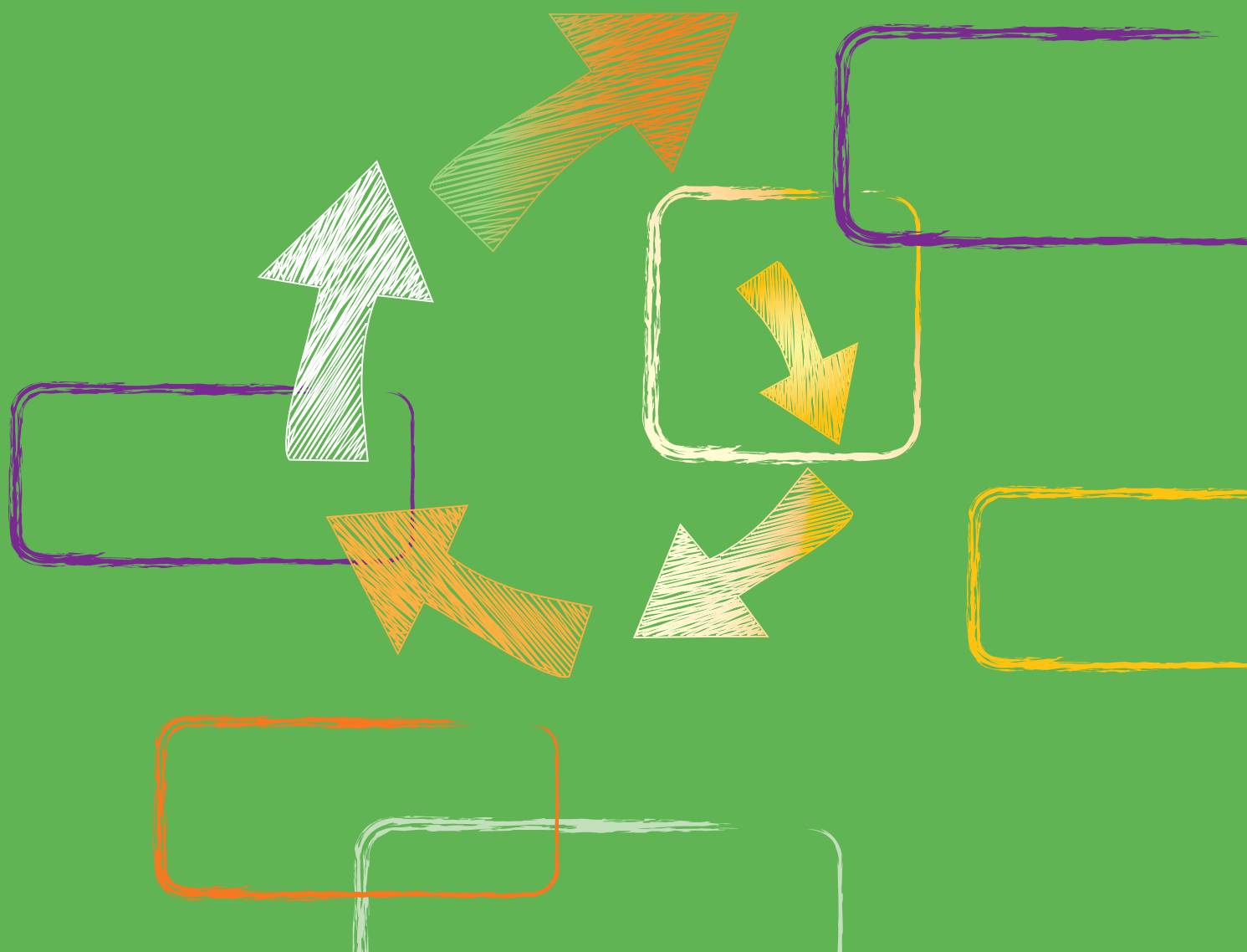
- ▶ **Izhajali bomo torej iz njihovega znanja in izkušenj**, iz njihovega miselnega sveta (poklicnega in družbenega) in jih zaposlovali z nalogami, ki jih bodo zaznali kot pomembne in smiselne, uporabne v življenju. Novo pridobljeno (in utrjeno) znanje bomo povezovali s prejšnjim v tako imenovano mrežo znanja.
- ▶ Načrtovali bomo **individualni ritem učenja** in odraslih ne bomo časovno omejevali. To sicer ni v skladu z nekaterimi zahtevami v družbi (brezposelni, ki se vpisujejo v izobraževalne programe za pridobitev izobrazbe, so morali program končati celo prej, kot to velja za redne dijake!), pa tudi s pričakovanji odraslih, ki se vpišejo v program. Vendar če hočemo uveljaviti enakovrednost standardov znanja za mladino in odrasle in se ne želimo zadovoljiti le z nizko zahtevnostjo, ne bo mogoče zahtevati od vseh odraslih, da bi si pridobivali izobrazbo z enako hitrostjo.
- ▶ Naj nas spremlja misel, da so za učinkovito učenje potrebni znanje, sposobnosti in volja.

## Za poglobljen študij priporočamo

- ✓ Brečko, D. (1998): Kako se odrasli spreminjamo? Radovljica, Didakta.
- ✓ Jelenc, S. (1996): ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Klemenčič, S. in dr.(2006): Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Marentič Požarnik, M., Peklaj C., Magajna, L. (1995): Izziv raznolikosti. Nova Gorica, Educa.
- ✓ Marentič Požarnik, B. (1998): Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- ✓ Woolfolk, A. (2002): Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

# SKRIVNOSTI KURIKULA

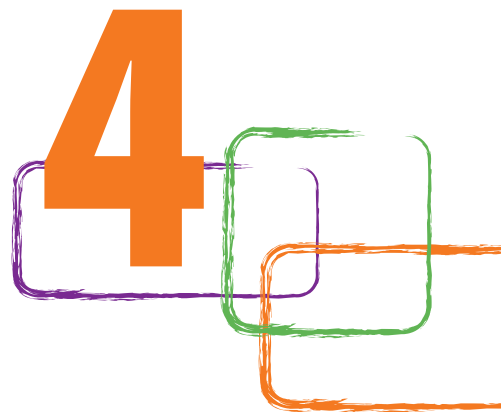
Marija Velikonja, Tanja Možina







# SKRIVNOSTI KURIKULA



V poglavju bomo osvetlili različne vidike kompleksnega pojma kurikul, v nadaljevanju pa poleg same opredelitve pojma pojasnili še:

- kako razumemo razmerje med nacionalnim oz. uradnim kurikulumom in izobraževalnim programom,
- kako poteka pot od nacionalnega oz. uradnega prek izvedbenega k doseženemu kurikulumu,
- značilnosti in sestavine javnoveljavnih izobraževalnih programov.

Na seminarjih, ki smo jih izpeljali z učitelji, smo pogosto ugotavljali, da mnogi pomanjkljivo razumejo, kaj se skriva za besedo kurikul. Definirali so ga med drugim takole:

## Mnenja učiteljev o tem, kaj je kurikul

»Kurikul je program.« – »Kurikul je učni načrt, je program dela v izobraževanju in poučevanju.« – »Je program, vsebina poučevanja za dosego določenega cilja.« – »Kurikul so predpisane vsebine za posamezni predmet, ki naj bi jih predelali v posameznem letu, in tudi navodila, kako jih poučevati.« – »Je snov, ki jo moramo predelati, razdeljena po glavnih temah, časovno omejena.<sup>21</sup> – »Kurikul pomeni program, ki ga je treba doseči v vzgojno-izobraževalnem delu s tem, da udeleženci dosežejo določene cilje in pridobijo znanje.«

Učiteljem beseda ni povsem tuja, vendar se očitno niso dovolj poglobili v njen pomen. Spomnimo se, da so ob začetku kurikularne preнове, v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, tudi sicer ljudje glasno negodovali, češ da smo sprejeli novo tujko, izraz, za katerega ni povsem jasno, kaj pravzaprav pomeni.

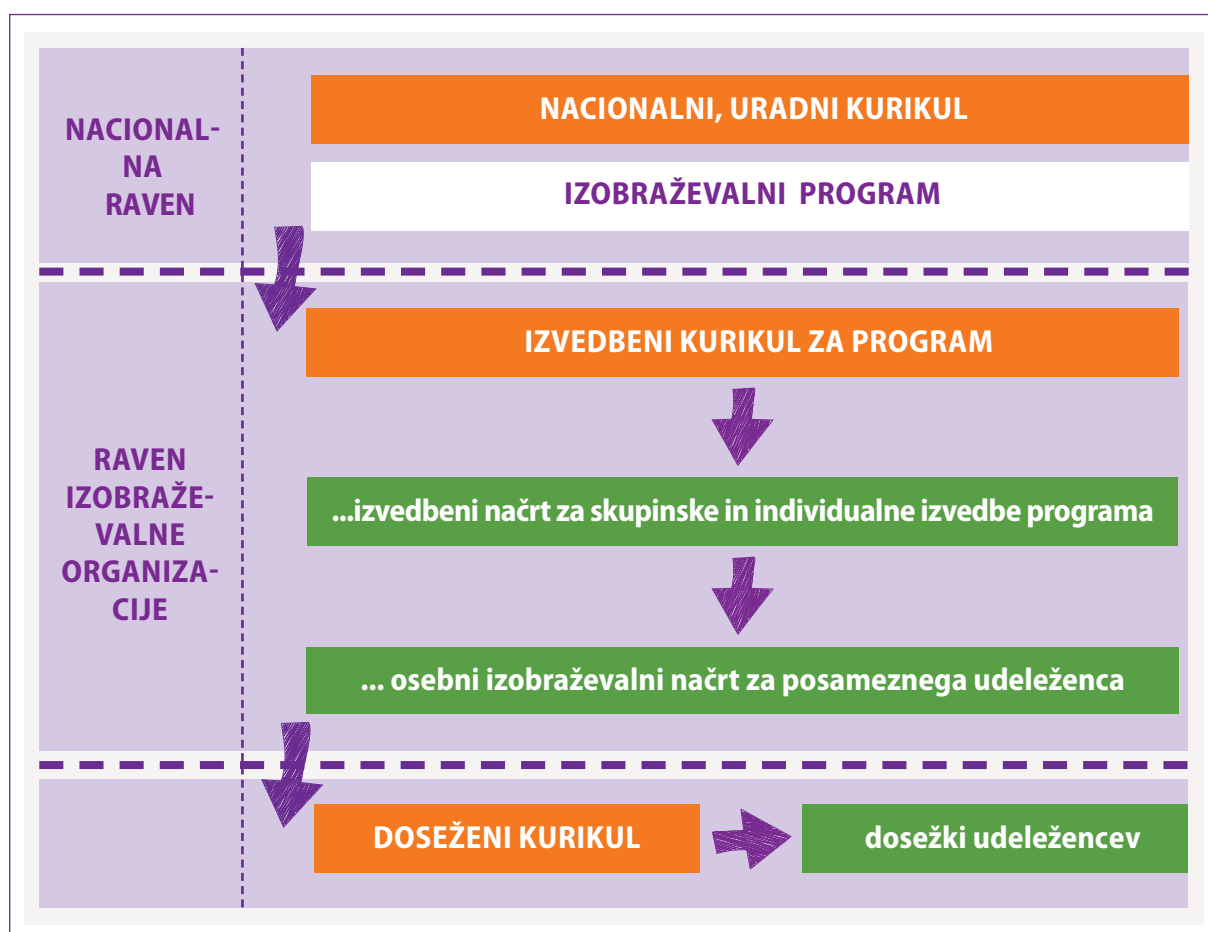
Pomembnejši kot samo izrazje je odnos, ki ga imajo učitelji do uradnega, nacionalnega kurikula in javnoveljavnega izobraževalnega programa. Ali so to dokumenti, ki nas usmerjajo pri izobraževalnem delu, ali pa le »nepotreben papir, saj imamo vso zah-

<sup>21</sup> Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

tevano vsebino zaobseženo v učbeniku«? Še slabše je, če podcenjuje vlogo različnih vidikov kurikula kar vodi izobraževanja.

Kot prikazuje naslednja slika, je namreč pot kurikula z nacionalne ravni v izobraževalno organizacijo in do udeležencev večstopenjska in kompleksna. Zahteva sodelovanje različnih nosilcev izobraževanja tako na nacionalni ravni (nosilci izobraževalne politike, snovalci izobraževalnih programov itn.) kot v izobraževalni organizaciji (vodstvo, vodja izobraževanja odraslih, učitelji itn.), da bi se postavljeni cilji tudi zares uresničili in se izkazali v dosežkih udeležencev.

**Slika 20:** Ravni nastajanja in udejanjanja kurikula<sup>22</sup>



Gre za postopke nastajanja in udejanjanja kurikula, za katere je zelo pomembno, da jih poznajo in razumejo vodja izobraževanja odraslih in učitelji, ko v izobraževalni organizaciji snujejo izpeljavo izbranega izobraževalnega programa. Natančneje pa bomo o izvedbenem načrtovanju govorili v naslednjem poglavju.

22 Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

## Opredelitev kurikula

Pojasnimo najprej pojem »kurikul«, za katerega smo že v uvodu dejali, da ni slovenska beseda, pač pa nekakšna poslovenjena tujka, z razumevanjem katere imamo nemaleokrat veliko težav. Beseda kurikul(um) izhaja iz latinske besede currere (teči). Kroflič (2002, str. 168) se zanimivo sprašuje: »Okrog česa dirkamo, ko se sprašujemo po sodobnem pomenu pojma kurikulum?« Kaj se skriva za tem pojmom?

Med množico definicij pojma kurikul, ki so jih razvili doslej, se pogosto navaja tista, ki jo je v kurikularno teorijo vpeljal angleški teoretik A. W. Kelly. Po tej lahko označimo kurikul kot *»realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa oz. kot celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oz. posameznega učitelja, tiste bolj subtilne dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebno tista predpostavljena načela, ki pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij.«* (Kelly, 1989, povzeto po Kroflič, 2002)

Poudarimo, da *»kurikul označuje na eni strani vzgojno-izobraževalni načrt, na drugi strani pa značilnosti njegove izvedbe«* (Kroflič, 1997, str. 200). To je torej tisti del načrtovanja izobraževanja, ki pri javnoveljavnih izobraževalnih programih poteka že na nacionalni ravni, pa tudi pomemben del izvedbenega načrtovanja, ki poteka v izobraževalni organizaciji.

V pogovorih z učitelji pogosto ugotavljamo, da je pojem kurikul v njegovem najširšem pojmovanju v slovenskem prostoru težko razumeti, ker smo bolj vajeni razmišljati ožje, o izobraževalnem programu. Zato si ga morda lahko še najlažje pojasnimo posredno, s tem ko razumemo njegove različne vidike. Vzpostavimo zato najprej razmerje med **uradnim oz. nacionalnim kurikulumom** ter **izvedbenim** in **doseženim kurikulumom**.

## Nacionalni oz. uradni kurikul in izobraževalni program

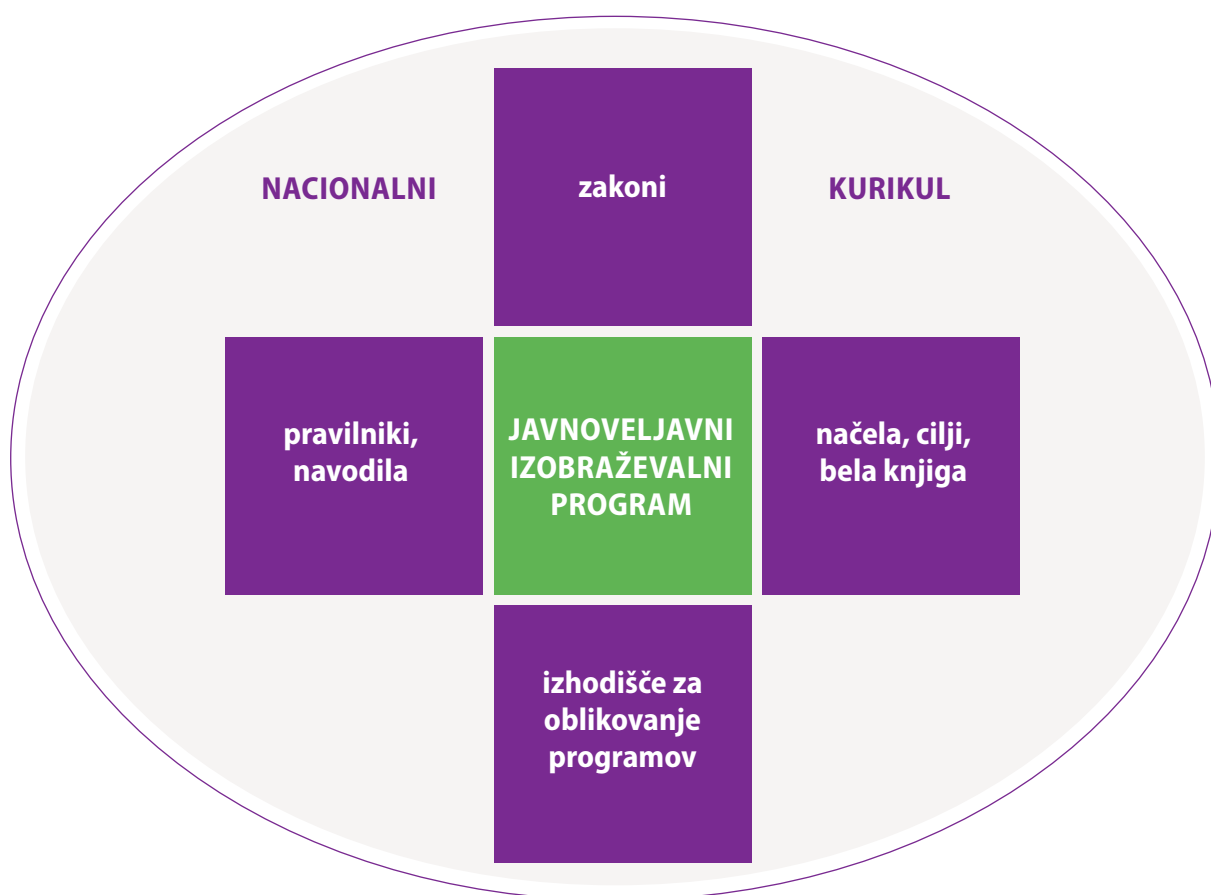
Eno izmed novejših definicij nacionalnega kurikula na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja lahko najdemo v Pojmovnem slovarju za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. V njem Muršak opredeljuje nacionalni kurikul kot *»standardiziran kurikul, ki se uporablja v celotnem sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja, tako da je tisto, kar si učenec pridobi v eni instituciji ali enem programu (izobraževalnem programu), primerljivo s tistim, kar se drugi učijo drugje, tako da lahko učenci prehajajo v sistemu med njegovimi različnimi deli (med programi ali med šolami).«* (Muršak, 2002, str. 67)

V publikaciji Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih (Možina, 2006 b) je nacionalni oz. uradni kurikul opredeljen še nekoliko širše. Za njegovo pravilno razumevanje je najprej treba pojasniti razmerje med nacionalnim oz. uradnim kurikulumom in javnoveljavnim izobraževalnim programom. Lahko rečemo, da predstavlja javnoveljavni izobraževalni program jedro nacionalne-

ga oz. uradnega kurikula, je njegovo izhodišče. Javnoeljavni izobraževalni program v Sloveniji opredeljuje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Temu jedru pa moramo dodati še »vse tisto, kar vpliva na samo oblikovanje in izpeljavo izobraževalnega programa« (Možina, 2006 b, str. 12).

Nacionalni kurikulum tako zajema še temeljne predpostavke, načela oz. smernice o razvoju izobraževanja, ki jih pri nas najdemo na primer v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju. Nadalje oblikujejo nacionalni kurikulum zakonska določila, ki jih najdemo na primer v Zakonu o financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakonu o izobraževanju odraslih itn., ter različni podzakonski predpisi (Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju, Pravilnik o potrjevanju učbenikov ipd.). Temeljnega pomena so tudi izhodišča kurikularne prenove za različna področja – v njih so opredeljene načrtovalske strategije, ki pozneje odločilno vplivajo na oblikovanje izobraževalnih programov in načrtov za njihovo uresničevanje itn. (prav tam).

**Slika 21:** Nacionalni kurikulum in izobraževalni program<sup>23</sup>



23 Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

V nadaljevanju pogledjmo, katera so bila poglobljena izhodišča, ki so bila v prejšnjih letih vodila za obsežno kurikularno prenovu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ta izhodišča so vplivala na načrtovanje izobraževalnih programov na tem področju.

**Preglednica 8:** Temeljne usmeritve prenove srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Pevec Grm, S. ur. Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, 2006.)

| PRENOVA KURIKULA V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU        |   |
|---|---|
| TEMELJNE USMERITVE  | PREDVIDENE REŠITVE                        |
| Povezati splošno, strokovno in praktično znanje                 | Razvoj poklicnih zmožnosti/kompetenc      |
| Poudariti ciljno in kompetenčno načrtovanje                     | Nov prijem pri izdelavi katalogov znanja  |
| Pripraviti modularni izobraževalni program                      | Strokovni predmeti kot moduli             |
| Odpirati kurikul za lokalne potrebe in interese                 | Petina programa kot odprti kurikul        |
| Doseči večjo programsko prožnost in avtonomijo šol              | Prenos dela oblikovanja kurikula na šolo  |
| Spodbuditi novosti, krepitev timskega dela in individualizacijo | Projektno delo, interesne dejavnosti itn. |

Naj kratko pojasnimo (po Grašič, 2008):

- ▶ Prvi cilj prenove je bil doseči večjo **notranjo vsebinsko povezanost in prepletenost splošnega, strokovnega in praktičnega znanja ter razvoj poklicnih in temeljnih, ključnih zmožnosti**. V procesu izobraževanja naj se udeleženec usposablja za poklic, sodelovanje v družbi, osebni razvoj in nadaljnje izobraževanje. Izobraževalna organizacija mora presoditi, katere poklicne zmožnosti bo razvijal v določenem programu in kako jih bodo dopolnjevala s temeljnimi zmožnostmi, kompetencami. Premisliti mora tudi, kako te zmožnosti razvijati in pri katerih strokovnih modilih.
- ▶ Da bomo zmogli in znali **načrtovati učinkljivo in kompetenčno**, problemsko, potrebujemo nove prijeme pri izdelavi katalogov znanja.
- ▶ **Modularno zgrajen in prožen izobraževalni program** nastaja, ko razvijamo strokovne predmete kot module. Modul združuje strokovno in poklicno znanje s praktičnim učenjem ter s splošnim znanjem. Udeležencem izobraževanja tako omogočamo, da razvijajo vrsto zmožnosti/kompetenc za uporabo teoretičnega znanja v poklicnih položajih.
- ▶ **Del programa, petina, nastaja v izobraževalni organizaciji**. V tem delu programa, v odprtem kurikulu, oblikuje izobraževalna organizacija (izbirne) strokovne module, s katerimi se lahko približajo interesom in potrebam okolja, za katero izobražuje.

- ▶ **S prenosom dela odločitev pri oblikovanju kurikula na izobraževalno organizacijo** je mogoče doseči večjo programsko prožnost in večjo samostojnost te organizacije. Kaj vse je v pristojnosti izobraževalne organizacije? Oblikuje torej petino izobraževalnega programa, s katerim omogoča izbirnost v izobraževalnem programu; modulom sama določa obseg organiziranega izobraževanja (število ur za modul); sama se odloča za razvrstitev programskih vsebin po letnikih (letih) izobraževanja; samostojno priznava že pridobljeno znanje.
- ▶ **Z vpeljevanjem projektnega dela in drugih oblik aktivnega učenja**, ki zahtevajo timsko delo, naraščajo različne spodbude za nove metodično-didaktične rešitve v izobraževalnih organizacijah.

Na zgledu prikaza strokovnih izhodišč za prenovo poklicnega in strokovnega izobraževanja želimo pokazati, kako pomembno je, da jih poznajo vodstvo, vodja izobraževanja odraslih ter učitelji v izobraževalni organizaciji. Če jih vodja izobraževanja odraslih in učitelji ne bodo poznali, ne bodo o njih skupaj premislili, v njih uvideli smisla in jih uvrstili v svoje delo, bomo tvegali, da se nam vsem kurikularnim prenovam navkljub zgodi to, na kar opozarja Kelly (1989, str. 19–20), ko pravi: *»Priznati moramo neuspeh vsakršnih poskusov z nacionalne ravni, ko so se pripravljali natančni učni načrti, smernice za poučevanje, podporno gradivo in učbeniki, ki naj bi jih učitelji sprejeli ter uporabljali natanko tako, kot so si zamislili njihovi načrtovalci. Vsekakor so učitelji nacionalne smernice (in načrte) uporabili po svoje in v svoje namene. Zato je treba upoštevati, da imajo učitelji pomembno vlogo v procesih implementacije kurikula. Tovrstni poskusi vpeljevanja novosti in udejanjanja kurikula lahko uspejo le, če učitelji poznajo same konceptualne in filozofske predpostavke kurikula. Sprejeti je treba, da izobraževanja ne kaže razumeti kot mehanično dejavnost. Postopki implementacije kurikula zahtevajo od učiteljev nenehno sprejemanje odločitev o tem, kako bodo kurikul izpeljali. Da pa lahko to presojujejo in sprejemajo takšne odločitve, morajo biti seznanjeni s samimi pogoji in kontekstualnimi značilnostmi kurikula.«*

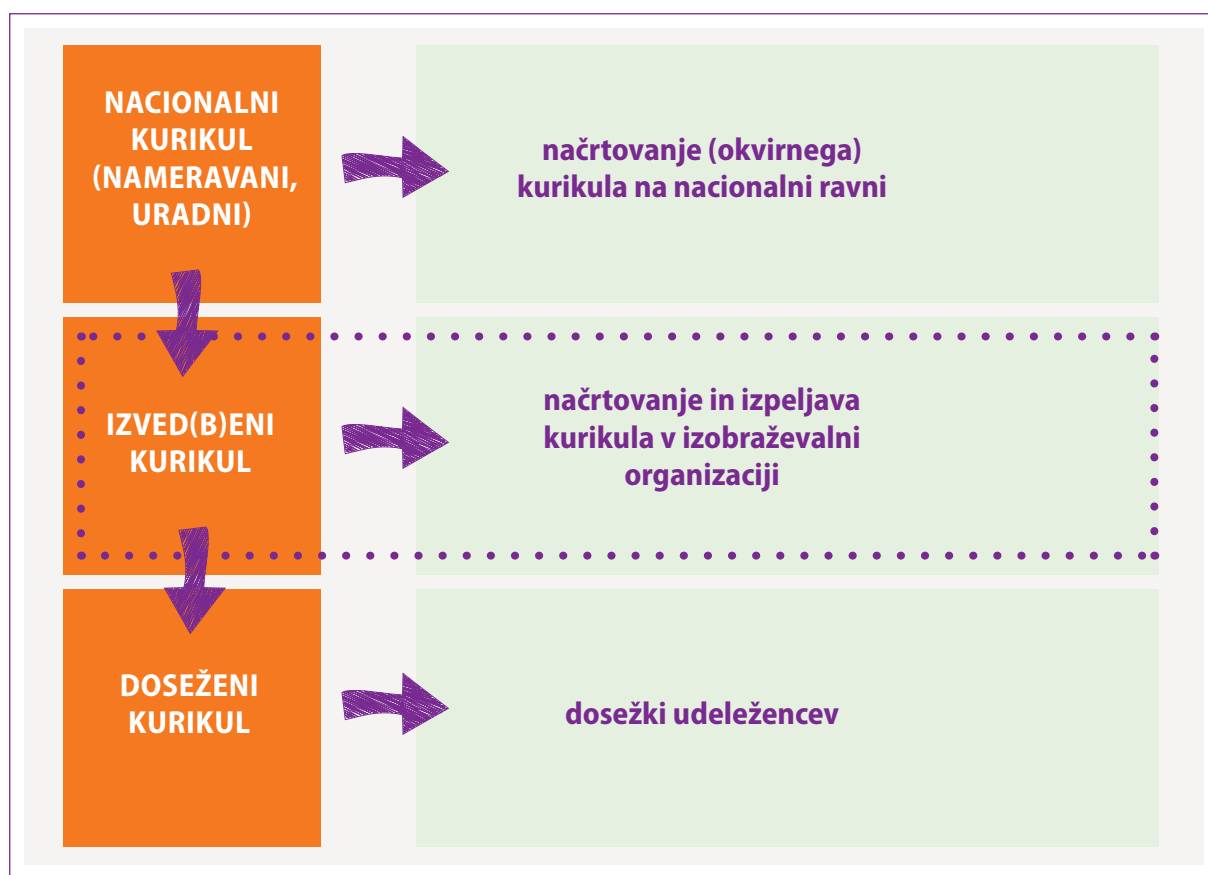
Prav z vidika prehoda kurikula z nacionalne ravni na izvedbeno si v nadaljevanju oglejmo še razmerje med **nacionalnim oz. uradnim** in **doseženim kurikulumom**.

## Od nacionalnega prek izvedbenega k doseženemu kurikulumu

Doslej smo opredelili razmerje med nacionalnim oz. uradnim kurikulumom in izobraževalnim programom. Pokazali pa smo tudi že, da pojem kurikulum zajema različne faze njegovega načrtovanja tako na nacionalni ravni kot na ravni izobraževalne organizacije. Opozorili smo tudi že na pomen prehoda kurikula z nacionalne na izvedbeno raven ter na nujnost, da vodja izobraževanja odraslih in učitelji dobro poznajo filozofijo oz. strokovna izhodišča, ki so vodila pripravo izobraževalnega programa, ki ga bodo izvajali. Pomembno pa je, da se zavedamo še nekaterih pojavov in procesov, ki nastajajo ob izpeljavi izobraževalnih programov. Pri izpeljavi izobraževalnega programa prehajamo **iz uradnega prek izvedbenega v doseženi kurikulum**, ugotavljamo

učinek izobraževalnega programa na posameznega udeleženca izobraževanja. Kaj se dogaja v tem procesu?

**Slika 22:** Nacionalni, izvedbeni in doseženi kurikulum<sup>24</sup>



**NACIONALNI oz. URADNI KURIKUL.** Na državni ravni nastajajo javnoveljavni izobraževalni programi, izpitni katalogi znanja, sezname predpisanih učbenikov, številni zakonodajni predpisi itn., vse to sodi v **uradni, administrativni kurikulum**. Po potrditvi teh dokumentov na ustreznih strokovnih organih vse te dokumente sprejme in uporabi določena izobraževalna organizacija, ki bo izpeljala izobraževalni program. Zato je pomembno razumeti tudi razmerje oz. razliko med uradnim kurikulumom in dejanskim kurikulumom ali med načrtovanim in sprejetim kurikulumom. (Kroflič, 2002, str. 168) Prav v vmesni prostor med nacionalnim oz. uradnim in dejanskim kurikulumom se namreč umešča izvedbeni kurikulum.

**IZVED(B)ENI KURIKUL.** Zajema skupek odločitev – sprejme jih izobraževalna organizacija ali posamezni učitelj – ki zadevajo postopke ugotavljanja posameznikovega že pridobljenega znanja in izkušenj, izvedbeno načrtovanje izobraževalnih ciljev, vsebin, izbiro oblik in metod dela, učbenikov, učnega gradiva in drugih učnih pripomočkov, izbiro najustreznejše organizacijske oblike, obseg organiziranega izobraževanja, postopke preverjanja in ocenjevanja znanja ter sprotne vrednotenja kakovosti in učinkovitosti tovrstnih odločitev. Poleg tega, ožjega vidika izvedbenega načrtovanja

24 Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

pa izvedbeni kurikulum, ki nastane v izobraževalni organizaciji, ne sme zanemariti vseh tistih dejavnikov, ki so zajeti v širše opredeljenem nacionalnem ali uradnem kurikulumu in pomembno vplivajo na oblikovanje izvedbenega kurikula. Prav s pomočjo kakovostno oblikovanega in uresničenega izvedbenega kurikula se bodo namreč udeleževala temeljna načela, ki smo jih določili na področju izobraževanja, ter cilji, ki izhajajo najprej že iz zakonodaje, pozneje pa jim sledimo v oblikovanih izobraževalnih programih. (Možina, 2006 c)

Izvedbeni kurikulum lahko opredelimo tudi kot *»procesno-razvojni dokument šole, ki je navzven omejen z zakonodajo in nacionalnim izobraževalnim programom, navznoter pa le s strokovno presojo. Predstavlja raven načrtovanja med nadredno nacionalno ravni in podredno ravni, ravni učitelja.«* (Pevce Grm, ur., 2006) Je strateški in razvojni dokument, s katerim izobraževalna organizacija določi, kako bo uresničila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa. Izvedbeni kurikulum pravzaprav predlaga izobraževalni organizaciji, kako naj *»dopolni«* nacionalni kurikulum. Oblikuje ga strokovni tim učiteljev, in sicer za določeni izobraževalni program.

Zaradi pomena, ki ga ima kakovostno oblikovanje izvedbenega kurikula za uresničevanje načrtovanih ciljev, torej za doseženi kurikulum, se bomo izvedbenemu načrtovanju, predvsem pa nalogam vodje izobraževanja odraslih in učiteljev podrobneje posvetili v naslednjem poglavju.

Del izved(b)enega kurikula je tudi tako imenovani **skriti kurikulum**, ki nastaja na prehodu iz uradnega v doseženi kurikulum. Na posameznem udeležencu izobraževanja se kažejo vplivi šolskega ozračja v razredu, odnosi med posameznim učiteljem in udeležencem, odnos odraslega do posameznega predmeta in učnega gradiva, vplivi zunanjega, na primer delovnega okolja, družine, zahteve zunanjega preverjanja znanja ipd. Pojava skritega kurikula ni mogoče razumeti le kot posledico slabega načrtovanja. Kroflič (2002, str. 171) zato poudarja, *»da pouka danes ne razumemo le v smislu učiteljevega vestnega izpolnjevanja nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v šoli, torej kot splet dejavnih (in obojesmernih) odnosov med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi (obštudijskimi) dejavnostmi, predpisanimi učbeniki in katalogi znanja, izpitnim režimom in simbolnim okvirom (moralnih) načel in pravil, ki tvorijo hišni red šolske skupnosti.«* V izobraževalni organizaciji je torej treba zasnovati delo tako, da vodstvo in učitelji ob predpisanem kurikulumu upoštevajo tudi vplive t. i. skritega kurikula.

Sander (2004) meni, da se teorija skritega kurikula opira na splošne teorije o socializaciji, ki procese poučevanja in učenja razumejo kot sestavljene družbene procese. Poučevanje in učenje ima potemtakem vrsto stranskih učinkov, ki pa so le domnevno stranski, v resnici pa so temeljni učinki vzgoje in izobraževanja. V študiji o skitem kurikulumu v izobraževanju učiteljev v Nemčiji ugotavlja, *»da tudi v procesih poučevanja/učenja 'hoteti' (naj bi) še ne pomeni 'storiti', in da 'storiti' ni enako kot 'doseči hoteno'!* Takole predstavlja različice učnega načrta/izobraževalnega programa v (univerzitetnih) procesih poučevanja/učenja.



**Preglednica 9:** Različice izobraževalnega programa v procesih poučevanja (Sander, str. 19)

| IZOBRAŽEVALNI PROGRAM KOT NORMATIVNA SMERNICA  | IZOBRAŽEVALNI PROGRAM KOT IZPELJANI IZOBRAŽEVALNI PROCES  | IZOBRAŽEVALNI PROGRAM KOT VSOTA DEJANSKO DOSEŽENIH UČINKOV  |
|--|---|---|
| <p><b>Odvisen od:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● sprejetih zakonodajnih dokumentov</li> <li>● ministrskih smernic, odlokov, uredb</li> <li>● direktiv vodilnih oseb</li> </ul> | <p><b>Odvisen od:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● starosti, izkušenj in kompetenc učiteljev</li> <li>● učiteljeve volje do dosežkov, motivacije in interesov</li> <li>● učiteljevih pričakovanih dosežkov in pojmovanja kakovosti</li> <li>● učiteljevih vrednot in stališč</li> <li>● poznavanja udeležencev izobraževanja</li> <li>● učiteljeve sposobnosti zaznavanja in samorefleksije</li> <li>● učiteljevega implicitnega vedenja/implicitnih teorij</li> <li>● učiteljevega neizražene-ga mišljenja, etiketiranja in vrednotenja</li> <li>● procesov skupinske dinamike (oblast, sla po uveljavljanju, predsodki, karizma, priljubljenost, spretnost pri stikih, privilegiranje, izključevanje itn.)</li> <li>● učiteljevega družbenega izvora</li> </ul> | <p><b>Odvisen od:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● učiteljevega poučevanja</li> <li>● razmerja med formalnim in neformalnim učenjem</li> <li>● že pridobljenega strokovnega znanja udeležencev</li> <li>● vrednotenja udeležencev izobraževanja in njihovih stališč</li> <li>● volje do dosežkov, motivacije in interesov udeležencev izobraževanja</li> <li>● nasprotovanja udeležencev in njihovega upora učnim zahtevam</li> <li>● osebnega odnosa udeleženca do učitelje</li> <li>● implicitnega vedenja/implicitnih teorij udeleženca</li> <li>● neizražene-ga mišljenja, etiketiranja in vrednote-nja udeleženca izobraže-vanja</li> <li>● družbenega izvora in socializacijskih izkušenj udeleženca</li> </ul> |

Avtor dodaja, da so na vseh ravneh konkretnega izobraževalnega procesa poleg formalnih vidikov izobraževanja vseskozi prisotni tudi neformalni. Učni načrt kot normativna smernica upošteva le formalne vidike, vseh neformalnih pa ne.

Med odraslimi udeleženci izobraževanja, njihovimi učitelji in okoljem se ustvarjajo posebna razmerja, tudi zaradi različnih izkušenj, znanja, stališč odraslih v izobraževalnem procesu. V tem primeru se toliko bolj kaže primernost izvedbenega načrtovanja, ki poteka med izobraževanjem. V izobraževalnem procesu nastaja med učiteljem in odraslimi t. i. **pogajalski kurikulum**. Vse to pa vpliva na t. i. doseženi kurikulum.

**DOSEŽENI KURIKUL.** Kakovosten prehod kurikula z nacionalne na izvedbeno raven in upoštevanje značilnosti odraslih v procesih njegove implementacije omogoča, da se cilji, ki jih vsebuje nacionalni kurikulum, tudi uresničijo v praksi, da si torej odrasli udeleženci v izobraževalnih programih pridobijo novo znanje in sposobnosti ter tako za-

dostijo svojim potrebam po izobraževanju, s tem pa tudi potrebam različnih delovnih okolij, iz katerih prihajajo. Tedaj govorimo o doseženem kurikulumu. Tega merimo po resnično doseženih kognitivnih sposobnostih, spremembah v stališčih, novem znanju, pridobljenem v izobraževalnem procesu. Doseženi kurikulum se v veliki meri oblikuje v odnosu med učiteljem in posameznim udeležencem izobraževanja.

**Preglednica 10:** Pot iz uradnega kurikula v doseženi kurikulum

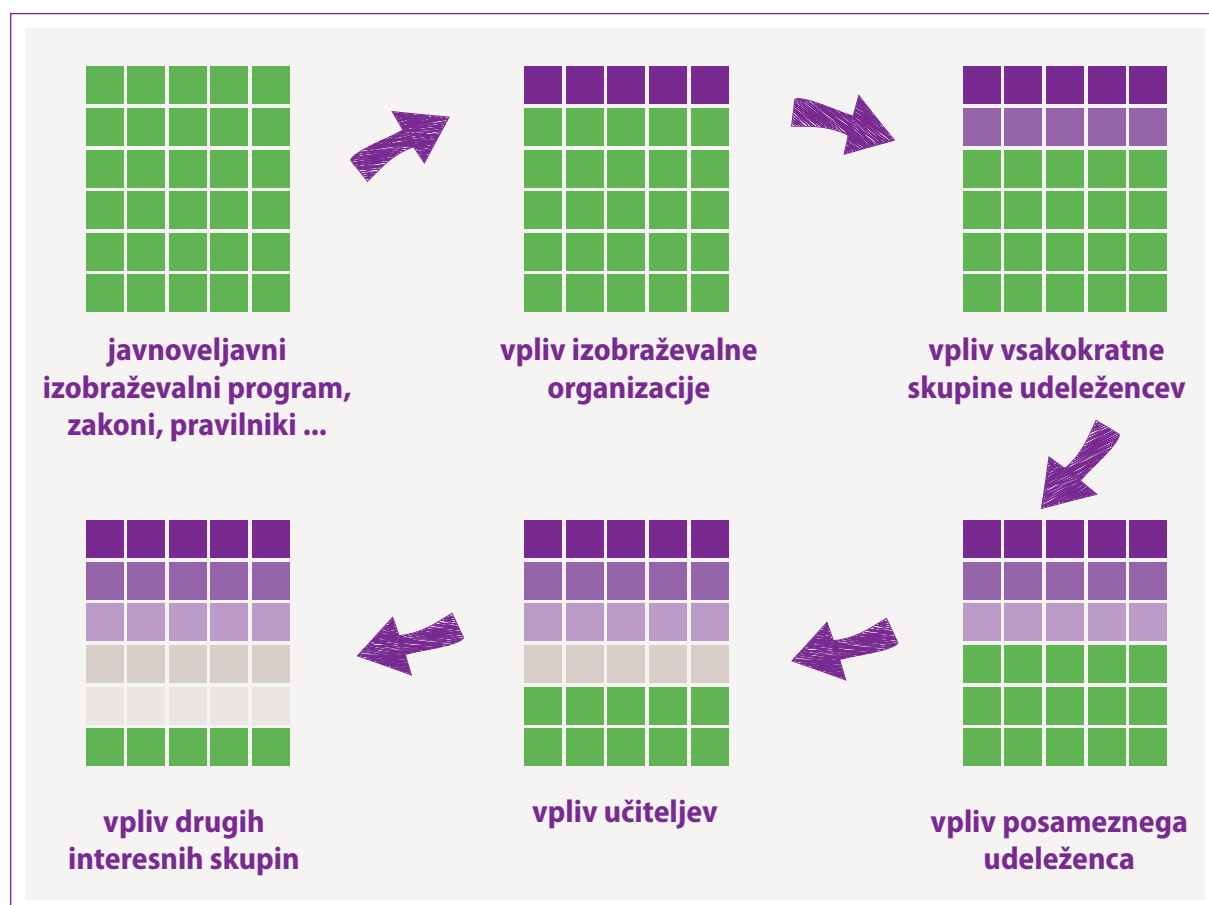
| RAVEN  | CILJI  | VELJA ZA:   | NASTAJA NA RAVNI:          |
|--|--|---|----------------------------|
| šolski sistem, zakonodaja,   | cilji in naloge slovenskega izobraževalnega sistema – bela knjiga  | celotno izobraževanje, za določeno stopnjo izobraževanja  | države                     |
| uradni kurikulum: javnoveljavni izobraževalni programi; izpitni katalogi, predpisani učbeniki, izvedbeni dokumenti | splošni cilji izobraževalnega programa   | določeni vzgojno-izobraževalni program  | države                     |
| Izobraževalna organizacija – izobraževalni program, izvedbeni kurikulum  | splošni vzgojno-izobraževalni cilji izobraževalne organizacije, njena organizacijska kultura, vizija, pogled na izobraževanje odraslih | organizacijo izobraževalnega procesa, vlogo učnih predmetov v predmetniku izobraževalnega programa (obveznih in izbirnih) | izobraževalne organizacije |
| Učni predmet/modul   | cilji predmeta/modula in njegova vloga   | učni načrt/katalog znanja; izpitni katalog  | učitelja                   |
| Zasnova izobraževalnega procesa (učne priprave), vloga učitelja, učne skupine in posameznika                       | cilji, ki jim daje prednost učitelj; cilji in pričakovanja udeležencev izobraževanja   | didaktično-metodično in vsebinsko zasnovo izobraževalnega procesa, učno gradivo, ki ga ponudi in predlaga učitelj, ipd.   | učitelja                   |
| Doseženi kurikulum   | doseženi cilji, učinki izobraževalnega programa na posameznika   | udeležence izobraževanja  | udeleženca                 |

V praksi pogosto ugotovljamo, da dobivamo iz posameznih izobraževalnih organizacij različno uspešne in učinkovite diplomante, pa čeprav obiskujejo isti izobraževalni program. Razloge za to največkrat iščemo v že pridobljenem znanju in dosežkih udeležencev izobraževalnega programa. A poleg tega vpliva na učne dosežke posameznikov še vrsta drugih dejavnikov.

Marsikatero načelo, ki je v izhodišču trdno postavljeno, se pozneje izgubi. Spomnimo se samo številnih polemik, da je v prenovljenih izobraževalnih programih in katalogih znanja zapostavljen pomen učnih metod, da so ti še vedno zasičeni z vsebinami, da premalo spodbujamo razvoj kakovostnega znanja ipd. Tudi pozneje se v izvedbenem kurikulumu, zlasti kadar premalo poznamo in razumemo prejšnjo fazo njegovega načrtovanja, izneverjamo načelom uradnega kurikula.

V procesu prehajanja iz uradnega v doseženi kurikulum se cilji premikajo od splošnih k vse določnejšim, konkretnjšim. Močni so vplivi okolja (izobraževalne organizacije, učnih virov, učiteljev, udeležencev izobraževanja itn.), ki v soodvisnosti sprožajo določene učinke na posameznega udeleženca izobraževanja. Na vsej poti se cilji uradnega kurikula spreminjajo, vse pomembnejši postajajo vplivi bližnjega okolja. Procesa sprememb se morajo zavedati vodje izobraževanja in učitelji, saj lahko močno vplivajo nanj in usmerjajo kakovost izobraževalnega dela.

**Slika 23:** Ponazoritev spreminjanja javnoveljavnega izobraževalnega programa v načrtovanju in izpeljavi izvedbenega kurikula<sup>25</sup>



25 Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjenja. Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

Iz vsega prikazanega lahko izpeljemo sklep, da moramo vedno, ko se v izobraževalni organizaciji lotimo načrtovanja izvedbenega kurikula, dobro poznati javnoveljavni izobraževalni program v ožjem pomenu, hkrati pa tudi širše opredeljeni nacionalni ali uradni kurikul, da imamo v mislih vse ravni, na katerih kurikul nastaja in se uresničuje. Le tako namreč lahko ohranjamo kontinuiteto in omogočimo, da se v uradnem ali nacionalnem kurikulu načrtovani cilji tudi uresničijo in zadovoljijo potrebe po izobraževanju in interese odraslih udeležencev izobraževanja pa tudi vseh drugih (delodajalcev, profesionalnih združenj, izobraževalnih organizacij), ki so kakor koli povezani s kurikulumom (Možina, 2006 c).

Zadnje, kar moramo podrobneje osvetliti, preden se osredotočimo na izvedbeno načrtovanje v izobraževalni organizaciji, so značilnosti in sestavine izobraževalnih programov. Kot je bilo doslej že prikazano, je izobraževalni program jedro, izhodišče izvedbenega načrtovanja v izobraževalni organizaciji.

## Značilnosti in sestavine izobraževalnih programov

Potem ko vodje izobraževanja in učitelji dobro spoznajo temeljno šolsko zakonodajo in osnovne zakonitosti kurikula, lažje razumejo tudi zahteve izobraževalnega programa, po katerem bodo poučevali. Smiselno je, da se v posebnosti tega izobraževalnega programa vodja in učiteljski zbor skupaj poglobijo pred vsakim šolskim letom, pred izpeljavo vsakega izobraževalnega programa posebej. Program razčlenijo in se dogovorijo, katerim ciljem programa bodo dajali prednost glede na skupino odraslih, ki jo bodo poučevali, in druge gospodarske in družbene okoliščine.

V nadaljevanju bomo razčlenili sestavine izobraževalnih programov in jih podrobneje pojasnili tudi z zgledi. Pogosto se poglobljeno ubadamo le s katalogi znanja, zanemarimo pa druge pomembne sestavine programov, ki jih je treba prav tako dobro poznati in enakovredno vplivajo na učinke izobraževanja. Obravnavali bomo javnoveljavne izobraževalne programe, in to na zgledu poklicnega in strokovnega izobraževanja; zanje je značilno, da so enoviti, vanje se vpisuje tako mladina kot odrasli. Prav zato, ker pri njihovem načrtovanju še niso bile upoštevane posebnosti izobraževanja odraslih, je zelo pomembno, da jih upoštevamo, ko načrtujemo izvedbeni kurikulum.

## Splošni in posebni del izobraževalnih programov

Javnoveljavne izobraževalne programe sestavljata **splošni** in **posebni** del.

**Preglednica 11:** Sestavine javnoveljavnih izobraževalnih programov

| SESTAVINE JAVNOVELJAVNIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV                                |                    |
|--|--------------------|
| Primer programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja <sup>26</sup> |                    |
| <b>A</b>   | <b>SPLOŠNI DEL</b> |
| Ime programa   |                    |
| Cilji/kompetence izobraževalnega programa  |                    |
| Trajanje izobraževanja   |                    |
| Pogoji za vključitev   |                    |
| Obvezni načini ocenjevanja znanja  |                    |
| Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja                               |                    |
| Poklic, ki se pridobi po uspešno končanem izobraževanju                          |                    |
| <b>B</b>   | <b>POSEBNI DEL</b> |
| Predmetnik   |                    |
| Izvedba izobraževalnega programa   |                    |
| Znanje izvajalcev  |                    |
| Katalogi znanja, učni načrti in izpitni katalogi                                 |                    |

V nadaljevanju ne bomo posebej pojasnjevali vseh sestavin izobraževalnega programa, ustavili se bomo pri tistih, ki najbolj vplivajo na načrtovanje izvedbenega kurikula in uresničevanje izobraževalnega procesa pozneje, ko se programov poklicnega in strokovnega izobraževanja udeležujejo odrasli. Večinoma so to obenem sestavine, pri katerih smo v zadnjih letih v kurikularnem načrtovanju priča največjim spremembam. Zato je še posebno pomembno, da jih vodja izobraževanja odraslih in učitelji dobro proučijo in skupaj premislijo, preden zasnujejo izpeljavo izobraževanja.

## Predmetnik

Začnimo s predmetnikom. V njem je naveden seznam posameznih **programskih enot** – predmetov in modulov itn. – izobraževalnega programa in njihov obseg v urah.

Predmetnik programov srednjega poklicnega izobraževanja je sestavljen iz:

- splošnoizobraževalnih predmetov,
- strokovnih modulov,
- praktičnega izobraževanja v šoli,

<sup>26</sup> [http://www.mizks.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_srednje\\_in\\_visje\\_solstvo\\_ter\\_izobrazevanje\\_odraslih/srednjesolsko\\_izobrazevanje/srednjesolski\\_izobrazevalni\\_programi/](http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/)

- praktičnega izobraževanja pri delodajalcu,
  - interesnih dejavnosti,
  - odprtega kurikula.
- ▶ Izraz **predmet** bomo še vedno uporabili za poimenovanje splošnoizobraževalnih sestavin predmetnika (npr. slovenščina, matematika).
  - ▶ Pojem **modul** velja za strokovne programske enote, njihova posebnost pa je kompetenčna zgradba enote. To je enota izobraževalnega programa, ki povezuje strokovno in poklicno znanje s praktičnim učenjem ter splošnim znanjem z namenom, da bi učinkovito razvili poklicne zmožnosti/kompetence.
  - ▶ Predmetnik **ne določa več razporeditve predmetov in modulov po letnikih (oz. letih)**. Ta odločitev je prepuščena izobraževalni organizaciji. Odločitev sprejme ob načrtovanju izvedbenega kurikula.
  - ▶ V predmetniku izobraževalnega programa je v urah naveden celoten obseg izobraževanja za posamezno programsko enoto. **Členitev števila ur po letnikih** za posamezne vsebinske sklope in ključne kvalifikacije je prepuščena učiteljskemu zboru, ki se bo skupaj z vodjem izobraževanja odločil, kako razporediti ure po letnikih. Izobraževalni organizaciji je prepuščena tudi odločitev, **koliko učnih ur**, ki so na voljo za strokovne vsebinske sklope ali module, **bo namenila teoretičnemu in koliko praktičnemu pouku**. Učitelji najbolj vedo, kako bodo uresničevali cilje in dosegali posamezne poklicne kompetence.
  - ▶ Pomembna novost je **odprti kurikul**, ki obsega 20 odstotkov časa, namenjenega strokovnemu delu programa. Izobraževalna organizacija se odloča za vsebine odprtega kurikula, ki izražajo izobraževalne potrebe v njihovem okolju. Za določanje tega dela kurikula se izobraževalne organizacije povezujejo z lokalnim gospodarstvom in z njimi opredelijo konkurenčno znanje v okolju. Pri iskanju teh vsebin imajo prednost prav organizacije, ki izobražujejo odrasle, saj je med udeleženci izobraževanja bolj izražena potreba po določenem strokovnem znanju.
  - ▶ Sestavni del predmetnika so še **interesne dejavnosti**. V izobraževanju odraslih je mogoče te dejavnosti uresničiti individualno, saj se odrasli ukvarjajo s številnimi interesnimi dejavnostmi v svojem zasebnem življenju (so npr. člani gasilskega društva, športniki, taborniki), in te bodo predstavili in dokumentirali izobraževalni organizaciji, ki se bo lahko odločila, da nekatere od njih posameznemu udeležencu prizna kot del že doseženega znanja v programu.

## Katalog znanja

Vsak predmet ali modul je zatem podrobneje razčlenjen v katalogih znanja. Katalogi znanja vsebujejo predvsem nabor zmožnosti/kompetenc in ciljev, ki naj jih doseže udeleženec izobraževanja ob predlagani vsebini, zatem še minimalne standarde znanja, ocenjevanje itn.

## Preglednica 12: Sestavine katalogov znanja – primer za srednje strokovno izobraževanje<sup>27</sup>

| SREDNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE<br>KATALOGI ZNANJA<br>ZA SPLOŠNOIZOBRAŽEVALNE PREDMETE | SREDNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE,<br>KATALOGI ZNANJA<br>ZA STROKOVNE MODULE |
|--|--|
| Uvod   | Ime modula   |
| Udejanjanje kompetenc pri predmetu   |  |
| Usmerjevalni splošni cilji predmeta  | Usmerjevalni cilji   |
| Učni cilji in priporočene dejavnosti   | Kompetence. Operativni cilji: formativni, informativni                     |
| Odnosni cilji, vezani na posamezne učne/tematske sklope                                | Pogoji za vključitev in dokončanje modula                                  |
| Minimalni standardi znanja   | Oblike vzgojno-izobraževalnega dela  |
| Didaktična priporočila   |  |
| Izvedba pouka v programih poklicno-tehniškega izobraževanja                            | Metodično-didaktična navodila  |
| Ocenjevanje  | Merila in ocenjevanje znanja   |
| Izbirni del: ponudba izbirnih sklopov  | Število dijakovih aktivnosti in kreditno vrednotenje le-teh                |

Kot je razvidno, se metodologija priprave katalogov znanja za splošnoizobraževalne predmete in poklicne module v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja nekoliko razlikuje. To včasih otežuje delo učiteljskim zborom, ko pri pripravi izvedbenega načrta med predmeti in moduli usklajujejo kompetence in cilje ter iščejo medpredmetne povezave. Na to metodološko razliko bomo opozorili še pozneje, ko bomo prikazali različne vrste ciljev v izobraževalnih programih, predmetih in modulih.

### Zmožnosti/kompetence<sup>28</sup>

Kot smo omenili že v prejšnjih poglavjih, je prav dopolnitev učinkljivega prijema načrtovanja kurikula s kompetenčnim prijemom ena izmed večjih novosti prenove kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ob tem je bil poglobitveni namen zagotoviti večjo povezanost različnih vrst znanja in odmik od predmetne razdrobljenosti programov.

V izobraževanju se je že v preteklosti nenehno pojavljala težnja po povezovanju znanja, poudarjali smo, naj znanje ne bo »popredmeteno«. Učitelj je v svoji »osamljenosti« prepogosto videl v predmetniku le svoj predmet in je deloval v skladu z navodili v učnem načrtu, katalogu znanja. Poudarjeno je bilo deklarativno znanje, slabo je bilo povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja.

27 [http://www.mizks.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_srednje\\_in\\_visje\\_solstvo\\_ter\\_izobrazevanje\\_odraslih/srednjesolsko\\_izobrazevanje/srednjesolski\\_izobrazevalni\\_programi/](http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/)

28 Zmožnosti so dogovorjen slovenski izraz za kompetence. V besedilu bomo izmenično uporabljali oba izraza.

Novi izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja so zasnovani kompetenčno. Prepleta se znanje v posameznih programskih enotah in v medpredmetnem, medmodularnem povezovanju. Zmožnost ali kompetenco lahko smiselno razumemo v njenem širšem vidiku kot sestavljeno iz različnih vrst ciljev (Možina, Birman Forjanič, 2009, str. 52).

Naj navedemo, kako pojem zmožnosti razumejo nekateri proučevalci tega prijema v kurikularnem načrtovanju.

*„Zmožnosti/kompetence lahko opredelimo kot razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju.«<sup>29</sup>*

*»Kompetence lahko razumemo tudi kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.«* (Perrenoud, 1997, v Svetlik, 2006)

Razvoj zmožnosti/kompetenc vsebuje:

- ▶ **kognitivni vidik:** pridobivanje vednosti, tj. teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok);
- ▶ **funktionalni vidik:** razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih okoliščinah);
- ▶ **vzgojno-socializacijski vidik;** razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti.<sup>30</sup>

Tudi Marentič Požarnik (2006) piše o treh pomembnih sestavinah zmožnosti, kompetenc. Te so:

- ▶ **spoznavna sestavina:** to je sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem;
- ▶ **čustveno-motivacijska sestavina:** to so pozitivna stališča do znanja in učenja na sploh ter do posameznih področij znanja, do lastnih zmožnosti in osebne rasti, vrednostna naravnost do soljudi itn.;
- ▶ **akcijska sestavina:** to pa pomeni zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v življenjskih in poklicnih položajih.

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja zmožnosti ali kompetence delimo na:

- **ključne zmožnosti/kompetence:** zanje slišimo in preberemo tudi izraze temeljne, jedrne, generične, procesne, integrirane ključne kvalifikacije;
- **poklicne zmožnosti/kompetence,** ki jih delimo še na **splošne/generične** poklicne zmožnosti in **posebne** poklicne zmožnosti/kompetence.

<sup>29</sup> Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 12.

<sup>30</sup> Prav tam.

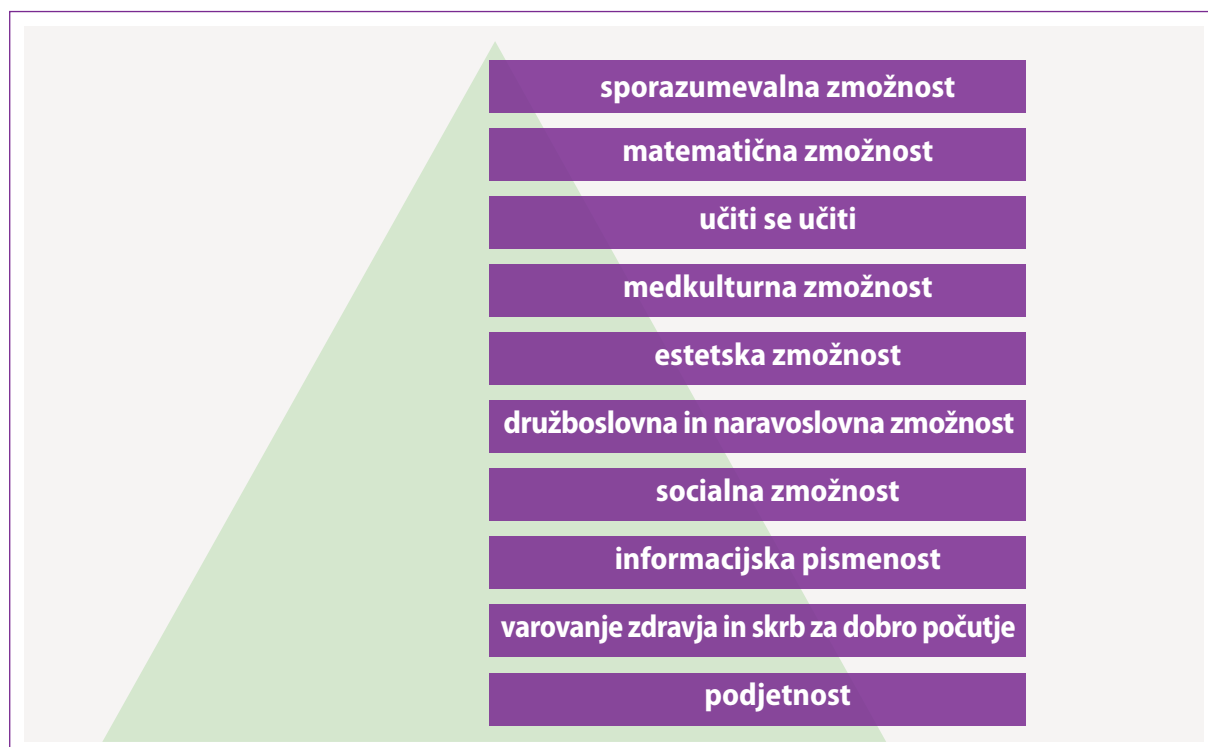


**Slika 24:** Vrste zmožnosti/kompetenc v poklicnem in strokovnem izobraževanju<sup>31</sup>

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>KLJUČNE ZMOŽNOSTI</b>          | <p><b>Uporabne v:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● različnih delovnih razmerah,</li> <li>● različnih poklicih,</li> <li>● na različnih področjih,</li> <li>● v različnih življenjskih položajih.</li> </ul> |
| <b>SPLOŠNE POKLICNE ZMOŽNOSTI</b> | <p><b>So skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest oz. različnih vlog, ki jih srečujemo na področju izobraževanja odraslih.</b></p>   |
| <b>POSEBNE POKLICNE ZMOŽNOSTI</b> | <p><b>Značilne za posamezna delovna mesta oz. določena opravila. (Izhajajo iz konkretnih del in nalog.)</b></p>   |

V poklicnem in strokovnem izobraževanju je posebej poudarjeno razvijanje tehle ključnih, temeljnih zmožnosti: sporazumevalna zmožnost, matematična zmožnost, medkulturna zmožnost, estetska zmožnost, učenje učenja, družboslovna in naravoslovna zmožnost, socialna zmožnost, informacijska pismenost, varovanje zdravja in skrb za dobro počutje, podjetnost.

**Slika 25:** Ključne zmožnosti/kompetence v poklicnem in strokovnem izobraževanju<sup>32</sup>



31 Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

32 Vir: Velikonja (2009). Nacionalni in izvedbeni kurikulum v izobraževanju odraslih. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino, Andragoški center Slovenije.

Pri nekaterih splošnoizobraževalnih predmetih je mogoče nekatere zmožnosti razvijati bolj kot pri drugih. Pri poučevanju jezikov je na primer v ospredju razvoj sporazumevalnih zmožnosti, tudi z uporabo strokovnega izrazja, ob tem pa je mogoče spodbujati še razvoj drugih zmožnosti. Pri strokovnih modulih prav tako učitelj ne bo usmerjen zgolj v razvoj strokovnih kompetenc, pač pa hkrati tudi v razvoj temeljnih, ključnih zmožnosti. V strokovnih modulih torej združujemo splošno, strokovno in poklicno znanje s praktičnim znanjem (splošne kompetence s poklicnimi), da bi uspešneje razvili poklicne zmožnosti ali kompetence.

Poudarek na razvoju zmožnosti ima v izobraževanju odraslih veliko prednost. Odrasli se namreč raje učijo problemsko kot po predmetih. Pri tem pa lahko povezujejo splošno, strokovno in praktično znanje ter svoje izkušnje. V katalogih znanja vsaka programska enota ponuja zgled, katere ključne zmožnosti/kompetence je mogoče udeležati ob učni temi, učnem sklopu. Navajamo zgled za splošnoizobraževalni predmet in strokovni modul.

### Zgled

#### **Oprelitev temeljnih, ključnih zmožnosti, ki jih razvijamo pri predmetu geografija – srednje poklicno in strokovno izobraževanje**

Pri pouku geografije razvijamo:

- raziskovanje in razumevanje naravnih ter družbenih procesov in pojavov,
- uporabo informacijske tehnologije,
- učenje učenja,
- sporazumevalne zmožnosti
- itn.

Vsako od naštetih zmožnosti so avtorji kataloga znanja za predmet podrobneje pojasnili in nakazali, kako je mogoče razvijati določeno zmožnost pri pouku geografije.

### Zgled

#### **Oprelitev poklicnih zmožnosti/kompetenc v programu Ekonomski tehnik, strokovni modul Poslovni projekti, vsebinski sklop Projektno delo**

Poklicne kompetence:

- iskanje zamisli, določanje vsebin in obsega projekta,
- izdelava terminskega načrta, načrta po udeležencih in finančnega načrta projekta,
- izvajanje projekta po določenem načrtu
- itn.

Iskanje poti, kako povezati znanje različnih predmetnih področij z življenjskimi položaji, torej ni novo. Zlasti pri izobraževanju odraslih to načelo že dolgo poznamo, saj je

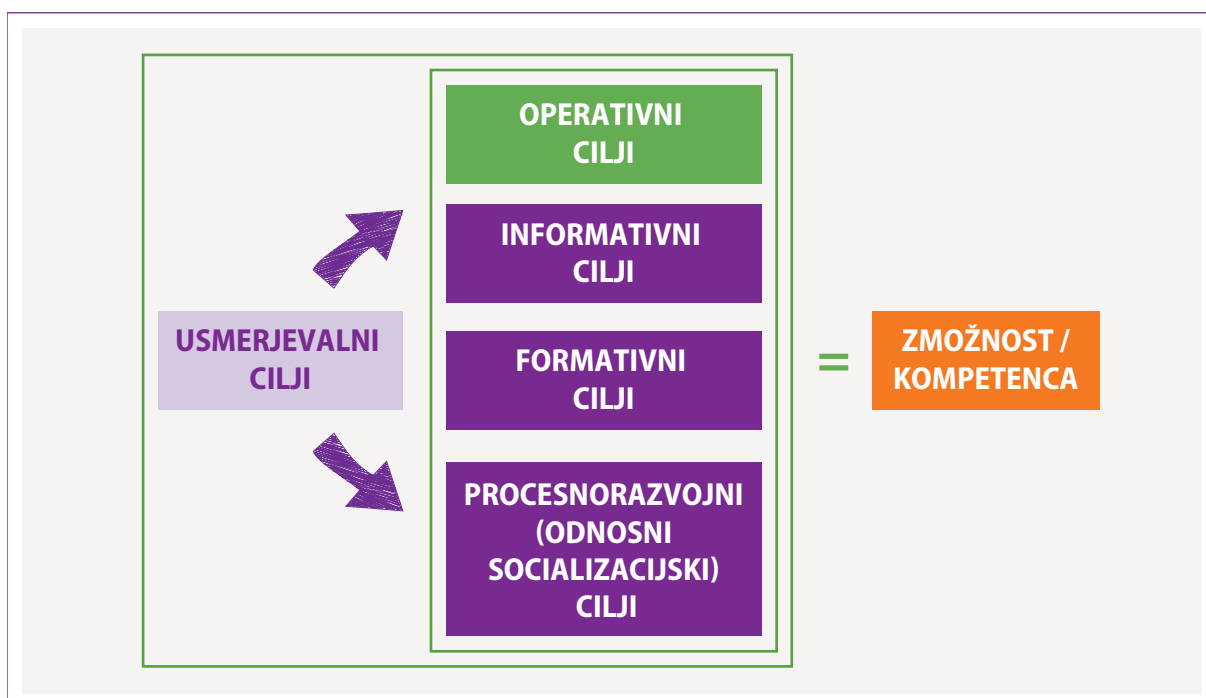
eden od pomembnih motivacijskih vzvodov pri učenju odraslih. Zato bo pojasnjevanje o človekovih zmožnostih, spodbujanju teh in odkrivanje, kako jih razvijati pri izobraževanju odraslih, le nova spodbuda učiteljem. Vodja izobraževanja odraslih ima pri spodbujanju učiteljev k premisleku o udejanjanju ključnih kompetenc predvsem v povezavi z drugimi predmeti in moduli pomembno vlogo.

## Povezava med zmožnostmi/kompetencami in cilji v izobraževalnem programu

Zelo zahtevno je oblikovanje, postavljanje, razumevanje in pojasnjevanje ciljev, saj je izrazje na različnih stopnjah in vrstah izobraževanja različno. Tudi na primer med katalogi znanja za splošne predmete in strokovne module na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki ga obravnavamo kot primer, so metodologije za določanje izobraževalnih ciljev različne. In razumljivo je, da to vodi izobraževanja odraslih in učiteljem povzroča številne preglavice, še posebno, če se načrtovanja izvedbenega kurikula za odrasle lotijo resno in razumejo, da lahko le s povezovanjem različnih vrst ciljev ter z medpredmetnimi in medmodularnimi povezavami dosežemo v izobraževalnih programih opredeljene zmožnosti.

Preden prikažemo in pojasnimo različne vrste izobraževalnih ciljev, ustvarimo povezavo med zmožnostmi in cilji. To bomo znova naredili na zgledu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Logika, ki jo prikazujemo, pa je prenosljiva tudi na druga področja izobraževanja.

**Slika 26:** Povezovanje različnih vrst ciljev pri uresničevanju zmožnosti/kompetenc na primeru poklicnega modula<sup>33</sup>



33 Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

Pomembno je razumeti, da prav večine povezovanja različnih vrst ciljev v izobraževalnem programu, predvsem pa pri predmetu/modulu omogočijo, da učitelj svojega temeljnega poslanstva ne vidi več zgolj v tem, da bo udeležencem prenesel določeno »popredmeteno znanje«, pač pa, da pred seboj vidi človeka; to mu omogoči razmišljanje o možnostih, ki si jih mora ta posameznik razvijati, da bo lahko kompetentno opravljal poklic, za katerega se izobražuje. Vodja izobraževanja odraslih naj se z učitelji pogovarja o tem, da ne razvijamo strokovnjaka s tisočeri kompetencami, pač pa kompetentnega strokovnjaka. V teh pogovorih velja premisliti o razlikah, ki se skrivajo v tej besedni igri.

## Cilji izobraževanja, izobraževalnega programa, predmeta/modula

Po Izhodiščih za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih (1998, str. 26) »s cilji 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.« V katalogih znanja pa »s cilji posameznega predmeta, modula, vsebinskega področja **opredelimo, kaj naj posameznik zna, ve, naredi, za kakšna stališča in vrednote naj se zavzema**. Določajo izbiro vsebine in so podlaga za opredeljevanje standardov znanja.« (Prav tam, str. 31)

Sicer pa naj cilj izpolnjuje tele minimalne pogoje (Muršak, 2002, str. 17):

- ▶ opisovati mora končno stanje: kakšno ravnanje ali položaj lahko pričakujemo kot izid procesa ali dejavnosti;
- ▶ biti mora merljiv – podani morajo biti kvalitativni in kvantitativni kazalniki uspeha;
- ▶ opisati mora, kaj je treba doseči v posameznikovih kompetencah in kaj v zmogljivosti organizacije.

Vodja izobraževanja odraslih in učitelji morajo ob izvedbenem načrtovanju upoštevati različne vrste ciljev:

- splošne, temeljne cilje, ki jih za določeno področje izobraževanja opredeljuje zakonodaja,
- cilje izobraževalnega programa,
- cilje posameznega predmeta oz. modula.

## Splošni, temeljni cilji v zakonodaji

V uvodnih poglavjih smo že pisali o poslanstvu in skupinskih ciljih in omenili, da so prva izhodišča za poslanstvo izobraževalne organizacije zapisana v temeljni, krovni zakonodaji s področja vzgoje in izobraževanja. Nadaljnje usmeritve iščemo na nižjih zakonodajnih ravneh, na primer v Zakonu o izobraževanju odraslih, Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju itn. V uvodnih členih teh zakonov so zapisani tudi cilji.

## Zgled

### **V Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju so v 2. členu zapisani temeljni cilji poklicnega in strokovnega izobraževanja, in sicer:**

Poklicno in strokovno izobraževanje ima nalogo, da

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, spretnosti in poklicne zmožnosti, ki so potrebne za opravljanje poklica in za nadaljnje izobraževanje,
- spodbuja vseživljenjsko učenje,
- izobražuje za trajnostni razvoj,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma v madžarskem jeziku,
- spodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in védenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi,
- razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- omogoča vključevanje v evropsko delitev dela,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006.)

Zakon o izobraževanju odraslih, zanimivo, na tej ravni ne opredeljuje ciljev, pač pa načela:

## Zgled

### **Zakon o izobraževanju odraslih**

Izobraževanje odraslih temelji na naslednjih načelih:

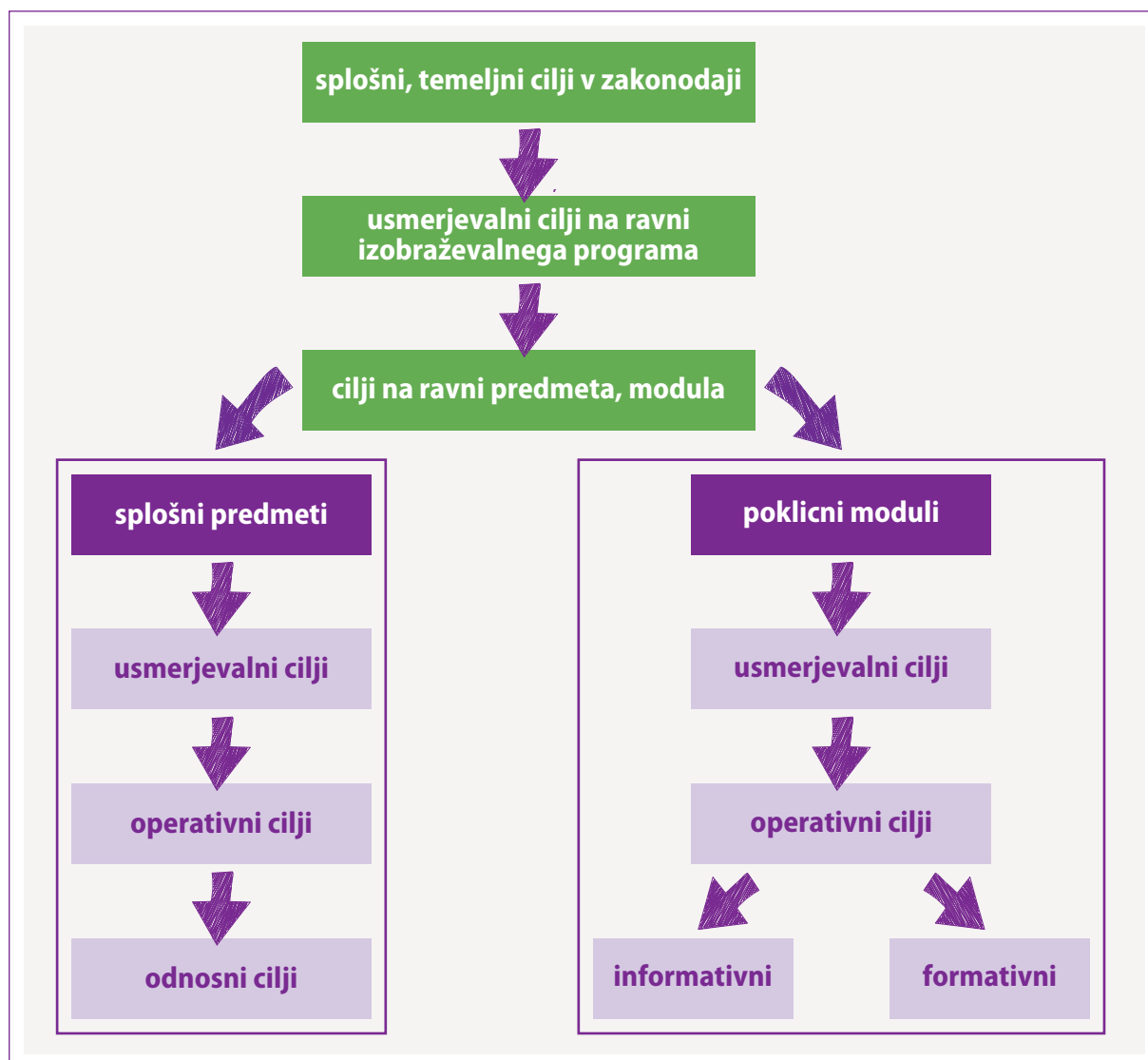
- vseživljenjskost izobraževanja,
- dostopnost izobraževanja pod enakimi pogoji,
- svoboda in avtonomnost pri izbiri poti, vsebine, oblik, sredstev in metod izobraževanja,
- laičnost izobraževanja odraslih, ki se opravlja kot javna služba,
- strokovna in etična odgovornost izobraževalcev,
- spoštovanje osebnosti in dostojanstva vsakega udeleženca,
- doseganje enakih standardov v izobraževanju odraslih, ki daje javnoveljavno izobrazbo, kot v izobraževanju mladine.

(Vir: Zakon o izobraževanju odraslih, Ur. l. RS, št. 12/1996.)

## Cilji izobraževalnih programov

Najsplošnejše cilje, ki se umeščajo v izobraževalno zakonodajo, poglobljajo cilji posameznih izobraževalnih programov, ki pa se že usmerjajo v svoja posebna, strokovna področja. Naslednja slika prikazuje členitev ciljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

**Slika 27:** Različne vrste ciljev v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>34</sup>



Kako se vodja izobraževanja odraslih in učitelj znajdetata v teh raznolikih izrazih? Pojasnimo in razčlenimo!

- **Usmerjevalni ali splošni cilji programa:** so formulirani tako, da izražajo zmožnosti, vednost in držo, ki vodijo do kompetentnega delavca ali državljana<sup>35</sup>.

V nadaljevanju je prikazan zgled **usmerjevalnih ciljev** v programu Ekonomski tehnik, poklicno-tehniško izobraževanje.

<sup>34</sup> Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

<sup>35</sup> Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

## Zgled

### Usmerjevalni cilji programa<sup>36</sup>

Poleg splošnih ciljev vzgoje in izobraževanja izobraževalni program omogoča dijakom in dijakinjam, da:

- spoznajo interdisciplinarnost strokovnega znanja in obvladajo temeljna načela skupinskega dela,
- obvladajo osnove vodenja in poslovanja ter razvijajo podjetnost,
- prepoznajo temeljne ekonomske pojave in procese v sodobnem tržnem gospodarstvu ter kritično vrednotijo posledice različnih ekonomskih odločitev za razvoj gospodarstva, celotne družbe in narave,
- poznajo področje finančnih trgov, davkov, področje plačilnega prometa ter prodajo finančnih storitev
- itn.

### Cilji posameznega predmeta/modula

To so cilji, ki predstavljajo splošno usmeritev učitelju pri učnem delu za predmet oz. modul. Cilji na ravni predmeta oz. modula se delijo na tele cilje:

- **Usmerjevalni cilji:** usmerjajo delo pri predmetu oz. modulu širše v njegovo vlogo pri oblikovanju poklicnega profila udeleženca izobraževanja in njegovo večjo splošno razgledanost.

## Zgled

### Usmerjevalni cilji predmeta<sup>37</sup>

Srednje poklicno in strokovno izobraževanje, predmet geografija.

Dijaki:

- razumejo občutljivo povezanost med človekom in naravo,
- spoznajo geografske procese in pojave in njihovo medsebojno povezanost v konkretnih pokrajinah, v svetu in Sloveniji ter zlasti v domači pokrajini
- itn.

Srednje poklicno-tehniško izobraževanje, program Ekonomski tehnik, strokovni modul Neposredno trženje

Dijaki:

- razvijajo inovativnost,
- opredelijo elemente trženjskega spleta,
- spoznajo značilnosti in posebnosti globalnega trženja,
- spoznajo dokumente in vire informacij
- itn.

36 Vir: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, poklicno-tehniško izobraževanje. [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Pti/ekonomski\\_tehnik/spl-del.htm](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Pti/ekonomski_tehnik/spl-del.htm)

37 Vir: Predmet geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

- **Operativni cilji predmeta/modula:** so izraženi v obliki miselne ali motorične dejavnosti (operacije), ki jo izpelje udeleženec in jo lahko učitelj neposredno preveri<sup>38</sup>. Definirani naj bi bili tako, da jih v normalnih okoliščinah in pomoči lahko dosežejo vsi udeleženci izobraževanja. Konkretni učni cilji so navadno določeni tako, da učitelj lahko samostojno izbere vsebino, postopke, učne dejavnosti in metode za njihovo doseganje. Ob ciljih pa so lahko navedene tudi priporočene ali obvezne vsebine, kadar izbire teh ni mogoče prepustiti posameznemu učitelju.

V programih poklicnega in strokovnega izobraževanja je posebno to, da so pri pripravi katalogov znanja za splošne predmete pri členitvi operativnih ciljev uporabljene drugačne metodologije kot pri členitvi ciljev v poklicnih modulih.

Pri splošnih predmetih se operativni cilji členijo na:

- učne cilje in priporočene dejavnosti za njihovo udejanjanje,
- odnosne cilje.

Spodnja preglednica prikazuje primer operativnih učnih ciljev za splošnoizobraževalni predmet geografija v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju.

**Preglednica 13:** Primer učnih ciljev in priporočene dejavnosti pri splošnem predmetu geografija v programih srednjega strokovnega izobraževanja<sup>39</sup>

| PREDMET: GEOGRAFIJA  |   |
|--|---|
| Tema: Slovenija v Evropi in svetu  |   |
| Učni cilji   | Primeri dejavnosti za pouk in priporočila   |
| Dijaki (udeleženci izobraževanja):   | Dijaki (udeleženci izobraževanja):  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● na karti določajo in opisujejo lego Slovenije in posledice lege na stičišču srednje, južne in jugovzhodne Evrope ter primerjajo njeno geografsko prednost,</li> <li>● vrednotijo vlogo slovenskega državnega ozemlja v gospodarskih (zlasti prometnih), političnih in kulturnih tokovih Evrope ter ugotavljanje njene tržne prednosti,</li> <li>● oblikujejo kratke geografske orise sosednjih držav</li> <li>● itn.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● iz atlasa ugotavljajo prometno lego Slovenije,</li> <li>● s pomočjo medmrežja izdelajo slikovne in besedne geografske orise sosednjih držav,</li> <li>● izdelajo geografske predstavitve držav, s katerimi sodeluje njihova šola,</li> <li>● itn.</li> </ul> |

**Odnosni cilji:** so vezani na posamezne učne/tematske sklope. Imajo značilnosti procesno-razvojnih ciljev, vsebujejo vzgojno-socializacijski vidik, ki spodbuja razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja. Učitelja usmerjajo v razvoj poklicne socializacije in poklicne identitete posameznika ter v razvoj temeljnih osebnostnih lastnosti, ki so povezane s kakovostnim delom. Gre

38 Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23.

39 Vir: Predmet Geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>



za oblikovanje stališč, poklicne etike, vrednot, odnosov, ki jih tudi pri izobraževanju odraslih ne bomo zanemarjali.

Za splošnoizobraževalni predmet geografija so zapisani takole:

**Preglednica 14:** Primer odnosnih ciljev pri splošnem predmetu geografija v programih srednjega strokovnega izobraževanja<sup>40</sup>

| <b>PREDMET: GEOGRAFIJA</b>  |
|---|
| <b>Odnosni cilji</b>  |
| <b>I. ČLOVEK IN POKRAJINA</b>   |
| Dijaki (udeleženci izobraževanja):  |
| ● razvijajo pozitiven odnos do pokrajine, domače regije in domovine,              |
| ● se vživljajo v položaj ogroženega zaradi naravnih nesreč,                       |
| ● razvijajo sposobnost odgovornega ravnanja z okoljem v konkretnih situacijah,    |
| ● razvijajo sposobnost podjetnega gospodarjenja s pokrajino,                      |
| ● razumejo pomembnost znanja orientiranja v prostoru, družbi in času,             |
| ● spoznavajo, da v poklicno etiko sodi tudi varovanje okolja,                     |
| ● se zavzemajo za življenje v zdravem okolju,                                     |
| ● razvijajo sposobnost kooperativnosti, skupne odgovornosti za varovanje okolja,  |
| ● razvijajo sposobnost konkretnega ravnanja in odločanja v prid varovanja okolja, |
| ● razvijajo državljansko zavest za možnost vplivanja na procese v družbi;         |

Pri strokovnih modulih pa se operativni cilji členijo na:

- **informativne cilje**, ki so, povedano preprosto, vsebinski cilji. Vsak izobraževalni program mora udeležence opremiti z ustreznim strokovnim, splošnim in poklicnim znanjem, zato se moramo pri pripravi programa pa tudi vsakokratne učne priprave vprašati, kaj je tisto, kar morajo dijaki obvladati. To je materialna podlaga izobraževanja<sup>41</sup>;
- **formativne cilje**: udeleženec mora poleg znanja med izobraževanjem razviti tudi vrsto veščin, spretnosti, metodoloških postopkov in podobno. Ker gre za oblikovanje dijakovih zmožnosti in rabo znanja v delovne in življenjske namene, govorimo o formativnih ali funkcionalnih ciljih<sup>42</sup>.

40 Vir: Predmet Geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

41 Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23.

42 Prav tam.

**Preglednica 15:** Primer informativnih in formativnih ciljev za program Ekonomski tehnik, pri modulu Poslovni projekti<sup>43</sup>, vsebinski sklop Projektno delo.

| OPERATIVNI CILJI   |   |
|--|---|
| Informativni cilji   | Formativni cilji  |
| Dijak (udeleženec izobraževanja):  | Dijak:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● opredeli projekt in opiše življenjski cikel projekta,</li> <li>● ob primeru razloži značilnosti projektov,</li> <li>● opiše različne, metode iskanja idej in našteje kriterije za vrednotenje idej</li> <li>● itn.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● pripravi projektno mapo,</li> <li>● poišče, ovrednoti ideje in izbere najprimernejšo,</li> <li>● pravilno naredi raziskavo trga, analizira trg in na podlagi tega predstavi projektni predlog</li> <li>● itn.</li> </ul> |

## Didaktično-metodična priporočila

Didaktično-metodična priporočila usmerjajo učitelja v sodobne poglede na poučevanje predmeta in mogoče prijeme pri pouku, uporabo učbenikov in drugih učnih pripomočkov, mogoče povezave z drugimi predmeti, tudi na posebnosti pri preverjanju znanja in ocenjevanju. V katalogih znanja za poklicno in strokovno izobraževanje didaktično-metodična priporočila sicer niso zapisana z mislijo na značilnosti izobraževanja odraslih, vendar lahko vodja izobraževanja odraslih in učitelj mnoga priporočila uporabita tudi pri snovanju izvedbenega kurikula za odrasle, ali pa priporočila ustrezno prilagodita učni skupini in drugim okoliščinam. Zagotovo pa ni dobro, da jih spregledata, češ saj niso uporabna pri poučevanju odraslih.

## Obvezne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja

V tem delu kataloga znanja so zapisana zelo splošna navodila, med drugim npr. ali naj bo ocenjevanje (preverjanje) znanja pri določenem predmetu ali modulu ustno ali pisno (ali ustno in pisno), z nacionalnimi testi, seminarskimi nalogami, naj bo samostojno ocenjevanje vaj, dejavnosti, storitev. Nekatere zahteve, povezane s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, so zapisane že v izobraževalni zakonodaji.

## Standardi znanja

»Standard je raven dosežkov (učinkov, rezultatov), za katerega mislimo, da je sprejemljiv.« (Muršak, 2002, str. 125)

»Standard znanja je **dogovorjena raven doseganja opredeljenih ciljev** za posamezne predmete ali tematske sklope. S standardom znanja se natančno določijo znanja in spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati po končanem izobraževanju.« (Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih, 1998)

<sup>43</sup> Vir: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, modul Poslovni projekti.  
<http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx#Ekonomskitehnik>

## Zgled

### **Minimalni standardi znanja (znanje, potrebno za zadostno oceno). Predmet geografija<sup>44</sup>, tema Človek in pokrajina.**

Dijak (udeleženec izobraževanja):

- z dveh fotografij, ki ju primerja, prepozna najmanj pet različnih pokrajinskih elementov,
- razloži vplive najmanj treh raznovrstnih geografskih dejavnikov na četrtega,
- pripravi načrt za izvedbo in izvede najmanj eno terensko delo,
- itn.

V programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja so zapisani minimalni standardi znanja pri splošnoizobraževalnih predmetih.

Poklicni moduli pa na nacionalni ravni nimajo opredeljenih minimalnih standardov znanj, njihovo opredeljevanje je prepuščeno izobraževalnim organizacijam.

## Izpitni katalogi

Ta sestavni del izobraževalnega programa določa potrebno znanje, standarde znanja, ki so potrebni za opravljanje zaključnega izpita, poklicne in splošne mature, tudi pomočniškega, mojstrskega, delovodskega in poslovodskega izpita (Muršak, 2002, str. 49). Je dokument, ki daje učitelju ocenjevalcu (pri notranjem ali zunanjem ocenjevanju) temeljne podatke za ocenjevanje predmeta, udeležencu izobraževanja pa pomaga pri pripravi na izpit.

V nadaljevanju prikazujemo primere sestavin izpitnih katalogov za srednje poklicno in srednje strokovno izobraževanje. Doslej smo že ugotovili, da morata biti vodja izobraževanja odraslih in učitelj, ko pripravljata izvedbeni kurikulum, zelo pozorna na raznolikost metodologij, ki so bile uporabljene pri načrtovanju izobraževalnega programa na nacionalni ravni. Pokazali smo že, kako se razlikujejo metodologije priprave katalogov znanj za splošne predmete in poklicne module. Še posebej smo opozorili tudi na raznolikost metodologij pri načrtovanju operativnih ciljev pri predmetih in modulih. Iz naslednjega primera pa je razvidna raznolikost pri pripravi izpitnih katalogov za splošne predmete in poklicne module pa tudi raznolikost glede na vrsto izobraževanja.

<sup>44</sup> Vir: Predmet geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

## Preglednica 16: Sestavine izpitnih katalogov

| SESTAVINE IZPITNIH KATALOGOV V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU                               |   |
|---|---|
| Slovenščina <sup>45</sup> (splošnoizobraževalni predmet na poklicni maturi) (šol. l. 2011/12) | Strokovni modul (program Avtokaroserist)                                    |
| uvod  | ime programa  |
| splošni cilji pouka   | ime izpita  |
| cilji zaključnega izpita  | izpitni cilji   |
| izpitni standard  | izpeljava izpita  |
| zgradba izpita  | izkazane poklicne kompetence  |
| trajanje izpita   | ocenjevanje (merila ocenjevanja, predlog pretvarjanja točk v oceno), primer |
| vrednotenje in ocenjevanje  |   |
| shema izpita  |   |

V nadaljevanju so prikazane še sestavine izpitnih katalogov v srednjem strokovnem izobraževanju.

## Preglednica 17: Sestavine izpitnih katalogov

| SESTAVINE IZPITNIH KATALOGOV V SREDNJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU                |  |
|---|--|
| Slovenščina (splošnoizobraževalni predmet na poklicni maturi) (šol. l. 2011/12) | Gospodarstvo <sup>46</sup> (strokovni modul, program Ekonomski tehnik).                                |
| uvod  | uvod   |
| izpitni cilji   | izpitni cilji  |
| zgradba in vrednotenje izpita (shema izpita, tipi nalog, vrednotenje)           | zgradba in vrednotenje izpita (načini in oblike ocenjevanja, zgradba izpita: pisni izpit, ustni izpit) |
| izpitne vsebine (jezik, književnost)  | znanja in kompetence, ki se preverjajo na posamezni ravni zahtevnosti                                  |
| prilagoditev za kandidate s posebnimi potrebami                                 | tipi nalog, primeri izpitnih vprašanj in primeri ocenjevanja (prva izpitna pola, druga izpitna pola)   |
| dodatek   | Prilagoditve za kandidate s posebnimi potrebami  |
| priporočeni viri in literatura  |  |

45 Vir: Izpitni katalog za predmet slovenščina, srednje strokovno izobraževanje. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

46 Vir: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, modul Gospodarstvo. <http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx#Ekonomskitehnik>

Kot smo pokazali že v uvodu tega sklopa, je pomembno, da je učitelj zmožen med seboj kombinirati različne vrste ciljev, z namenom, da bi pri udeležencu razvijal različne vrste kompetenc ter tako bogatil njegovo kompetentnost za opravljanje poklica, za katerega se izobražuje.

**Da bi bili odrasli, ki se vpisujejo v obravnavane izobraževalne programe, čim uspešnejši, je pomembno, da vodja izobraževanja odraslih skupaj z učitelji v procesu izvedbenega načrtovanja premisli vse doslej prikazane sestavine izobraževalnega programa in jih izvedbeno prilagodi odraslim udeležencem izobraževanja. O postopkih izvedbenega načrtovanja za odrasle bomo zato podrobneje spregovorili v nadaljevanju.**

## Na kaj bomo še posebno pozorni

- ▶ Vsem, ki že dalj časa delamo v izobraževanju, se zdi, da do podrobnosti poznamo izobraževalne programe. A včasih le ostanemo v zadregi. Zato **znova predstavljamo sestavine splošnega in posebnega dela izobraževalnih programov** v poklicnem in strokovnem izobraževanju in pojasnjujemo nekatere pojme, s katerimi se najpogosteje srečujemo pri izpeljavi izobraževalnega programa, in jih moramo poznati in razumeti.
- ▶ Dobro je, da vodja izobraževanja odraslih pred načrtovanjem izvedbenega kurikula skupaj z učitelji **preveri, kako razumejo pojme**, kot so kurikul, nacionalni, uradni kurikul, izved(b)eni kurikul in doseženi kurikul. Pozornost velja usmeriti tudi v pojem skriti kurikul in na pot iz uradnega kurikula v doseženi kurikul.
- ▶ Ob prenovi izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju smo se srečali s **pojmom zmožnosti ali kompetence**, ki jih v izobraževalnem procesu razvijamo tudi pri odraslih. Spremljanje splošnih predmetov v poskusnih programih srednjega strokovnega izobraževanja v rednem izobraževanju (Kranjc, 2008, str. 30–35) je namreč pokazalo, da *»žal večina učiteljev kompetenc ne pozna; učitelji se spomnijo, da so kompetence zapisali v šolski izvedbeni kurikul, vendar se ne spomnijo, katere so, ali pa vedo le, da so kompetence nekje zapisane«*.
- ▶ Učitelj se v dokumentih izobraževalnega programa srečuje s **številnimi poimenovanji izobraževalnih ciljev**, naj bo to v izobraževalnem programu ali v programski enoti. Nekateri zgledi in definicije bodo omogočili, da bo različne vrste ciljev mogoče bolje razumeti in jih lažje uresničevati.
- ▶ Potrebno je, da se vodja izobraževanja in učitelji **pred začetkom načrtovanja izpeljave izobraževalnega programa podrobno seznanijo z njegovimi posebnostmi** in novostmi, uskladijo temeljne cilje programa, ki jih bodo zasledovali, se dogovorijo o temeljnih zmožnostih (ključnih kompetencah), ki jih bodo poudarjeno razvijali pri udeležencih izobraževalnega programa in pri posameznih programskih enotah, načrtujejo organizacijo, preverijo pa tudi morebitne vrzeli v svojem znanju, ki jih je treba zapolniti, da bo poučevanje doseglo cilj, to pa je kakovostno znanje udeležencev izobraževanja.

## Za poglobljen študij priporočamo

- ✓ Ermenc, K. S. (ur.) (2007): Priprava izvedbenega kurikula. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.
- ✓ Kroflič, R. (2002): Učnociljno in procesnorazvojno načrtovanje kurikuluma. V: Izbrani pedagoški spisi, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- ✓ Možina, T. (2006): Vpliv različnih dejavnikov na oblikovanje izvedbenega kurikula. V: Klemenčič idr., Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.
- ✓ Možina, T. (2006): Teoretska in sistemska izhodišča oblikovanja izvedbenega kurikula v izobraževanju odraslih. V: Klemenčič idr., Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.
- ✓ Možina, T. (2003): Kakovost v izobraževanju. Študije in raziskave 11. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Pevec Grm, S. (2006): Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana, Center za poklicno izobraževanje.

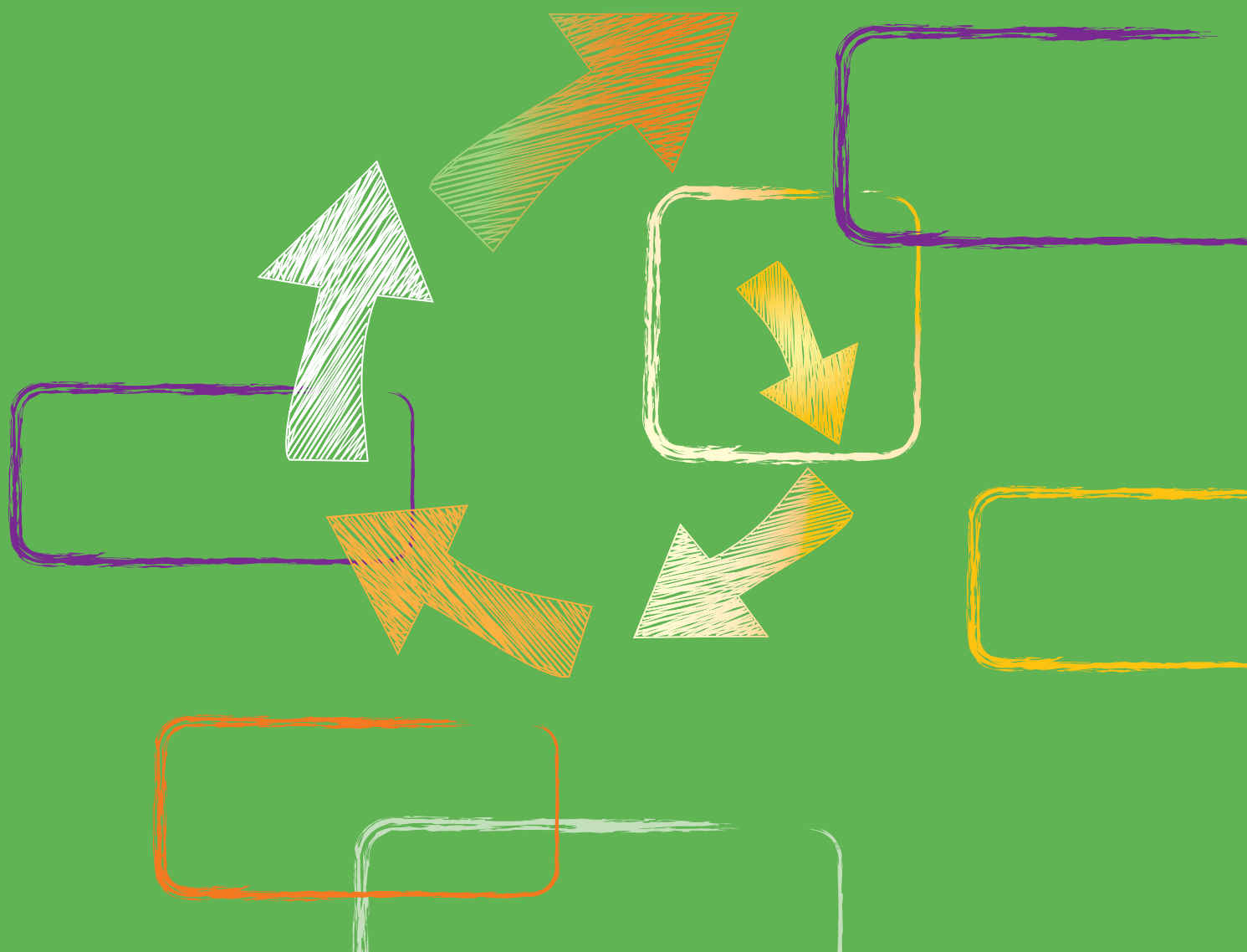






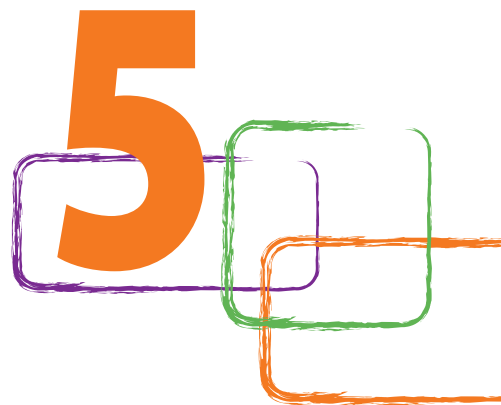
# NAČRTOVANJE IN UDEJANJANJE IZVEDBENEGA KURIKULA

Marija Velikonja,  
Metka Svetina, Tanja Možina





# NAČRTOVANJE IN UDEJANJANJE IZVEDBENEGA KURIKULA



Usmerili se bomo v proces izvedbenega načrtovanja v izobraževalni organizaciji, in sicer bomo te postopke premislili na zgledu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Številna strokovna izhodišča in zgledi, ki jih bomo predstavili, pa so prenosljivi tudi na druga področja izobraževanja odraslih. Razčlenili bomo vse postopke načrtovanja in udejanjanja izvedbenega kurikula, s katerimi se srečujejo vodja izobraževanja odraslih in učitelji. Opisali bomo pripravo izvedbenega kurikula za izobraževalni program (odprti kurikulum, globalne in letne učne priprave), zatem predstavili uvodno delo z udeleženci izobraževanja ob vpisu, izvedbeni načrt za učno skupino, pripravo osebnega izobraževalnega načrta ter spremljanje uresničevanja vsega načrtovanega. Izhodišče za pripravo izvedbenega kurikula je javnoveljavni izobraževalni program.

## Ravni izvedbenega načrtovanja

V poglavju o kurikulumu smo že poudarili, da je javnoveljavni izobraževalni program za področje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja »nedokončano delo«. Načrtovalci na nacionalni ravni so zlasti z namenom, da bi okrepili vlogo izobraževalnih organizacij, njim prepustili tudi del načrtovalskih nalog. S tem jim omogočajo, da dele izobraževalnih programov približajo interesom in izobraževalnim potrebam okolja, v katerem delajo, hkrati pa spodbujajo ustvarjalnost učiteljev in vodij izobraževanja. Izobraževalne organizacije danes dobivajo več avtonomije in odgovornosti za izvedbeno načrtovanje.

Obveznost načrtovanja izvedbe izobraževalnega programa je pomembna sprememba v izobraževalnem okolju in ob vsaki spremembi se sprašujemo, je res potrebna, kaj nam bo prinesla, koliko truda in časa bo zahtevala, zakaj prav sedaj in v naših organizacijah itn. Zato je prav, da se še pred prikazom različnih postopkov nekoliko

ustavimo pri premisleku o namenih tovrstnega dela. K tem premisleku nas spodbuja tudi naslednja misel.

Kar pravkar berete, mogoče sploh ni več res.

S to mislijo vas nikakor ne nameravamo odvrniti od branja poglavja, ki ga imate pred seboj. Opozoriti želimo na nenehne spremembe, ki jih doživljamo, pa smo nanje vedno premalo pripravljeni. Pridejo kar iznenada, celo v vsakodnevnem življenju. Novosti nas spremljajo tudi v znanosti, z njimi se soočajo ljudje v gospodarstvu, učitelji in drugi strokovni delavci, zaposleni v vzgoji in izobraževanju pa jih prav tako zaznavamo. Ne le to, zaposleni v vseh teh dejavnostih spremembe tudi sprožajo, saj brez njih razvoj ni mogoč.

Spomnim se prve reforme v izobraževanju, ki sem jo doživela na začetku svoje poklicne poti. Kot mnogokrat pozneje je bilo to razgibano obdobje sprememb pri poučevanju, učitelji pa smo doživeli zlasti veliko izobraževanja in usposabljanja, da bi zmogli novosti tudi uveljaviti v praksi. Bil je to zanimiv čas, a tudi zasičen s številnimi novostmi, ki naj bi jih kar takoj uporabili pri pouku. Naj bo, sem večkrat pomislila, ko bo tega konec, se bom lahko v miru posvetila svojemu poglobljenemu delu – poučevanju. Šele veliko pozneje sem ugotovila, da spreminjanje ni pravzaprav nikoli končan proces in da je izobraževanje le del tega procesa.

*Marija Velikonja*

Vem, ob visokih pričakovanjih vašega okolja, da se boste spoprijeli z novimi spremembami v izobraževanju odraslih, imate vrsto pomislekov. Sprašujete se na primer:

- **Zakaj posebni izvedbeni kurikul za odrasle, saj imamo pogosto že izdelan izvedbeni kurikul za izobraževanje mladine?** Že, toda ugotovili boste, da je poučevanje odraslih v mnogih prvinah povsem drugačno. Zahteva še več racionalnosti.
- **Kdo z načrtovanjem pridobi? Kaj ni to le pisanje za druge, za nadzor?** Z vašim načrtovanjem bodo pridobili vsi, ki so udeleženi v izobraževalnem procesu, učitelj in odrasli. Če ste vodja izobraževanja odraslih ali učitelj začetnik, boste z načrtovanjem zboljševali kakovost svoje dejavnosti, kot izkušen vodja izobraževanja odraslih ali učitelj pa boste načrtno razvijali nove.
- **Zakaj poudarjeno govorimo o izpeljavi izobraževanja za odrasle?** Tudi izobraževanje odraslih je treba nenehno posodabljati. Spremenili so se izobraževalni programi, nenehno se spreminjajo strokovni pogledi na učenje, znanje in poučevanje, drugačen, bolj demokratičen odnos imamo tudi do učečih se odraslih. Različne organizacijske oblike izobraževanja pa zahtevajo tudi različne prijeme.

Potem so še nekateri ugovori. Na primer: načrtovanje je preveč zahtevno in vzame preveč časa. Natančno načrtovanje ne omogoča, da bi učitelj karkoli spreminjal v samem procesu, ipd. Kako odgovoriti na te pomisleke? Načrtovanje dela je le sredstvo, ki vodi izobraževanja odraslih in učitelju omogoča, da dosežeta vrsto načrtovanih in predvidenih učnih dosežkov. Brez načrtovanja ne vemo, kakšni naj bodo končni izidi.

Ob zadnji kurikularni prenovi se srečujemo z novostmi, ki jih morata vodja izobraževanja odraslih in učitelj, ki poučuje odrasle, spremljati kar na dveh področjih: spoznati morata nove javnoveljavne izobraževalne programe in njihove zakonitosti, hkrati pa tudi, kako te programe načrtovati in izpeljati pri odraslih.

Priporočamo, da pred vsakokratnim načrtovanjem izvedbe izobraževanja za odrasle pri zbiranju informacij opravite še te poti:

- ▶ **ocenite sebe**, svoje znanje in spretnosti, ki vam omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževanja. Ste dovolj usposobljeni za izpeljavo vseh faz kurikularne poti?;
- ▶ **razčlenite izobraževalni program**, ki ga boste izpeljevali, zatem še učni načrt/katalog znanja za posamezne programske enote. Razumevanje programa in učnega načrta/kataloga znanja za predmet/modul ter poznavanje kurikularnega izrazja vam bo omogočilo jasnejši vpogled v poznejše načrtovanje in izpeljavo. Če ste učitelj, se vprašajte, kaj lahko vaš predmet/modul prispeva k doseganju ciljev izobraževalnega programa in razvoju posameznega udeleženca izobraževanja;
- ▶ **naučite se spoznavati odrasle** in spoznajte jih, vsako učno skupino in vsakega posameznika;
- ▶ **presodite učno okolje**, v katerem se odrasli izobražujejo, zlasti družbeno in gospodarsko.

Priprava izvedbenega kurikula za izobraževalni program in izvedbenega načrta za posamezno učno skupino je zahtevno delo, posebno za vodjo izobraževanja odraslih ali učitelja začetnika in tistega, ki začenja poučevati v oddelkih za odrasle. Prav zato priporočamo, da prve osnutke izvedbenega kurikula za izobraževalni program ali programsko enoto oblikujete v skupini, da se tudi za tematske učne priprave posvetujete z izkušenimi kolegi in da se učitelji ob težavah posvetujete z vodjem izobraževanja. Saj veste, učimo se tudi drug od drugega. Enako velja za vodje izobraževanja odraslih. Ko v postopku priprave izvedbenega kurikula sprejemate najpomembnejše odločitve, se posvetujte z učitelji. Načrtovanje in izpeljavo svojega dela tudi stalno spremljajte in izboljšujte.

Lahko bi rekli, da pri izvedbenem načrtovanju začenjamo vsako leto znova. V nadaljevanju bomo zato opisali postopke, ki jih mora vodja izobraževanja odraslih skupaj s skupino učiteljev, ki bo poučevala odrasle v izbranem programu, opraviti v naslednjih fazah načrtovanja in izpeljave izobraževanja:

- pred vpisom udeležencev,
- ob vpisu udeležencev,
- po vpisu udeležencev,
- med potekom izobraževanja in ob koncu.

**Slika 28:** Postopki izvedbenega načrtovanja, ko se poklicnega in strokovnega izobraževanja udeležujejo odrasli<sup>47</sup>

|                           |  |                              |                                     |                 |     |
|---------------------------|--|------------------------------|-------------------------------------|-----------------|-----|
| <b>PRED VPISOM</b>        | izvedbeni kurikulum za izobraževalni program | priprava odprtih kurikulumov | globalna učna priprava              |                 |     |
|                           |  |                              | letna učna priprava                 |                 |     |
| <b>OB VPISU</b>           | uvodno spoznavanje udeležencev               | uvodni pogovor               | priznavanje že pridobljenega znanja |                 |     |
|                           |  | druge metode                 |                                     |                 |     |
| <b>PO VPISU</b>           | <b>SKUPINA</b>                               | oblikovanje skupin           | analiza učne skupine                | izvedbeni načrt | OIN |
|                           | <b>POSAMEZNIK</b>                            | analiza značilnosti          | izvedbeni načrt                     | OIN             |     |
| <b>MED IZOBRAŽEVANJEM</b> | <b>SKUPINA</b>                               | spremljanje                  | spremembe, dopolnitve               |                 |     |
|                           | <b>POSAMEZNIK</b>                            | spremljanje posameznika      | spremembe, dopolnitve               |                 |     |

O B V E Š Č A N J E  
K A K O V O S T

Kot pokaže naslednja slika lahko pri izvedbenem načrtovanju v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih govorimo o več ravneh izvedbenega načrtovanja, in sicer je treba pripraviti:

- ▶ **izvedbeni kurikulum za izobraževalni program** – pripravimo ga, ko se prvič odločimo, da bomo v neki program poklicnega in strokovnega izobraževanja vključili odrasle. Preverimo pa ga vsakič znova, ko se znova odločimo, da bomo ta program razpisali za odrasle.
- ▶ **izvedbeni načrt za učno skupino** – pripravimo ga tedaj, ko se odločimo, da bomo izobraževanje izpeljali v skupinskih organizacijskih modelih. Pripravimo ga potem, ko smo v program že vpisali odrasle in smo opravili postopke uvodnega ugotavljanja njihovih značilnosti, že pridobljenega znanja itn. Podlaga za pripravo izvedbenega načrta za učno skupino je analiza učne skupine;
- ▶ **izvedbeni načrt za individualne vključitve** – pripravimo ga tedaj, ko se odločimo, da bomo izobraževanje izpeljevali po individualnih organizacijskih modelih. Čeprav bomo za posamezne udeležence tedaj načrtovali njihovo individualno izobraževalno pot, pa je vendarle dobro nekatere skupne pogoje, ki jih moramo izpolniti, da je takšna individualizacija izobraževanja mogoča, načrtovati vnaprej;

47 Vir: Klemenčič, S., Možina, T. (2009). Časovno in organizacijsko načrtovanje prilagoditev v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega popolnjenja načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Andragoški center Slovenije.

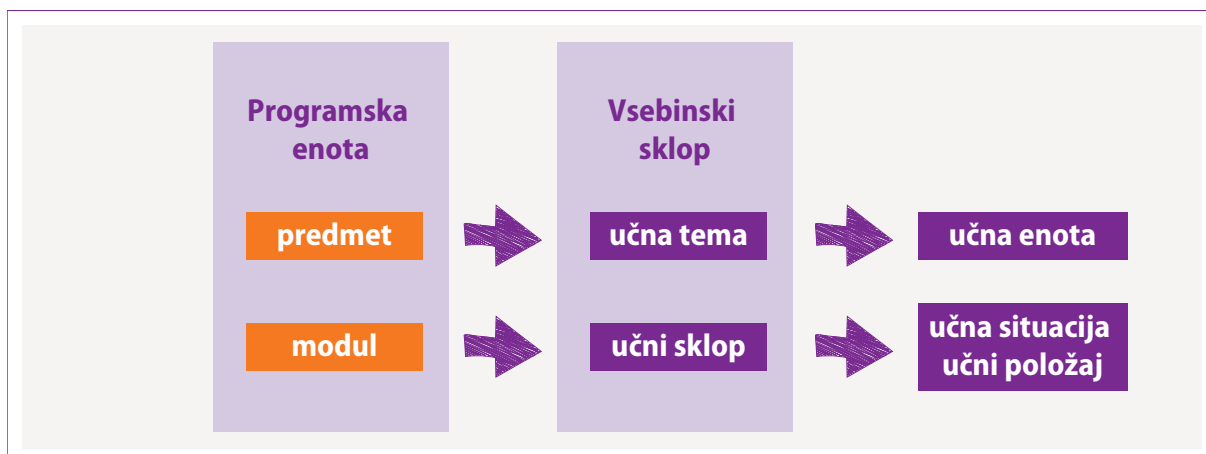
- **osebni izobraževalni načrt za posameznega udeleženca** – pripravili ga bomo za posameznika. V njem bomo začrtali njegovo individualno izobraževalno pot.

**Slika 29:** Ravni izvedbenega načrtovanja<sup>48</sup>



Preden pa se zares poglobimo v postopke izvedbenega načrtovanja na različnih ravneh, pojasnimo na tem mestu še nekatere pojme, povezane z načrtovanjem, kot so jih predstavili načrtovalci prenove<sup>49</sup>. To so naslednji pojmi:

**Slika 30:** Pregled pojmov, ki se uporabljajo v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>50</sup>



48 Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije. Vsebina na sliki povzeta po: Priprava izvedbenega kurikula. Ermenc, K. (ur.). Ljubljana, Center za poklicno izobraževanje, 2007.

49 Priprava izvedbenega kurikula, Ermenc, K. (ur.). Ljubljana, Center za poklicno izobraževanje, 2007.

50 V prilogi 1 si lahko ogledate še številne druge pojme o kurikularnem načrtovanju.

## Izvedbeni kurikul za izobraževalni program

Premislimo o tistih fazah izvedbenega načrtovanja, ki jih mora vodja izobraževanja odraslih skupaj s skupino učiteljev opraviti, že preden program razpišemo, preden se srečamo s samimi udeleženci, ki se bodo udeležili programa. Govorili bomo o postopkih izvedbenega načrtovanja, ki poteka **pred vpisom udeležencev** v program. V tej fazi nastane **izvedbeni kurikul za izobraževalni program**.

Izvedbeni kurikul za izobraževalni program je strateški in razvojni dokument, s katerim izobraževalna organizacija določi, kako bo uresničila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa.

Vodja izobraževanja se ob načrtovanju izvedbenega kurikula za odrasle lahko znajde v različnih položajih in v njih različno ukrepa<sup>51</sup>.

1. Izobraževalna organizacija že izobražuje mlade po izobraževalnem programu, ki ga vpeljujemo tudi za odrasle. Izvedbeni kurikul za program, če se ga udeležuje mladina, je že izdelan.
2. Izobraževalna organizacija namerava po določenem izobraževalnem programu izobraževati mladino in odrasle. Izvedbenega kurikula pa nima pripravljene ne za mladino ne za odrasle.
3. Izobraževalna organizacija bo določen izobraževalni program izpeljevala le za odrasle. Izvedbenega kurikula za odrasle še nima.
4. Izobraževalna organizacija že dalj časa izpeljuje izobraževanje po novih programih za mladino in odrasle. Ima že več različic izvedbenega kurikula za odrasle, ki jih še dopolnjuje.

Vedno pa je treba v tej fazi pretehtati različne izvedbene rešitve in posebej premisliti, na kaj bomo posebej pozorni, ko načrtujemo izvedbo izobraževanja po skupinskem organizacijskem modelu, in na kaj, ko načrtujemo izobraževanje po individualnem organizacijskem modelu.

V nadaljevanju se bomo osredotočili na najzahtevnejše dele priprave izvedbenega kurikula, in sicer si bomo ogledali, na kaj moramo biti pozorni, ko za izobraževanje odraslih pripravljamo:

- odprte kurikule,
- globalno učno pripravo,
- letno učno pripravo.

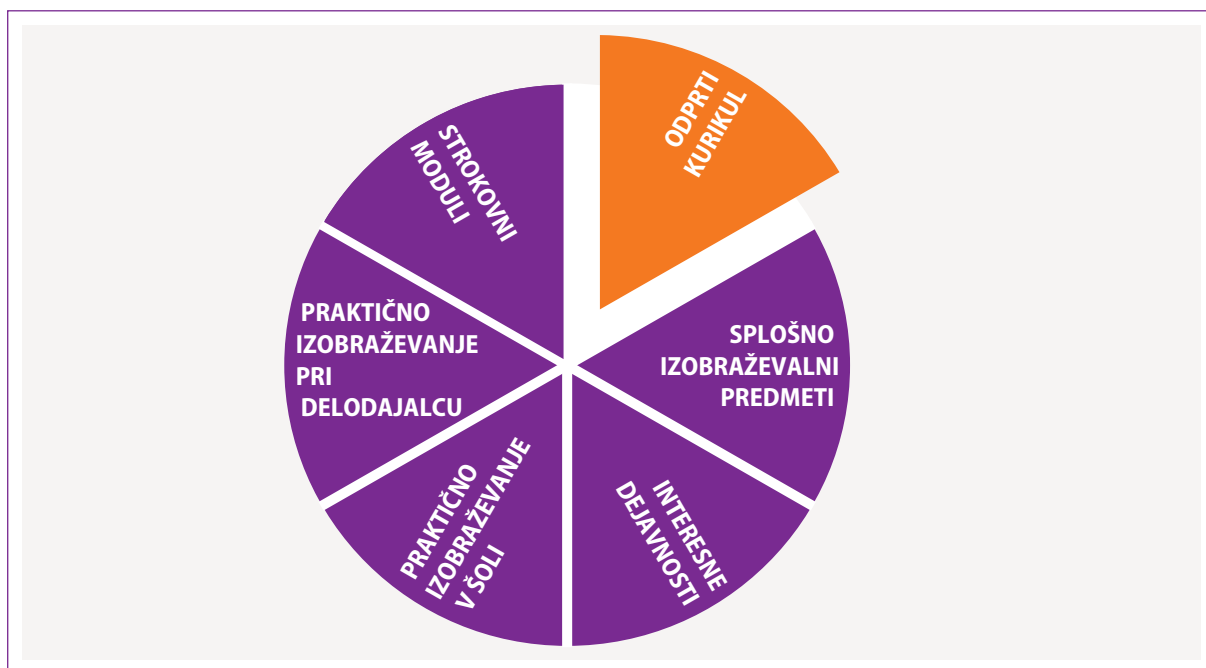
### Priprava odprtih kurikulov

Pomembno delo, ki nas čaka na poti izdelave izvedbenega kurikula, je »dokončati« izobraževalni program, to pomeni izdelati manjkajočo petino izobraževalnega programa, **odprti kurikul**.

51 Vir: Možina, T. (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Gradivo za udeležence andragoškega spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.



**Slika 31:** Odprti kurikulum v izobraževalnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>52</sup>



Omenili smo že, da ta del programa oblikuje izobraževalna organizacija po svoji presoji. V temeljnih smernicah za oblikovanje odprtega kurikula, namenjene srednjim šolam (Mali, 2006, v Klarič, 2008, str. 19) so navedeni tile predlogi, **kaj naj sodi v odprti kurikulum:**

- ▶ dodatni strokovni moduli za obvladovanje poklicnih standardov (ki so uvrščeni v izbirni del izobraževalnega programa ali so obvezni del drugega izobraževalnega programa);
- ▶ dodatna specializacija za poklice, ki so sicer uvrščeni v obvezni del programa in lahko omogočajo takojšnjo zaposlitev;
- ▶ dodatni moduli za uresničevanje ciljev splošnoizobraževalnih predmetov, ki so namenjeni predvsem tistim, ki zaradi pomanjkljivega prejšnjega znanja ali drugih primanjkljajev težje dosežejo zahtevane standarde pri teh predmetih;
- ▶ del odprtega kurikula lahko izobraževalne organizacije namenijo tudi pripravi na zaključni izpit ali poklicno matura.

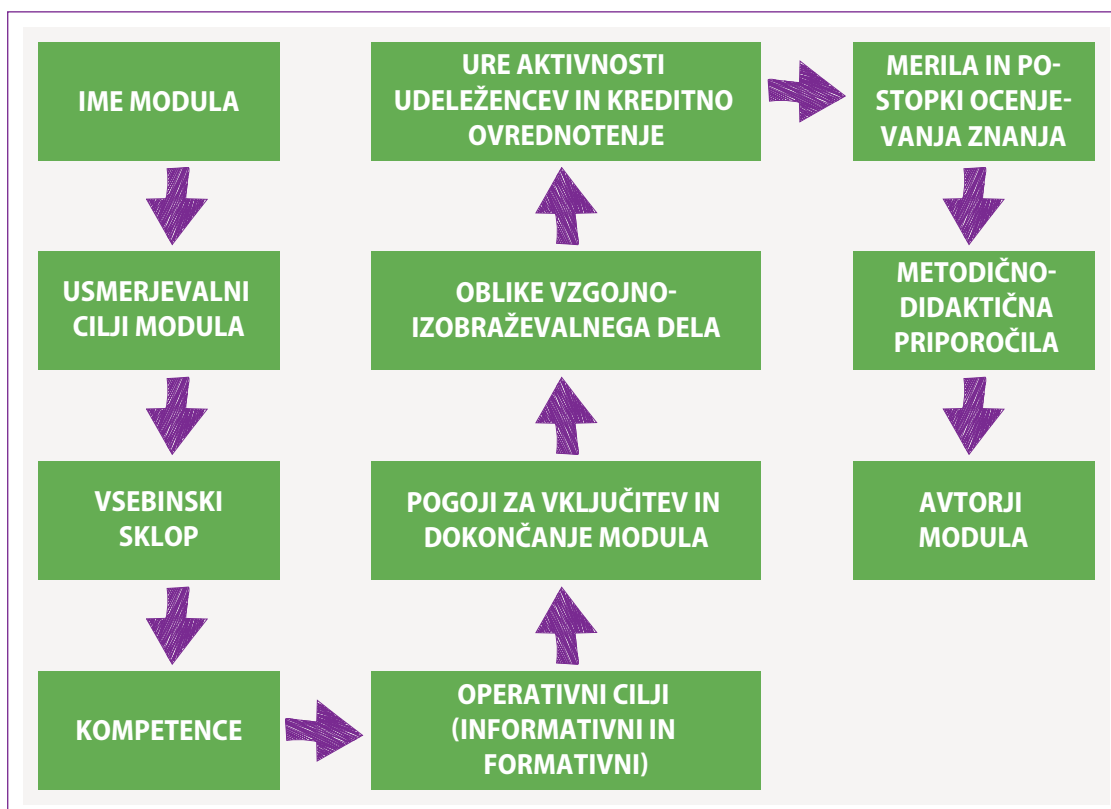
Pri izobraževanju odraslih je mogoče izdelati ali izbirati tudi module, ki omogočajo pripravo na pridobitev dodatne nacionalne poklicne kvalifikacije, ali pa razvijanje drugih temeljnih zmožnosti. Pomembno je, da smo pri nastajanju odprtega kurikula usklajeni s potrebami lokalnih partnerjev in da je ta del programa prav tako javnove-ljaven kot druge sestavine izobraževalnega programa. Vsebina ali cilji odprtega kurikula morajo biti po dokončanju izobraževanja zapisani v prilogi k spričevalu, tako dobi delodajalec informacije o dodatnih zmožnostih, kompetencah imetnika spričevala (prav tam, str. 19).

52 Vir: Velikonja, M., Klemenčič, S. (2009). Odprti kurikulum v izrednem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

Prednosti tega dela izobraževalnega programa so številne. Izobraževalno organizacijo spodbujajo k stalnemu iskanju izobraževalnih potreb v okolju. Z njim organizacija poudarja svoje posebnosti, ponuja konkurenčno znanje in odpira novo tržno nišo. Dragocena je možnost za pridobitev dodatne nacionalne poklicne kvalifikacije. Organizacija lahko ponuja vrsto modulov in tako večja izbirnost programa.

Odločitev za tematiko modulov pa je šele začetna dejavnost. Učiteljski zbor mora za vsak modul odprtega kurikula **izdelati katalog znanja s tole sestavo**.

**Slika 32:** Sestavine kataloga znanja za odprti kurikulum<sup>53</sup>



O nekaterih sestavinah modula (npr. o ciljih in kompetencah) smo že podrobneje pisali v prejšnjem poglavju Skrivnosti kurikula. Naj opozorimo, da v modulih zapišemo usmerjevalne, informativne in formativne cilje ter kompetence. Priprava strokovnih modulov je v izobraževalnih organizacijah povsem nov in zahteven postopek, zato zahteva daljšo posebno pripravo vodje izobraževanja ter učiteljev. Zahtevno je zlasti načrtovanje poklicnih zmožnosti in na tej podlagi informativnih in formativnih ciljev. Dobro pripravljen modul namreč zelo olajša učitelju pripravo na poučevanje.

53 Vir: Velikonja, M., Klemenčič, S. (2009). Odprti kurikulum v izrednem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

## Globalna učna priprava

Z izdelavo modulov v odprtem kurikulumu smo izobraževalni program »zaprli«, to je dokončali.

**Slika 33:** Izobraževalni program kot izhodišče za pripravo izvedbenega kurikula<sup>54</sup>



Globalna učna priprava nastaja v dveh korakih. Načrtujemo jo že pred vpisom udeležencev v program. V pomoč pri tem so nam naše izkušnje z izobraževanjem odraslih, poznavanje značilnosti ciljnih skupin udeležencev ipd. Potem ko se bodo v program že vpisali udeleženci, pa bomo na podlagi analize značilnosti dejanske skupine udeležencev znova premislili vse faze globalne učne priprave in morebiti kakšno stvar, če se bo za to pokazala potreba, spremenili, prilagodili tej skupini udeležencev. Šele takrat bomo globalno učno pripravo dokončno določili za dejansko skupino udeležencev.

V prvem koraku z globalno učno pripravo:

- ▶ opredelimo, ali bomo izobraževanje izpeljevali po skupinskih ali individualnih organizacijskih modelih,
- ▶ predmete in module razvrstimo po letih,
- ▶ razvrstimo in uskladimo kompetence in učne cilje, vključujemo tudi razvoj splošnih in poklicnih zmožnosti, kompetenc,
- ▶ določimo vsebinske sklope in obseg izobraževanja pri posamezem predmetu/modulu,
- ▶ razvrstimo vsebinske sklope pri predmetu/modulu po letih.

<sup>54</sup> Vir: Velikonja, M., Klemenčič, S. (2009). Odprti kurikulum v izrednem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

V uvodu velja opozoriti, da globalna učna priprava nastaja vzporedno na dveh ravneh izvedbenega načrtovanja. Njen končni izid je izvedbeni predmetnik in razvrstitev vsebinskih sklopov ter učnih tem za vse predmete in module v izobraževalnem programu. A da lahko do tega pridemo, je treba vse te postopke opraviti vzporedno za vsak posamezni predmet ali modul v programu. Zato lahko rečemo, da sočasno pripravljamo in usklajujemo:

- globalno učno pripravo za izobraževalni program in
- globalno učno pripravo za posamezni predmet/modul.

Premisleki, ki jih opravi učitelj za svoj predmet ali modul, so podlaga za skupno usklajevanje in oblikovanje globalne učne priprave za izobraževalni program, ki jo pripravijo skupaj vsi učitelji, ki poučujejo v posameznem izobraževalnem programu (v nadaljevanju programski učiteljski zbor). Tudi posamezni koraki, ki jih opravimo ob globalni učni pripravi, niso vedno zaporedni. Čeprav jih v nadaljevanju prikazujemo zaporedno, velja upoštevati, da so posamezne faze med seboj povezane in večkrat potekajo vzporedno kot zaporedno.

Smiselno je, da vodja izobraževanja odraslih in učiteljski zbor v tej fazi najprej skupaj:

1. razčlenijo izobraževalni program,
2. razčlenijo kataloge znanja za posamezne predmete/module,
3. premislijo o potrebnih (dostopnih) učnih virih za udeležence izobraževanja.

V nadaljevanju prikazujemo posamezne korake v pripravi globalne učne priprave.

## Organizacija izobraževanja

Ena najpomembnejših odločitev, ki jih moramo v izobraževalni organizaciji sprejeti pri pripravi izvedbenega kurikula, je izbira organizacijskih modelov, po katerih bo potekalo izobraževanje. Organizacija izobraževanja pomembno vpliva na dobro počutje udeležencev izobraževanja in tudi na učno uspešnost odraslih. Mogoče se tega vpliva premalo zavedamo. Po naših izkušnjah so namreč izobraževalne organizacije v preteklosti prepogosto predvidele določeno organizacijsko obliko za odrasle in so jo zatem uporabljale za vse učne skupine in vse večne čase.

Na tako ravnanje so nas opozarjali udeleženci izobraževanja in učitelji, ki so sodelovali v evalvacijah izobraževalnih programov v letih od 1997 do 2002.<sup>55</sup> Učitelji so na primer menili, da imajo premalo vpliva pri določanju obsega neposrednega pouka pri svojem predmetu, tudi udeleženci so trdili, da nimajo vpliva na organizacijo izobraževanja ali je njihov vpliv le delen.

Udeleženci izobraževanja so naštevali med drugim tele pomanjkljivosti v organizaciji izobraževanja: predmeti so slabo razporejeni in se prekrivajo, preveč predavanj naenkrat, vse natrpano na koncu leta, predavanja niso redna, pouk poteka prehitro, predavanja so prepozno, preveč splošnih predmetov, preveč pouka na dan (4 do 5 ur nepretrgoma), nekaterih predavanj sploh ni itn.

Za boljšo organizacijo so med drugim predlagali: večjo organiziranost, ker je sedaj v šoli precejšen nered; en urnik naj velja za vse leto, naj se ne spremeni vsak mesec; najprej predavanja, potem izpit, ne vse naenkrat; počasnejši tempo izobraževanja; več ur predavanj pri splošnih predmetih; večji časovni presledek od začetka do konca izobraževanja; načrt, kako se sam učiti, da bi vse potekalo hitreje, itn.

Mnenja udeležencev izobraževanja sicer segajo že desetletje in več v preteklost, pa vendar niso povsem brez vrednosti. So lahko pomembna opozorila tudi za današnjo generacijo vodij in učiteljev. Pripombe in predlogi odraslih so pokazali na pogloblitve pomanjkljivosti v organizaciji izobraževanja odraslih.

Značilnosti dobre organizacije so prav v bližini kraja izobraževanja, upoštevanju časa, ki je udeležencem na voljo, smotrni obremenitvi odraslih, v primernem razmerju med organiziranim izobraževanjem in samoizobraževanjem, prilagojenosti sposobnostim in učenju odraslih ipd. A bodimo pazljivi: udeleženci izobraževanja so vsako leto novi, skupine drugačne, torej je vedno znova treba prisluhniti posebnostim posameznika in učnih skupin.

Dostopnost izobraževanja omogočamo tudi tako, da izobraževanje **krajevno približamo odraslim**, ki se želijo izobraževati. Dandanes dostop do izobraževanja zaradi oddaljenosti od kraja izobraževanja mogoče ni tako kritičen kot nekoč, saj je mobilnost ljudi mnogo večja in preprostejša. Pa vendar je pri izdelavi urnika treba upoštevati na primer tudi čas, ki ga udeleženci potrebujejo, da pridejo na predavanja iz kraja, kjer prebivajo, ali kjer so zaposleni.

Za odrasle je vloga udeleženca izobraževanja le ena od mnogih, ki jih opravljajo. Vemo, da so zaposleni, imajo družino, so tudi družbeno dejavni itn. Tudi brezposelni niso povsem na voljo kadar koli in kjer koli. Načrtovalec izobraževanja bo torej pre-

55 Podatke smo črpali iz končnih poročil spremljav poskusnega izpeljevanja in evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli (Bled), Turizem – odrasli (Bled), Gradbeništvo – odrasli (Celje), Strojništvo – odrasli (Novo mesto), Elektronika – odrasli (Velenje), Živilstvo – odrasli (Maribor), Poslovni sekretar – odrasli (Maribor), Rudarstvo in geotehnologija – odrasli (Velenje), Poštni promet – odrasli (Ljubljana), Telekomunikacije – odrasli (Ljubljana) v letih 2000–2002. Pri navajanju virov v poglavju Viri in literatura posamezne vire najdemo, če jih iščemo po avtorjih Možina T., Mali D. in Velikonja M.

verjal **čas, ki ga imajo na voljo udeleženci izobraževanja**, in se jim skušal čim bolj prilagoditi. To bo storil pri oblikovanju izvedbenega načrta za učno skupino in oblikovanju urnika.

**Smotrno obremenitev udeležencev** presojava po analizi njihovih drugih dejavnosti in merilih, ki veljajo v izobraževanju odraslih že doslej in jih je potrdila tudi praksa. Pogosto organizacije ne predvidevajo, da je mogoče izobraževanje časovno podaljšati in program, ki je predviden za eno šolsko leto, izpeljati v letu in pol, ali ga tudi skrajšati, če so možnosti za to. Nenapisano pravilo je, naj organiziranega izobraževanja za odrasle ne bo več kot 12 ur na teden, saj je treba upoštevati tudi čas, ki ga potrebujejo za samostojno učenje. Optimalna dnevna obremenitev s poukom je lahko tri do štiri šolske ure, saj po osemurni zaposlitvi odrasli ne bi mogli učinkovito spremljati pete ali šeste ure pouka. Kadar poteka organizirano izobraževanje v dneh, ko odrasli nimajo zaposlitvenih obveznosti, lahko pouk traja dlje, šest in tudi do osem ur, če je zagotovljen med urami daljši opoldanski odmor. Obremenjenost odraslih bo organizator izobraževanja upošteval pri izdelavi koledarja izobraževanja in pripravi urnika.

Ne smemo pozabiti, da se z organizacijo prilagajamo tudi **sposobnostim odraslih, njihovim učnim navadam, mentalni kondiciji** ipd. Te osebne značilnosti je sploh najtežje ugotavljati, jih urejati in upoštevati v učni skupini. Spoznanja o učenju odraslih in njihovih sposobnostih lahko vodje izobraževanja navaja k optimizmu. Le prepoznati jih mora in upoštevati pri vseh organizacijskih prvinah, na primer predvsem pri odločitvi za prevladujoči organizacijski model in tudi pri (tečajni) razvrstitvi programskih enot.

## Izbira organizacijskih modelov

S prenovo srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>56</sup> vse od leta 2006 tudi v izobraževanju odraslih ubiramo povsem nove poti, ki se osredinjajo v izvedbenem kurikulumu. V skladu z novostmi, ki so jih, izhajajoč iz zakonodaje, prinesla Navodila o prilagajanju izrednega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja<sup>57</sup>, je ena izmed odločitev, ki jo mora izobraževalna organizacija sprejeti, odločitev o tem, ali bo izobraževanje izvajala po enem izmed:

- skupinskih organizacijskih modelov ali
- individualnih organizacijskih modelov.

V nadaljevanju si oglejmo značilnosti enih in drugih.

Med **skupinske organizacijske modele** sodijo modeli, ki temeljijo na oblikovanju učne skupine s predvidenim skupnim načinom poteka in trajanja izobraževanja (šolski, razredno-predmetni in tečajni organizacijski model ipd.). V skladu z Navodili za prilaganje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja gre za tak model, kadar obseg organiziranega izobraževalnega dela obsega vsaj 50 odstotkov ur glede na obseg v rednem izobraževanju.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006.

<sup>57</sup> Ur. l. RS, št. 8/2008.

<sup>58</sup> Prav tam.

Med **individualne organizacijske** modele izobraževanja odraslih sodijo tiste izvedbe programa, ki omogočajo, da se posameznik večinoma ali v celoti izobražuje sam, brez sodelovanja v učni skupini. Izobraževalne organizacije omogočijo preverjanje znanja, krajša organizirana predavanja, individualne ali skupinske konzultacije, druge oblike organiziranega izobraževanja.<sup>59</sup>

V skladu z Navodili za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja **med organizirano izobraževalno delo**<sup>60</sup> sodi:

- teoretični pouk z vajami,
- praktični pouk,
- praktično usposabljanje z delom,
- ekskurzije,
- terensko delo,
- skupinske ali individualne konzultacije,
- učne delavnice,
- organizirane priprave na izpite,
- učna pomoč,
- zagovor seminarских nalog,
- srečanja v skupinah pri e-učenju ali učenju na daljavo,
- preverjanje in ocenjevanje znanja in
- druge oblike, določene z izobraževalnim programom.

**Samostojno učenje udeleženca**<sup>61</sup> pa obsega učenje in drugo učno delo, ki ga udeleženec izpeljuje sam.

V preteklosti, še v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, je bila močno uveljavljena tako imenovana tradicionalna večerna šola z razredno-predmetno organizacijo pouka, ki je imela vse značilnosti pouka mladih: pouk od septembra do junija v šolskem letu, štiri do pet dni v tednu, po štiri do šest šolskih ur na dan itn., le s to razliko, da je bil pouk za zaposlene odrasle pozno popoldne ali zvečer. Postopno se je ta spremijala in prešla v predvsem tečajno organizacijo, kot jo doživljamo sedaj. Kaže pa se že prihodnji organizacijski model, to je izobraževanje na daljavo, ki ga sicer pri nas že dolgo poznamo kot dopisno izobraževanje, vendar z dopisnega prehaja na izobraževanje po drugih medijih, zlasti po medmrežju.

V nadaljevanju prikazujemo nekatere organizacijske oblike izobraževanja odraslih. Razčlenimo najprej odlike in pomanjkljivosti posameznih oblik, kar nam bo pomagalo pri odločanju, katerega izbrati.

## Šolska, razredno-predmetna organizacijska oblika

temelji na sočasnem poteku vseh programskih enot v programu enako, kot je značilno za izobraževanje mladine.

59 Prav tam.

60 Prav tam.

61 Prav tam.

**Preglednica 18:** Razredno-predmetna organizacijska oblika

| RAZREDNO-PREDMETNA ORGANIZACIJSKA OBLIKA                                  |  |
|---|--|
| PREDNOSTI   | SLABOSTI   |
| Omogoča načrtnost in dinamiko učnega procesa.                             | Izobraževanje je dostopno le odraslim, ki so v bližini izobraževalnega središča.                                   |
| Učitelj lahko sistematično obravnava vsebino in jo utrjuje.               | Vsebina, tempo dela, oblike in metode dela so prilagojeni povprečju.   |
| Omogoča kontinuirano učenje.  | Samostojno učenje je le dopolnilo k učnemu procesu.  |
| Vpliv pozabljanja je manjši.  | Ostaja le v okviru razredno-predmetnega pouka in pozornost odraslih je usmerjena k vsem programskim enotam hkrati. |
| Pogostejši stiki omogočajo, da se med odraslimi razvijejo globlji odnosi. |  |
| Posameznik ima več možnosti za samopotrditve.                             |  |
| Večji je učiteljev vpliv.   |  |

### Tečajna organizacijska oblika

Pri tej obliki so programske enote razvrščene kot zaporedni ali vzporedni tečaji. Temeljni postopek je v tem, da poteka organizirano izobraževanje za posamezno programsko enoto kot tečaj, zatem imajo udeleženci na voljo čas za pripravo na izpit in nato sledi izpit iz predmeta/modula.

**Preglednica 19:** Tečajna organizacijska oblika

| TEČAJNA ORGANIZACIJSKA OBLIKA  |  |
|--|--|
| PREDNOSTI  | SLABOSTI   |
| Izobraževanje poteka le za nekaj programskih enot hkrati, to zelo razbremeni udeležence izobraževanja. | Neenakomerna obremenjenost učiteljev.  |
| Učitelj se lahko bolj posveti predmetu/modulu, saj celoto obravnava strnjeno, v nekaj tednih.          | Oblikovanje predmetnika po vseh didaktičnih in andragoških merilih je zahtevno strokovno delo, ki zahteva sodelovanje učiteljev v fazi globalne učne priprave. |
| Po končanem organiziranem izobraževanju je načrtovan čas za samostojno učenje in določen izpitni rok.  | Zahtevna je organizacija izpeljave programa.   |
| Tečaja se lahko udeležijo tudi odrasli, ki jih zanima samo določeno področje, programska enota.        |  |



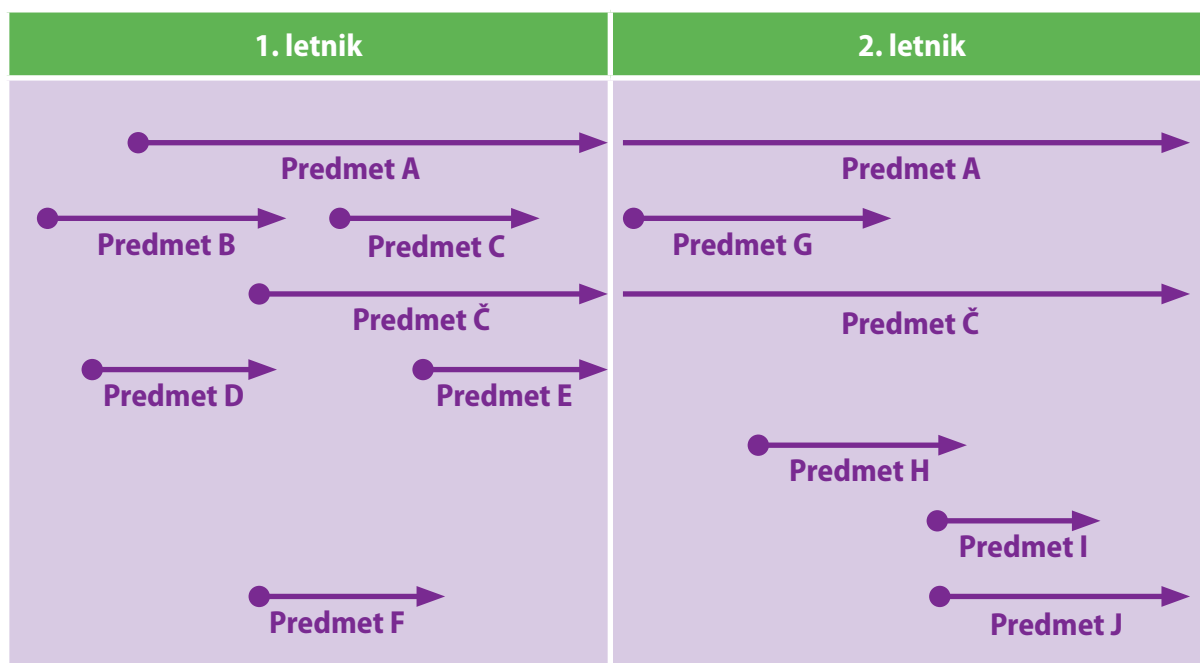
Napake, ki se v praksi kažejo pri tečajni organizacijski obliki, so tele:

Na urnik je uvrščeno preveč programskih enot hkrati. V tem primeru se odrasli teže usmerjajo v določena področja in teže odločajo, pri katerem predmetu/modulu bodo najprej preverjali znanje in se prijavili k izpitu. Druge programske enote bodo ta čas zamemarili. Zmogli bodo nameniti pozornost največ dvema ali trem predmetom/modulom hkrati, ki bodo različno zahtevni in se bodo končali v različnih časovnih obdobjih.

Od konca predavanj do prvega izpitnega roka je premalo časa za pripravo na izpit. Tako so lahko na izpitu uspešni le najprizadevnejši in najsposobnejši, drugim se izpitni roki tudi za druge programske enote kopičijo in izgubljajo upanje, da bodo kdaj kos vsem obveznostim. Čas za pripravo na izpit je odvisen od zahtevnosti predmeta/modula, učitelj naj ga uskladi tudi z udeleženci, a naj za prvi izpitni rok ne bo krajši od štirinajst dni po tem, ko so predavanja končana.

V krajše tečaje organizator pogosto »stlači« tudi predmete/module, ki po svoji naravi ne morejo biti obravnavani kot tečaji, saj zahtevajo poglobljen in daljši študij, več časa za utrjevanje in ponavljanje. To so predmeti, kot slovenščina, tuji jeziki, matematika in morebiti temeljni strokovni moduli, ki so največkrat tudi predmet zunanjega preverjanja znanja. Za te ne zadošča le krajši prelet vsebin in naročilo odraslim, kako naj se učijo doma. Organizirano izobraževanje za te programske enote poteka v daljšem časovnem obdobju (pol leta, vse šolsko leto ali vse letnike).

**Slika 34:** Zgled za tečajno organizacijsko obliko



Pozorni moramo biti tudi na didaktično zaporedje programskih enot, ki jih uvrščamo v tečaje. Več o tem bomo pisali v nadaljevanju.

## Izobraževanje na daljavo

je bilo v preteklosti uveljavljeno kot dopisno izobraževanje. Danes se mu vse bolj pridružuje e-izobraževanje, ki je lahko učinkovito izrabljeno zlasti pri izobraževanju odraslih. Težišče dela je na samostojnem učenju, ki ga dopolnjujejo konzultacije z učitelji/mentorji v spletni učilnici in srečanjih v učni skupini.

**Preglednica 20:** Izobraževanje na daljavo

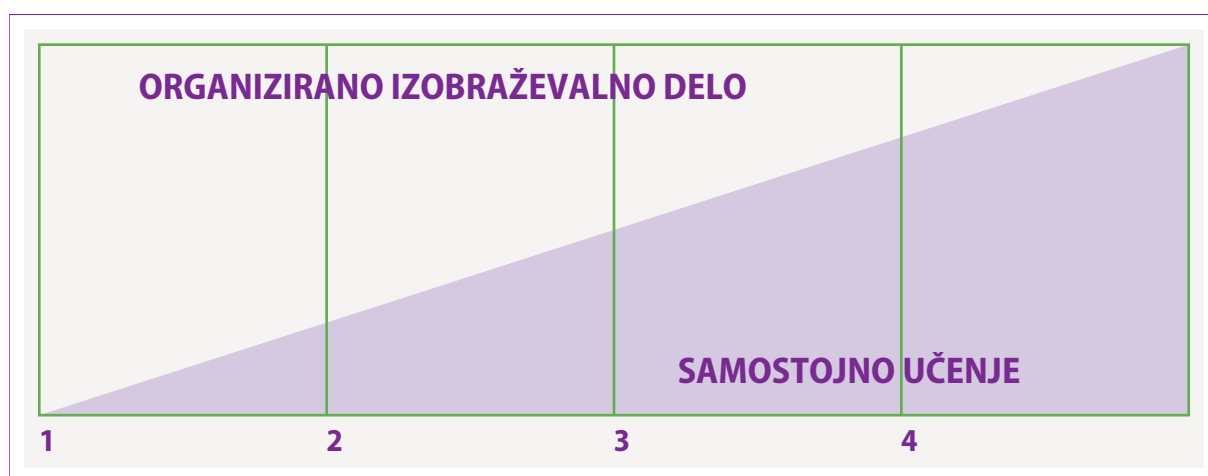
| IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO  |   |
|---|---|
| PREDNOSTI   | SLABOSTI  |
| Odraslemu tako izobraževanje omogoči, da se uči s sebi prilagojenim tempom, ni se mu treba usklajevati s skupino.                                     | Izoliranost od skupine.   |
| Prosto si izbira čas za učenje in laže upošteva svoje učne navade in čas, ki ga ima na voljo.   | Posameznik je prikrajšan za socializacijski vpliv, ki ga ima skupina.   |
| Poudarjen je vidik ekonomičnosti: ves čas je izrabljen za učenje, ni potrebna npr. pot do izobraževalnega središča.                                   | Osamljenost lahko negativno vpliva na motivacijo za učenje.   |
| Marsikomu (npr. osebam s posebnimi potrebami, ljudem, ki delajo večinoma na terenu) pomeni tako izobraževanje edino možnost, da si pridobi izobrazbo. | Pozneje pridobi pomoč (učitelja, mentorja ali sošolcev) za razumevanje težjih učnih vsebin.                           |
| Učenje je mnogo bolj individualizirano, prilagojeno posamezniku (sam si npr. določi zaporedje programskih enot, ki jih bo preštudiral).               | Manj je vzgojnih vplivov na razvijanje interesov, oblikovanje stališč in odnosov.                                     |
| Utrjuje se delovna disciplina, volja in vztrajnost odraslega.   | Manj je možnosti za sprotno preverjanje uspešnosti (čeprav povezave z medmrežjem odpravljajo tudi to pomanjkljivost). |
| Razvija samostojnost.   |   |

Da lahko predvidimo več **samostojnega učenja**, morajo biti zagotovljeni nekateri pogoji, kot na primer:

- ▶ da so zagotovljeni primerni učni viri za samoizobraževanje,
- ▶ sposobnosti in motiviranost udeležencev,
- ▶ njihovo usposobljenost za samostojno učenje,
- ▶ primerna zahtevnost programa,
- ▶ možnosti odraslih za obisk organiziranega izobraževanja (delovna in druga obremenjenost, oddaljenost od izobraževalnega središča),
- ▶ kadrovske in prostorske možnosti izobraževalne organizacije,
- ▶ tehnična opremljenost (izobraževalne organizacije in udeleženca, npr. ob e-izobraževanju).

Najpomembnejše pa je, da so odrasli usposobljeni za samostojno učenje, sicer jih je treba za to usposobiti. Za samostojno učenje so odraslim potrebne razvite učne navade, visoka motiviranost, ustrezno pridobljeno znanje in sposobnosti. Potrebujemo tudi izurjenega in predanega mentorja, ki jih bo vodil na poti do cilja. Te poti torej ni mogoče izbrati za vsakogar. Poenostavljeno bi lahko trdili: posameznika, ki je na začetku izobraževalne poti, s slabim že pridobljenim znanjem, nizko motivacijo, bomo raje uvrstili v čim bolj strukturirano, organizirano in vodeno izobraževanje. Smiselno je, da organiziramo izobraževalni proces tako, da namenimo v začetku, na primer prvo šolsko leto, več časa organiziranemu izobraževalnemu delu za celo učno skupino, pozneje pa se povečuje delež vodenega samostojnega učenja.

**Slika 35:** Odločamo se za različno organizacijsko obliko in premišljeno razmerje med organiziranim izobraževalnim delom in samostojnim učenjem. (Prirejeno po Valentinčič, 1983, str. 64)



Ker pomeni obseg organiziranega izobraževalnega dela ločnico med individualnimi in skupinskimi oblikami izobraževanja, te pa zahtevajo nekoliko drugačno ravnanje izvajalca, je nujno razmisliti o različnih vidikih. V preteklosti smo na seminarjih in z evalvacijo izobraževalnih programov dobili nekatere značilne odgovore, kako se v izobraževalnih organizacijah odločajo za obseg organiziranega izobraževalnega dela pri odraslih.

Vodje izobraževanja so o odločitvah o obsegu ur zapisali (Velikonja, 2002, str. 176):

- »Z zmanjšanjem obsega ur organiziranega izobraževanja pripravimo dodatno gradivo, konzultacije, vnaprej pripravljena izpitna vprašanja.«
- »Različen obseg ur je odvisen od različne težavnosti predmetov.«
- »Manjši obseg zaradi prejšnjega znanja in izkušenj odraslih.«

Pa tudi:

- »Na zmanjševanje obsega ur vpliva ekonomski vidik, finančno pokritje programa.« »Na zmanjševanje vpliva čas, v katerem je bilo treba izpeljati programe.«
- »Obseg ur se zmanjša zaradi časovne stiske udeležencev.« ipd.

Nekatere odločitve izobraževalnih organizacij se prav nič ne ujemajo s strokovnimi utemeljitvami o organizaciji izobraževanja odraslih.

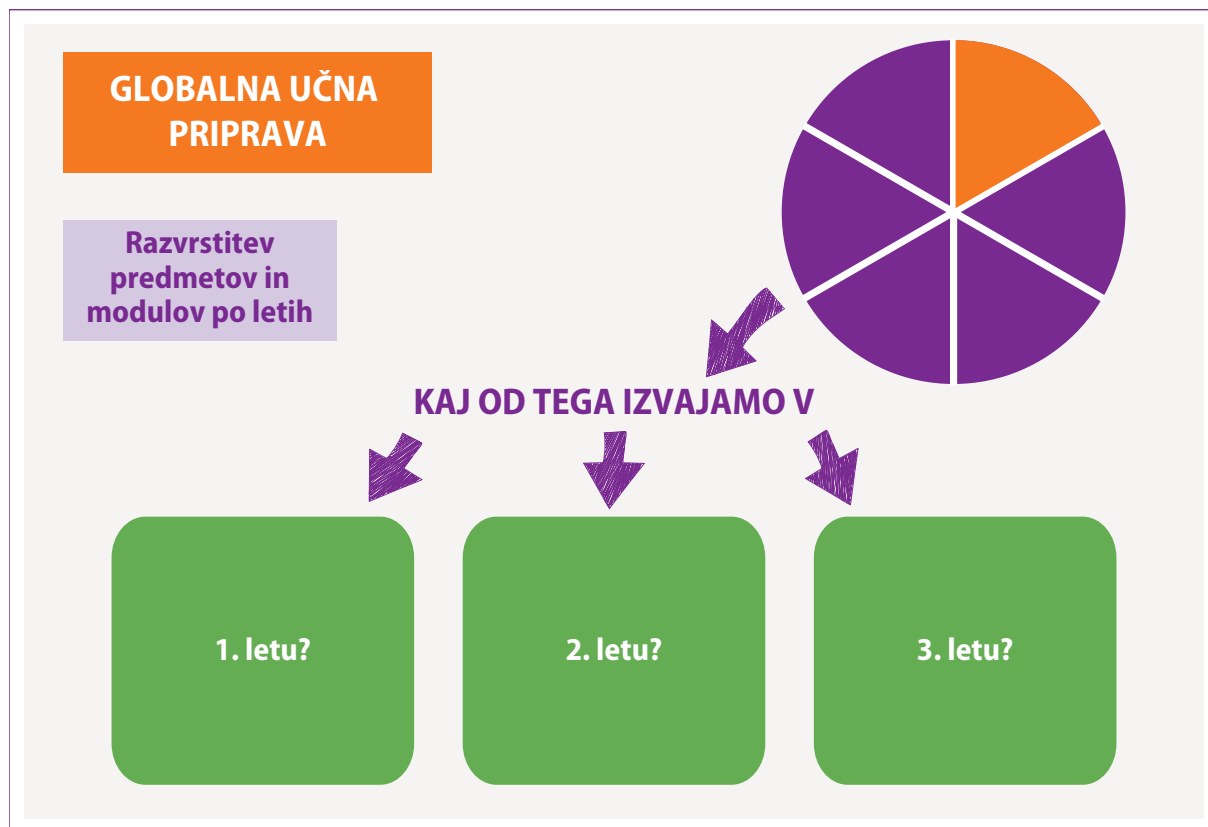
Naj ponazorimo utemeljitve **o ustreznem številu ur organiziranega izobraževalnega dela**. Odrasli navadno slabše obvladajo (imajo slabše že pridobljeno znanje) splošnoizobraževalne predmete in boljše strokovnoteoretične module. Kljub temu pričakujejo, da bomo več časa (ur) namenili strokovnim modulom. Razmerja ur organiziranega izobraževalnega dela med temi predmeti/moduli bomo zato načrtovali premišljeno. Menimo, da zahtevajo temeljni splošnoizobraževalni predmeti (npr. jeziki, matematika) večji obseg pouka (več kot 50 odstotkov ur, načrtovanih v sprejetem programu), saj razvijajo tudi temeljne zmožnosti, kot na primer sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, računske, socialne in medosebne zmožnosti, zmožnosti za vseživljenjsko učenje itn. Pri strokovno-praktičnih modulih pa predvidevamo večje predznanje odraslih in tu bo mogoče zmanjšati obseg ur. Zmanjšanje obsega organiziranega izobraževalnega dela (ali zgolj preverjanje in priznavanje znanja s tega področja) pri praktičnem pouku se kaže tudi v praksi.

Prvi premislek o izbiri organizacijskih modelov in organizacijskih oblik smo opravili v prvi fazi priprave izvedbenega kurikula, to je pred vpisom udeležencev v izobraževalni program. Presojajo o tem smo opravili na podlagi izkušenj in poznavanja andragoške stroke. Končno odločitev pa bomo sprejeli v drugi fazi izvedbenega načrtovanja, ko bomo že imeli vpisano skupino udeležencev in bomo že analizirali njihove značilnosti. Takrat bomo mogoče ugotovili, da smo načrtovali premalo konzultacij za udeležence v individualnih organizacijskih modelih. Pokazalo se bo mogoče, da imajo udeleženci slabo že pridobljeno znanje in slabo razvite učne navade, to pa zahteva več konzultacij. Tedaj bomo pri določanju končnih prilagoditev po vpisu udeležencev korigirali izvedbeni kurikulum. Dopustiti je treba mogoče spremembe v številu ur organiziranega izobraževalnega dela za posamezni predmet/modul tudi med izobraževanjem in stalno presojati razmerja med organiziranim izobraževalnim delom in samostojnim učenjem odraslih.

## Razvrstitev predmetov in modulov po letih

Z mislijo na to, kakšen organizacijski model bomo uporabili in kakšne organizacijske oblike bomo izbrali, nadaljujemo delo pri pripravi globalne učne priprave. V tej fazi razvrstimo programske enote, tj. splošnoizobraževalne predmete, strokovne module in druge sestavine programa, **po letih izobraževanja**, določimo torej, katere predmete/module in druge programske enote bomo izpeljali v posameznih letih izobraževanja.

**Slika 36:** Razvrstitev programskih enot po letih – izvedbeni predmetnik<sup>62</sup>



V tej fazi se srečamo z dilemo, **ali bodo odrasli zmogli doseči načrtovane cilje v času**, kot je predvideno za izobraževanje mladine. Za odgovor na to vprašanje je ob vsaki učni skupini odraslih potreben premislek, da ne bo postalo izobraževanje prava nočna mora za udeležence. V izobraževanju odraslih naj bo pri odločanju o trajanju izobraževanja predvidena tudi možnost, da določimo za izpeljavo programa več (ali manj) časa, kot je načrtovano z uradnim izobraževalnim programom. Dveletne (višješolske) izobraževalne programe bi na primer lahko izpeljali v treh letih, štiriletne pa v petih letih ali več. Če pa je učna skupina zelo motivirana, ima ustrezno že pridobljeno znanje ter primeren čas za samostojno učenje, je čas izobraževanja lahko tudi krajši. Na tem mestu velja omeniti ugotovitve, ki so jih v prejšnjih letih pokazale primerjave nekaterih evalvacij srednješolskih in višješolskih programov: šole, ki so organizirale višje strokovno izobraževanje, so se večinoma ravnale po pravilu »leto za leto in pol«, v srednješolskem izobraževanju pa so se držali pravila »leto za letom« in niso nikjer dopustili podaljšanja že s samo organizacijo. Predvideli so pravzaprav nasprotno, kot bi pričakovali. V višje strokovno izobraževanje so se namreč vpisovali zelo motivirani odrasli, ki so uspešno končali srednješolski program, v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja pa so se (zlasti brezposelne osebe) vpisali pogosto na zunanje spodbude in s slabimi izkušnjami v izobraževanju. Predvideli bi torej, da je bilo tem zadnjim treba nameniti več časa za motivacijo in vpeljevanje v ponovno izobraževanje, pa ni bilo tako. V stikih z vodji izobraževanja in učitelji smo odkrili, da je med razlogi za tako odločitev tudi pomanjkanje denarja, verjetno pa tudi manjša oza-

62 Velikonja, M. (2009). Globalna učna priprava. Učno gradivo za udeležence spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

veščenost izvajalcev izobraževanja, da so take rešitve mogoče, in manj usklajevanja z udeleženci izobraževanja. Ti sicer na začetku izobraževanja menijo (tudi podatkih iz evalvacij kažejo tako), da bi radi čim prej končali izobraževalni program, toda ko pozneje spoznajo zahtevnost programa in vse obveznosti, ugotovijo, da je naglica v tem primeru povsem brez koristi.

**Zakaj potrebujejo odrasli udeleženci daljši čas za izobraževanje, pa čeprav jim je namenjen krajši obseg organiziranega izobraževanja,** manjše število ur, kot je predvideno z uradnim izobraževalnim programom? Spomnili se bomo na njihove različne življenjske vloge in dejstvo, da njihov čas ni namenjen le učenju. V tečajni organizaciji izobraževanja je potem, ko so končana predavanja (in vaje) za posamezni predmet/modul, načrtovan čas za pripravo na izpit, šele zatem sledi nov predmet, nova skupina programskih enot. Če odraslim ne omogočimo dovolj časa za pripravo na izpit (torej več samostojnega učenja), jih silimo v površno in kampanjsko učenje, ali pa morajo zaradi prehitrega tempa izobraževanje celo opustiti. V enem šolskem letu je mogoče tako (uspešno) izpeljati šest do osem predmetov ali modulov. Kadar poskušamo slediti rednemu izobraževanju, to je leto za letom, se pokaže nujna posledica – neuspešnost in osip udeležencev v izobraževanju. Na to možnost pomislimo največkrat, ko ugotavljamo osip udeležencev v programu. Vse predmete bomo torej razvrstili v določeno časovno obdobje (v čas, v katerem nameravamo izpeljati celoten izobraževalni program), pri tem pa načrtovali in upoštevali izpitne roke, pripravo odraslih na izpite ipd. Čeprav smo v uvodu pojasnili, da postopke izvedbenega načrtovanja prikazujemo za srednje poklicno in strokovno izobraževanje, pa v nadaljevanju izjemoma prikazujemo primer razporeditve predmetov za izobraževanje odraslih iz višjega strokovnega izobraževanja. To je namreč primer dobre prakse, ki ga lahko prenašamo tudi na področje srednjega poklicnega izobraževanja.

**Preglednica 21:** Zgled za razporejanje programskih enot. Elektronika, višje strokovno izobraževanje, **predmetnik za izobraževanje mladine** (Velenje, šolsko leto 1998/99)

| PREDMETI V PRVEM LETNIKU               | PREDMETI V DRUGEM LETNIKU            |
|--|--------------------------------------|
| strokovna terminologija v tujem jeziku | ekonomika in menedžment podjetja     |
| poslovno sporazumevanje in vodenje     | materiali v elektrotehniki           |
| varstvo pri delu                       | krmilni in regulacijski sistemi      |
| tehniški predpisi in projektiranje     | elektronska vezja in naprave         |
| računalništvo in informatika           | računalniško vodeni procesi          |
| električne meritve                     | prenosna elektronika – izbirni 1     |
| krmilni in regulacijski sistemi        | industrijska elektronika – izbirni 2 |
| računalniško vodeni procesi            | praktično izobraževanje              |
| praktično izobraževanje                |                                      |

Izobraževalna organizacija je čas za izobraževanje odraslih razdelila na pet semestrov, šesti semester je bil namenjen izdelavi diplomske naloge:

**Preglednica 22:** Zgled za razporejanje programskih enot. Elektronika, višje strokovno izobraževanje, **predmetnik za izobraževanje odraslih** (Velenje, šolsko leto 1998/99)

| PREDMETI PRVO LETO                 | PREDMETI DRUGO LETO                    | PREDMETI TRETJE LETO                 |
|------------------------------------|--|--------------------------------------|
| tehniški predpisi in projektiranje | strokovna terminologija v tujem jeziku | materiali v elektrotehniki           |
| varstvo pri delu                   | poslovno sporazumevanje in vodenje     | ekonomika in menedžment podjetja     |
| računalniško vodeni procesi 1      | krmilni in regulacijski sistemi 2      | prenosna elektronika – izbirni 1     |
| računalništvo in informatika       | računalniško vodeni procesi 2          | industrijska elektronika – izbirni 2 |
| električne meritve                 | elektronska vezja in naprave           | praktično izobraževanje              |
| krmilni in regulacijski sistemi 1  |  |                                      |

Taka razvrstitev predmetov/modulov omogoča, da imajo odrasli v posameznem letu študija manjše število programskih enot in torej tudi manj izpitov. Ugotovimo, da so strokovni moduli v prvem letu bližje udeležencem izobraževanja, saj so bili vsi že zaposleni na tem strokovnem področju. Splošne predmete je organizator uvrstil v drugo in tretje leto izobraževanja. Praksa je pokazala, da bi bilo dobro predmet strokovna terminologija v tujem jeziku razporediti na dve leti, da bi znanje jezika bolj utrdili. Dva strokovna modula pa so razdelili na dve leti (modul 1 in 2). Praktičnega izobraževanja, ki je sicer s predmetnikom načrtovano za oba letnika, so bili udeleženci izobraževanja po večini oproščeni, nekateri so ga opravljali v zadnjem letu izobraževanja.

## Vloga posamezne programske enote v predmetniku

Pomembnost posamezne programske enote določa navzven že število ur, ki je zapisano v predmetniku. A vendar bomo vlogo posameznega predmeta/modula premislili skupno z učitelji in ga umestili tudi glede na interese in zmožnosti učne skupine, delovno okolje, za katerega izobražujemo odrasle itn. Učitelji pogosto vidijo svoj predmet/modul kot osrednjo programsko enoto v izobraževalnem programu in odrasle v izobraževanju obremenjujejo s številnimi podrobnostmi s svojega strokovnega področja, ki pa za oblikovanje izobrazbenega/poklicnega profila niso nujne in potrebne. V pogovoru z učitelji naj bi ti najprej **ugledali vlogo celotnega izobraževalnega programa** (vizija: kakšen naj bo odrasel, ko bo končal program v naši instituciji) in svojo programsko enoto v njem. Ni bolj ali manj pomembnega predmeta/modula, v programu igrajo le različno vlogo. Tako bodo splošnoizobraževalni predmeti v poklicnem in strokovnem izobraževanju sooblikovali poklicni profil osebe skupaj s strokovnimi moduli, dajali pa mu bodo tudi širši značaj, spodbujali razvoj temeljnih

spretnosti, ključnih kompetenc. Strokovni moduli in praktični pouk pa prav tako ne morejo biti namenjeni samo ozkim poklicnim zahtevam.

Ko pripravljamo globalno učno pripravo, je dobro že na začetku prvega leta umestiti v urnik tudi strokovni modul, saj je tudi tako mogoče motivirati udeležence izobraževanja, ki se vpišejo v izobraževalni program z namenom, da bi si pridobili strokovno izobrazbo.

## **Določanje vsebinskih sklopov in obseg organiziranega izobraževalnega dela**

Kot smo že omenili, moramo pri pripravi globalne učne priprave za program posamezni modul/predmet med leti v grobem razdeliti na vsebinske sklope. Najprej naj ta miselni proces opravi učitelj za svoj predmet oz. modul. Prenovljeni katalogi znanja so oblikovani tako, da že nakazujejo vsebinske sklope in tudi njihovo logično razvrstitev. Učitelj lahko glede na manjši obseg organiziranega izobraževalnega dela kak vsebinski sklop izloči, ga poveže s sorodnim sklopom, temo v predmetu/modulu ali ga prepusti v obravnavo drugemu predmetu/modulu (medpredmetno povezovanje zahteva nenehno sodelovanje učiteljev). Upošteval bo tudi zahtevo po linearni obravnavi snovi, ki ji v izobraževanju odraslih dajemo prednost pred načrtovanjem v koncentričnih krogih. Vsebin posamezne programske enote ne ponavljamo, razen pri predmetih/modulih, ki zahtevajo več vaj in produktivnega ponavljanja, kot so na primer slovenščina in tuji jeziki, matematika in posamezni temeljni strokovni moduli. Tedaj lahko členimo programsko enoto na več letnikov in na daljše časovno obdobje, da s tem pridobimo poglobljeno, utrjeno in trajnejše znanje.

V fazi globalne učne priprave torej učitelj proučuje različne kataloge znanja za svoj predmet, predvsem pa mora znova preveriti katalog znanja za preteklo in prihodnje obdobje izobraževanja. Analiza teh mu pomaga presoditi, kaj so udeleženci spoznali v preteklem obdobju in kaj bo obravnaval v prihodnje. Učitelj nadalje preverja, v katerih delih kataloga znanja bo načrtovane cilje povezoval s cilji drugih predmetov/modulov, kateri deli kataloga znanja torej zahtevajo medpredmetno povezovanje. Pozneje, ko bo že poznal učno skupino, bo načrtoval še, v katerih delih bo najbolje povezoval novo znanje z izkušnjami udeležencev izobraževanja, ali bodo te izkušnje že same lahko izhodišče za obravnavo teme.

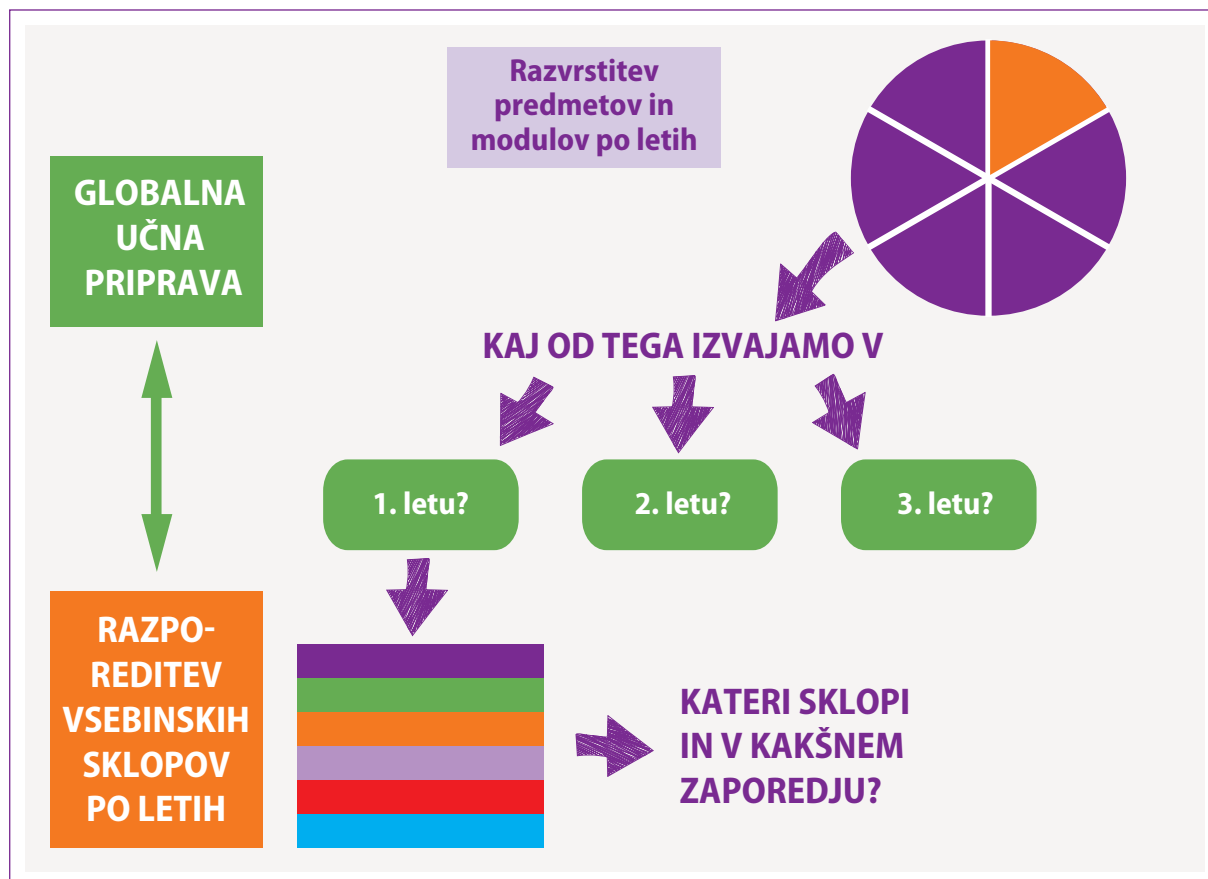
Učitelj mora torej v tej fazi vnaprej predvideti zaporedje vsebinskih sklopov (učnih tem in učnih sklopov) v posameznih letih izobraževanja (ali kot celoto, če bo programsko enoto obravnaval strnjeno npr. v tečajnem organizacijskem modelu). Ko je opravljena izbira vsebinskih sklopov, s pomočjo katerih bo učitelj uresničeval načrtovane operativne cilje, učitelj predvidi še trajanje posameznega sklopa (število ur), pri tem mora predvideti čas za potreben pregled prejšnjega znanja udeležencev, obravnavo novosti, utrjevanje ter preverjanje in ocenjevanje znanja.



## Razvrstitev vsebinskih sklopov v predmetih in modulih po letih izobraževanja

Potem ko je vsak učitelj pripravil globalno učno pripravo za svoj predmet ali modul, lahko vodja izobraževanja odraslih zbere predloge vseh učiteljev in spodbudi usklajevanje na ravni izobraževalnega programa, kjer je treba doreči globalno učno pripravo za program. Potem ko smo razvrstili programske enote (predmete in module) in vsebinske sklope po letih izobraževanja, nas namreč čaka še zahtevnejše delo: razvrstitev vsebinskih sklopov (učnih tem ali učnih sklopov) po letih za vsak posamezni predmet ali modul. Videli bomo, da se ta postopek pri izobraževanju odraslih nekoliko razlikuje od postopka pri izobraževanju mladine. Nalogo lahko dobro izpelje le celoten programski učiteljski zbor, ki mora tokrat delovati kot dobro usklajen tim. Vodja izobraževanja odraslih pa je tisti, ki ima pomembno nalogo usklajevanja dela učiteljev v programskem učiteljskem zboru. Učiteljem mora znati razložiti namen in postopke globalne učne priprave, predvsem pa jim jasno povedati, kaj je njihova vloga v tej fazi izvedbenega načrtovanja.

**Slika 37:** Razvrstitev predmetov in modulov po letih izobraževanja<sup>63</sup>



Posebej se usklajujejo učitelji, ki izpeljujejo izobraževalni program v tekočem letu. Predvsem usklajujejo vsebinske sklope in se dogovarjajo o temah, ki jih je mogoče medpredmetno povezovati. Presojajo, katere poudarke naj posamezni predmet/modul nameni tematiki, ob kateri se srečuje več programskih enot, da bi program potekal racionalno, linearno in ne bi izgubljali časa s ponavljanjem vsebin. Ker v izobraže-

<sup>63</sup> Velikonja, M. (2009). Globalna učna priprava. Učno gradivo za udeležence spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

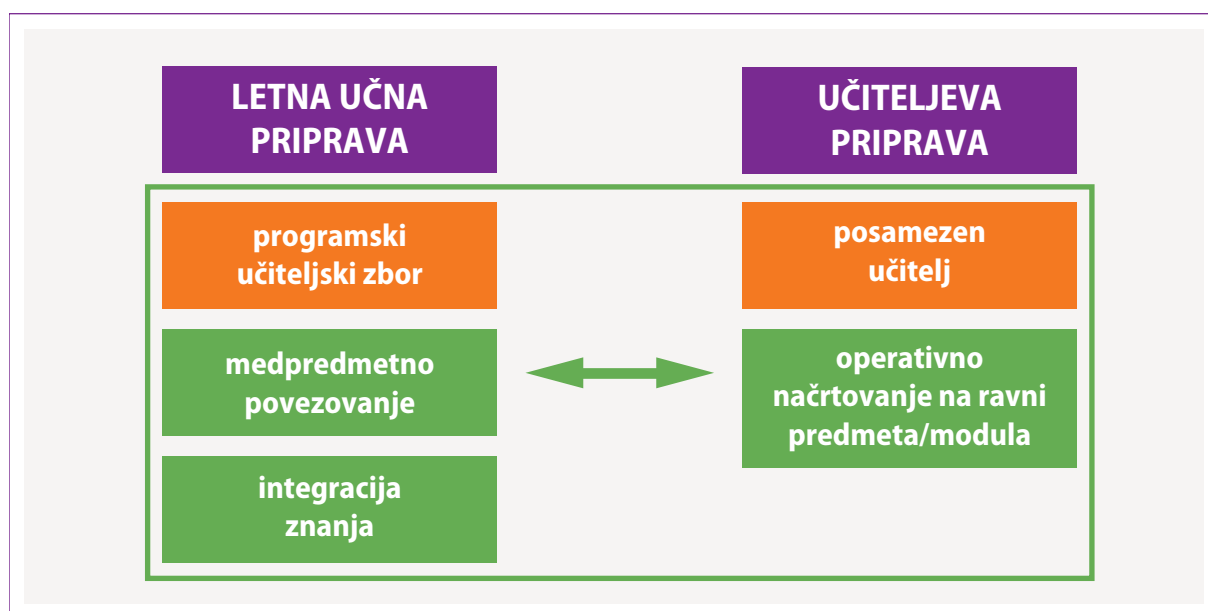
vanju odraslih v skupinskih organizacijskih modelih prevladuje tečajna organizacija, se udeleženci izobraževanja srečujejo z medpredmetnim povezovanjem predvsem v projektnem in drugem delu, kot na primer pri terenskem delu, praktičnem pouku, na ekskurzijah, tudi pri seminarskih nalogah ipd. Manj se medpredmetno povezovanje kaže pri neposrednem poučevanju, saj navadno ena programska enota sledi drugi, le malo jih poteka vzporedno. Kljub vsemu predvidena razvrstitev vsebinskih sklopov po letih izobraževanja predstavi učiteljem členjen celoten izobraževalni program in omogoča vpogled v obseg predvidenega dela.

## Letna učna priprava

Tudi letna učna priprava je del izvedbenega kurikula. Namenjena je programskemu učiteljskemu zboru, saj je njegovo temeljno orodje, ob katerem potekajo tedenski pogovori in usklajevanja (Ermenc, 2007, str. 21). Je prožen dokument, ki ga lahko sprti prilagajamo glede na dosežke in potrebe.

Če smo v preteklosti pojmovali letno učno pripravo kot temeljno obveznost posameznega učitelja, gre zdaj za timsko delo učiteljskega zbora, ki naj bi ga usmerjal vodja izobraževanja odraslih. Omenili smo že, da je potrebno sodelovanje učiteljev različnih programskih enot, ki naj v skupini premislijo o vseh pomembnih fazah izobraževalnega procesa ter presojujejo o razvoju zmožnosti/kompetenc, medpredmetnem povezovanju in integraciji znanja.

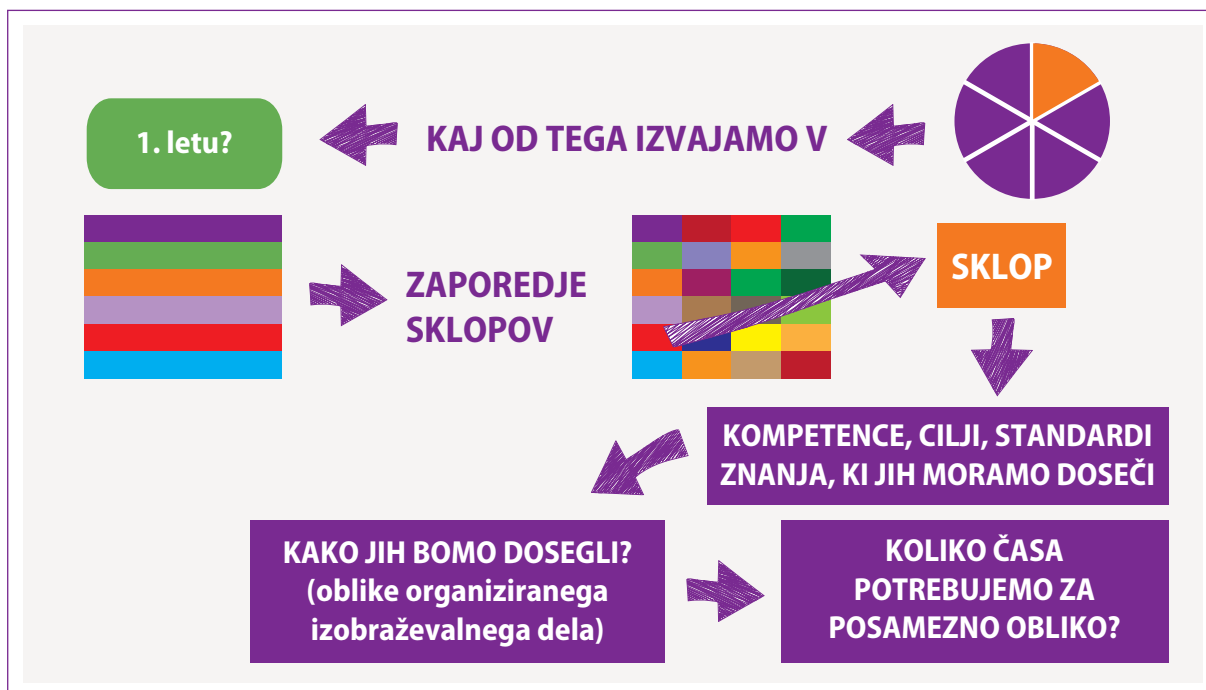
**Slika 38:** Razlika med letno učno pripravo programskega učiteljskega zbora in učiteljevo učno pripravo<sup>64</sup>



Potem ko je že pripravljena globalna učna priprava, ima učiteljski zbor že razvrščene programske enote po letih izobraževanja. Z letno učno pripravo bo umestil posamezne vsebinske sklope (ali kar celo programsko enoto) v **posamezno leto izobraževanja** in določil njihovo zaporedje.

64 Vir: Možina, T. (2009). Letna učna priprava v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Gradivo za udeležence andragoškega spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

**Slika 39:** Letna učna priprava, ki jo izdelava učiteljski zbor<sup>65</sup>



Ko določamo, v kakšnem zaporedju bodo razvrščeni predmeti/moduli v posameznem letu, bomo pozorni na nekatere posebnosti, in sicer:

**Zagotoviti moramo logično zaporedje programskih enot.** Nekateri predmeti/moduli so podlaga drugim, zato morajo biti obravnavani pred njimi. V strokovnem izobraževanju si pogosto sledijo in se povezujejo na primer matematika in fizika s strokovnoteoretičnimi moduli. Le neodvisne predmete/module razvrščamo poljudno. Pri tem usklajevanju mora sodelovati učiteljski zbor.

**Pravilno didaktično zaporedje učnih predmetov/modulov** pomeni, da stopnjujemo zahtevnost do udeležencev, torej upoštevamo didaktično pravilo od lažjega k težjemu. Začnemo z lažjo programsko enoto in prehajamo k vse zahtevnejšim. Prvi (lažji) izpiti lahko odločilno vplivajo na nadaljnje izobraževanje odraslih. Začetni uspeh zelo vpliva na motivacijo odraslih, neuspeh jih potre, da izgubijo pogum za nadaljevanje izobraževanja.

Učiteljski zbor presoja, razvoj katerih temeljnih (ključnih) in poklicnih zmožnosti bo spodbujal pri določeni programski enoti ali v določenem daljšem obdobju; katere standarde znanja morajo doseči udeleženci izobraževanja in kako jih bodo dosegali. Učiteljski zbor se dogovarja o oblikah organiziranega izobraževalnega dela (teoretični pouk in vaje, praktični pouk, ekskurzije, terensko delo, projektno delo, konzultacije itn.) in času, ki ga potrebuje za učinkovito izpeljavo tega.

Tako kot je značilno že za globalno učno pripravo, tudi letna učna priprava nastaja v dveh fazah:

- prva faza **načrtovanja** nastaja ob pripravi izvedbenega kurikula za izobraževalni program in pred razpisom za vpis odraslih v izobraževanje. Te odločitve so spreje-

<sup>65</sup> Vir: Možina, T. (2009). Letna učna priprava v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Gradivo za udeležence andragoškega spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

te na podlagi pridobljenih izkušenj izobraževalne organizacije in poznavanja značilnosti odraslih;

- druga faza pa je že **določitev** učne priprave po opravljenem vpisu potem, ko smo že razčlenili značilnosti vpisanih odraslih v izobraževalni program.

## Kako izdelamo letno učno pripravo?

Pozornost bomo usmerili k učnociljnemu in kompetenčnemu načrtovanju. Spomnili se bomo, da so cilji lahko splošni, usmerjevalni, procesni (usmerjanje), informativni (vsebina) in formativni, funkcionalni (uporaba). Vemo tudi, da v prenovljenih programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja poudarjamo pomen razvoja temeljnih, ključnih kompetenc, zmožnosti, ki so pravzaprav širši procesni cilji. V središču naše pozornosti bo torej premislek:

- ▶ katere zmožnosti/kompetence (splošne ali poklicne) je mogoče razvijati ob posameznem vsebinskem sklopu;
- ▶ kako zmožnosti razvijati skupaj z drugimi programskimi enotami, medpredmetno;
- ▶ s katerimi informativnimi in formativnimi cilji bo mogoče najučinkoviteje razvijati opredeljene kompetence;
- ▶ opredelimo razmerje med teoretičnim in praktičnim izobraževanjem;
- ▶ določimo minimalne standarde znanja;
- ▶ določimo, katera oblika izobraževalnega dela bo primerna za razvoj zmožnosti, doseganje ciljev in standardov znanj;
- ▶ opredelimo obseg ur, potreben za razvoj zmožnosti, uresničenje ciljev in doseganje standardov znanj.

Za določen učni sklop, učno temo posamezne programske enote (predmeta, modula) je lahko letna učna priprava takale:

### Preglednica 23: Letna učna priprava – zgled za vsebinski sklop

| VSEBINSKI SKLOP – UPRAVNO POSLOVANJE       |  |
|--|--|
| Zmožnosti/kompetence                       | Razvoj pisnega sporazumevanja, pisanje preprostih odločb in sklepov itn. |
| Informativni cilji (vsebina)               | Razlikuje med odločbo, sklepom in uradnim zaznamkom itn.                 |
| Formativni cilji                           | Napiše uradni zaznamek, sestavi preprosto odločbo in sklep itn.          |
| Oblika organiziranega izobraževalnega dela | Teoretični pouk, vaje, praktični pouk                                    |

Podobno je sestavljen vsak vsebinski sklop. Pri izobraževanju odraslih in tečajni organizaciji obliki, ko programske enote sledijo druga drugi, je učitelj dokaj samostojen pri izdelavi letne učne priprave. Z drugimi se srečuje ob medpredmetnem povezovanju in nekaterih oblikah organiziranega izobraževalnega dela.

Pri načrtovanju letne učne priprave nas bo vodilo **načelo racionalnosti**, zato bomo načrtovali premišljeno.

- Prednost bomo dali **linearni gradnji katalogov znanja** in opuščali koncentrične kroge, ki so prilagojeni potrebam otrokovega in mladostnikovega razvoja. To pomeni, da bomo katalog znanja za predmet/modul »očistili« ponavljanja vsebin iz letnika v letnik. Potrebno utrjevanje in ponavljanje snovi bomo načrtovali kot samostojno učenje ali vaje z delom v skupinah ipd.
- Upoštevali bomo **medpredmetno povezovanje snovi**, to pomeni, da se bomo v fazi načrtovanja, že ob globalni učni pripravi, posvetovali z učitelji, ki z vsebinami svojega predmeta morebiti posegajo tudi na naše področje. Z njimi se bomo uskladili, pri kateri programski enoti bo tema obravnavana bolj poglobljeno, kje pa jo bomo uporabili le kot podatek in podlago za obravnavo druge snovi. V takih primerih je potrebna tudi časovna uskladitev obravnavane tematike.
- Ko že poznamo skupino, lahko presodimo, kateri vsebinski sklop (ali manjše tematske dele) bo mogoče prenesti pretežno na **vodeno samoizobraževanje**. Te vsebine bomo izločili, posebej označili in zapisali, kako, s kakšnimi vajami, prijemi bomo udeležence izobraževanja usmerili v samostojno učenje teh vsebin.

Tako bomo dopolnili izvedbeni predmetnik, ki je začel nastajati že pri oblikovanju globalne učne priprave. Znova se nam bo potrdilo, da postopek načrtovanja izvedbenega kurikula ni linearen, pač pa da načrtovanje globalne in letne učne priprave za izobraževalni program in za posamezni modul/predmet potekata vzporedno in povezano. Izid, do katerega smo na tej točki prišli, je dokončan izvedbeni predmetnik za program.

**Slika 40:** Vmesni pripomoček, s katerim si lahko pomagamo pri oblikovanju letne učne priprave in oblikovanju izvedbenega predmetnika za program<sup>66</sup>

| PROCES NASTAJANJA IZVEDBENEGA PREDMETNIKA |             |                 |      |                |                                 |            |                |                |                                  |     |        |
|---|-------------|-----------------|------|----------------|---------------------------------|------------|----------------|----------------|----------------------------------|-----|--------|
| PREDMET MODUL                             | IZBR. PROG. | Teoretični pouk | Vaje | Praktični pouk | Praktično usposabljanje z delom | Ekskurzije | Teren-sko delo | Učne delavnice | Organi-zirane priprave na izpite | ... | SKUPAJ |
| SLO                                       | 276         | 150             | 40   |                |                                 |            | 5              |                | 10                               | 5   | 210    |
| MA  | 206         | 20              |      |                |                                 |            |                |                | 100                              |     | 120    |
| POSLOV.                                   | 272         |                 | 20   |                |                                 | 8          | 25             |                |                                  |     | 63     |
| PRAKT. Š.                                 | 700         |                 |      | 400            |                                 |            |                |                |                                  |     | 400    |
| PRAKT. D.                                 | 150         |                 |      |                |                                 |            |                |                |                                  |     | 0      |
| INTER.                                    | 350         |                 |      |                |                                 |            |                |                |                                  |     | 80     |
| ODPRTI                                    | 570         | 20              |      |                |                                 |            | 100            |                |                                  |     | 120    |
| SKUPAJ                                    | 2900        |                 |      |                |                                 |            |                |                |                                  |     | 993    |
|   |             |                 |      |                |                                 |            |                |                |                                  |     | 34,2%  |

66 Velikonja M. (2009). Izvedbeni predmetnik. Učno gradivo za udeležence spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

Ob predmetih/modulih je v drugi koloni zapisan obseg ur v javnoveljavnem programu. Izobraževalna organizacija prilagodi obseg ur učni skupini odraslih (kolona: skupaj) in predvidi členitev obsega na različne sestavine organiziranega izobraževalnega dela (npr. teoretični pouk, vaje itn.).

Tako vodja izobraževanja odraslih skupaj z učitelji v programskem učiteljskem zboru, ko oblikujejo globalno in letno učno pripravo, hkrati usklajuje in pripravi tudi izvedbeni predmetnik, ki je pomemben del izvedbenega kurikula za izobraževalni program.

**Slika 41:** Izvedbeni predmetnik – zgled<sup>67</sup>

| Predmeti/<br>modul                                      | Ure<br>Izobraževalni<br>program |         | Število ur po letih za izobraževanje odraslih        |  |  |        |      |
|---|---------------------------------|---------|--|--|--|--------|------|
|   |                                 |         | Prvo leto  | Drugo leto   | Tretje leto  | Skupaj | %    |
|   |                                 |         | Št. ur<br>organiziranega<br>izobraževanja<br>na leto | Št. ur<br>organiziranega<br>izobraževanja<br>na leto | Št. ur<br>organiziranega<br>izobraževanja<br>na leto |        |      |
| <b>A – splošno izobraževalni predmeti</b>               |                                 |         |  |  |  |        |      |
|   | Ure                             | Krediti |  |  |  |        |      |
| Slovenščina   | 276                             | 13      | 90   | 70   | 90   | 210    | 76   |
| Matematika  | 206                             | 10      |  |  |  | 120    | 58,2 |
| Tuj jezik 1   | 276                             | 13      |  |  |  | 170    |      |
|   |                                 |         |  |  |  | ...    |      |
| <b>SKUPAJ A</b>   | <b>1095</b>                     |         |  |  |  |        |      |
| <b>B – Strokovni moduli</b>                             |                                 |         |  |  |  |        |      |
|   | Ure                             | Krediti |  |  |  |        |      |
| Projekti in<br>poslovanje<br>podjetja                   | 272                             | 24      |  |  |  | 63     | 23,1 |
| Delovanje<br>gospodarstva<br>in ekonomika<br>poslovanja | 238                             | 12      |  |  |  | ...    |      |

## Časovna razvrstitev poteka izobraževanja

Že pri pripravi izvedbenega kurikula za izobraževalni program opravimo prvi premislek o časovnem poteku izobraževanja. Izid tega premisleka je **okvirni urnik izobraževanja**. To okvirno zamisel bomo pozneje, ko se bodo v program vpisali udeleženci v postopku priprave izvedbenega načrta za učno skupino, znova preverili. Že na tem mestu pa naj posebej opozorimo na strokovna izhodišča, ki jih je dobro upoštevati, ko načrtujemo časovni potek izobraževanja.

67 Prav tam.

Z **urnikom**, v katerem so natančno navedene vse sestavine organiziranega izobraževalnega dela, tj. predavanja, vaje in druge obveznosti udeležencev izobraževanja za posamezno programsko enoto, načrtovalec še podrobneje načrtuje čas za posamezne obveznosti. Zapisani so dnevi, ko odrasli obiskujejo predavanja in vaje (med tednom po navadi v popoldanskih in večernih urah, zatem še v soboto dopoldne, redkeje v nedeljo).

- ▶ **Urniki načrtujemo natančno, v skladu s koledarjem za določeno leto izobraževanja.** Pri izobraževanju odraslih si namreč zaradi skopo odmerjenega obsega organiziranega izobraževanja ne moremo privoščiti, da bi nam odpadale ure predavanj zaradi praznikov in drugih dela prostih dni.
- ▶ **V urniku zapišemo natančno uro, ko se začne in končajo učne obveznosti;** predmet/modul, ki je načrtovan (če je mogoče, tudi druge oblike organiziranega izobraževalnega dela, kot so predavanja, seminarske ali laboratorijske vaje, praktično delo ipd.); morebitne daljše odmore.
- ▶ **Za zaposlene odrasle, ki se udeležujejo izobraževanja po končanih delovnih obveznostih, predvidi načrtovalec urnika do štiri šolske ure učnih obveznosti na dan.** Ob koncu tedna (v soboto) se navadno izobraževanje začne dopoldne in je mogoče podaljšati izobraževanje na več ur.
- ▶ **V urniku prav tako načrtujemo čas, ki je namenjen za konzultacije z učitelji.** Zapisani so tudi izpitni roki, datum in čas izpitov.

In katere so najpogostejše napake pri načrtovanju urnika, ki so se pojavljale v dose-danji praksi?

- **Organizirano izobraževanje je načrtovano štiri ali celo pet dni v tednu.** Taka organizacija (npr. za izobraževanje brezposelnih) kaže na razredno-predmetno organizacijo pouka, za katero menimo, da je v izobraževanju odraslih že preživeta. Spodbudile so jo zahteve naročnikov in plačnikov izobraževanja v želji, da bi brezposelni odrasli čim prej končali izobraževalni program. Vendar so se brezposelne osebe največkrat vključevale v oddelke drugih (zaposlenih) odraslih in vsem je bil namenjen tako hiter tempo izobraževanja.
- **Preveč obveznosti v enem dnevu.** Večkrat smo že poudarili, da je treba upoštevati zmogljivosti odraslih, ki se po koncu delovnega dne udeležujejo še izobraževalnega programa. Če bomo precenjevali njihove zmožnosti, bomo dosegli nasprotno od pričakovanega. Udeleženci bodo zgubljali motivacijo za učenje, ker ne bodo zmogli zbrano slediti učitelju in učni vsebini.
- **Izobraževanje poteka neenakomerno,** v nekaterih tednih vsak dan, pozneje so daljši premori brez organiziranega izobraževanja. Pri izobraževanju poudarjamo ohranjanje stalne notranje izobraževalne napetosti pri odraslih. Kot pri vseh drugih dejavnostih tudi pri izobraževanju ni dobro, če v določenem času preobremenjujejo odrasle, pozneje pa jih prepuščamo praznini. Prav tako ne moremo dopuščati, da bi urnik sproti spreminjali »zaradi učiteljevih drugih obveznosti«. Tako spreminjanje naj bi bilo le izjema. Ko so določene učiteljeve obveznosti v programu, naj ne bo več sprememb.

- **En sam predmet/modul na urniku.** Zelo posplošeno bi lahko trdili, da imajo udeleženci pogosto po en predmet v enem dnevu. To je sicer še sprejemljivo, ko so na urniku do tri ure neposrednega izobraževanja, ali izjemoma več, če je na primer predvideno terensko delo, ob predavanjih tudi laboratorijske in druge praktične vaje ipd. Sicer pa ob štirih ali petih urah neposrednega izobraževanja predvidimo zaporeden pouk dveh predmetov/modulov.
- **Urnik se (pre)pogosto spreminja.** Zapisali smo že, naj poteka koledar izobraževalnega programa enakomerno ves čas izobraževanja. Stalnost je potrebna tudi v urniku, po katerem odrasli obiskujejo izobraževanje. Ta kaže na kakovostno organizacijo izobraževalne organizacije, pri odraslih pa nenehno usmerja pozornost v izobraževanje.

Obveljala bo ugotovitev (Valentinčič, 1973), da moramo pri izobraževanju odraslih ravnati s časom odraslih čim bolj ekonomično in racionalno ter da je izobraževanje odraslih praviloma daljše od izobraževanja mladine, da lahko dosežemo na kraju enakovredno znanje. Znova velja zapisati njegovo misel, da *»mehanična prilagoditev pouka s krčenjem števila ur, intenzivnejšo razlago, večjim poudarkom na samostojnem učenju ob enotnih, za tako učenje neprilagojenih učbenikih zahteva čezmerno dnevno in tedensko obremenjenost odraslih, ki se izobražujejo«*.

V **izvedbeni kurikulum za izobraževalni program** sodijo še nekateri drugi postopki, ki jih ne bomo posebej opisovali, ker lahko strokovno znanje o tem črpamo iz drugih dostopnih publikacij:

- določimo izvajalce praktičnega pouka za učno skupino, če bo to izobraževanje potrebno;
- pripravimo seznam učiteljev, ki bodo sodelovali pri izvedbi programa v učni skupini;
- operacionaliziramo načrte za izvedbo projektnih tednov in interesnih dejavnosti;
- pripravimo načrt svetovanja in strokovne podpore in ugotovimo, ali je načrt za to skupino primeren, ali so potrebni drugi in dodatni ukrepi;
- pripravimo načrt ocenjevanja in presodimo zlasti časovno razvrstitev ocenjevanja in metode in jih po potrebi prilagodimo za učno skupino;
- pripravimo načrt samoevalvacije za učno skupino, preverimo, ali je ustrezen, in ga uskladimo z morebitnimi dopolnili, ki smo jih naredili v izvedbenem kurikulumu za izbrano učno skupino.

## Uvodno delo z udeleženci ob vpisu v izobraževalni program

Doslej smo obravnavali postopke izvedbenega načrtovanja, ki jih vodja izobraževanja odraslih skupaj z učitelji opravi med pripravo na razpis izobraževalnega programa, ki se ga bodo udeleževali odrasli. V nadaljevanju pa se bomo premaknili v fazo, ki se zgodi potem, ko je izobraževalna organizacija že razpisala izobraževalni program, vanj pa se sedaj že vpisujejo udeleženci. V tej fazi poteka najpomembnejše andrago-



ško delo, ko se že srečamo s samimi udeleženci izobraževanja in jih moramo dobro spoznati zato, da bi lahko njim ustrezno prilagodili organizacijo izobraževanja. Osve-tili bomo pomen in potek:

- uvodnega pogovora,
- spoznavanja učnih navad in tehnik udeležencev,
- postopkov priznavanja že pridobljenega znanja,

kot priprave na naslednjo fazo izvedbenega načrtovanja, to je izvedbeno načrtova-nje za učno skupino ali za individualne vključitve in individualno načrtovanje izobra-ževanja za posameznega udeleženca izobraževanja.

## Uvodni pogovor z udeležencem

Zakonodaja, ki se nanaša na srednje poklicno in strokovno izobraževanje, ko gre za odrasle<sup>68</sup>, postavlja uvodni pogovor kot izhodišče za določitev prilagoditev izobraže-vanja za učne skupine in posameznega udeleženca ter morebitno priznanje že pri-dobljenega znanja. V izobraževanju odraslih naj bo uvodni pogovor opravljen prav z vsakim posameznim kandidatom za izobraževanje. Usmerjamo se torej k posame-znemu udeležencu izobraževanja.

»Nikoli ne boste imeli druge priložnosti, da napravite prvi vtis.«

Ana Nuša Knežević, 1995



Prvi vtis na kandidata za izobraževanje napravi izobraževalna organizacija tedaj, ko ta prebere razpis za vpis v izobraževanje v »naš« izobraževalni program, ko prvič pokliče po telefonu in se pozanima za vpis ali ko pride na pogovor ob vpisu v izobraževalni program. Vsi ti stiki oblikujejo pri odraslih prvo podobo o naši organizaciji in pogosto je že od teh vtisov odvisno, ali se bo kandidat res odločil za izobraževanje prav pri nas. Čeprav ne gre zanemariti besedila za razpis v program niti pravil komuniciranja po telefonu, se bomo v tem delu usmerili zgolj na uvodni pogovor s kandidatom za izobraževanje.

Odrasle, njihove značilnosti in ravnanje, ko se znajdejo v procesu izobraževanja, smo že predstavili. Zato vemo, kako občutljivo moramo ravnati v prvih srečanjih z vsakim, ki se želi izobraževati v naši organizaciji. In kakšni so cilji osebnih pogovorov z odraslimi?

Izobraževalni organizaciji bodo pogovori omogočali:

- oblikovati učno skupino,
- opraviti analizo učne skupine,
- pripraviti izvedbeni načrt za učno skupino,
- pripraviti osebne izobraževalne načrte,
- ugotavljati, pri kom bomo izpeljali postopek priznavanja že pridobljenega znanja.

68 Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Uradni list RS, št. 8/2008.

Na seminarjih<sup>69</sup> so vodje izobraževanja v uvodnem pogovoru omenjali zgolj vprašanja, s katerimi pridobivajo objektivne podatke o posamezniku (npr. dokončano izobraževanje, spričevala, program, ki jih zanima), manj so se doslej trudili, da bi spoznali njihov družbeni položaj, delovne izkušnje, morebitno dodatno izobraževanje, trajanje brezposelnosti itn. Omenili so tudi težave v pogovoru, zlasti pri organizaciji pogovora (neprimeren prostor, prekinitve pogovora zaradi drugih obveznosti, telefonov ipd.) in v pogovoru samem (zaprtost udeleženca, njegova negativna usmerjenost, slabe prejšnje izkušnje in tudi nemotiviranost). Menili so še, da se v takem pogovoru nakopiči preveč informacij hkrati, tako za vodjo kot tudi za udeleženca izobraževanja.

Poudarimo, da so cilji takega pogovora dvojni:

- seznaniti kandidata za izobraževanje z izobraževalnim programom in pogoji za izobraževanje, ki jih omogoča izobraževalna organizacija,
- pridobiti podatke o prihodnjem udeležencu izobraževanja.

Podobno so **cilje** zaznali tudi vodje izobraževanja na seminarjih.<sup>70</sup> Najpogosteje so navajali, da so cilji uvodnega pogovora seznaniti udeleženca s programom, izvajanjem, plačilom za študij; ugotoviti, ali kandidat izpolnjuje pogoje za vpis in spoznati njegove želje, interese, pričakovanja.

Vodje izobraževanja odraslih pa so v intervjuju (Možina, Birman Forjanič, 2009) na primer povedali: »Vsak kandidat pride k organizatorju izobraževanja, z njim se pogovorimo, pojasnimo, kako poteka šolanje, kandidat dobi podatke za stike s predstavniki organizacije, predstavimo splet in informacije, ki so na njem.«  
»Z vsakim udeležencem, ki pride, se pogovorim, mu razložim, kako bo potekalo izobraževanje, kaj vse mora prinesiti, da mu priznamo določeno znanje.«

Kaj torej želimo zvedeti o posamezniku, ki se vpisuje v izobraževalni program?

Med najpomembnejše značilnosti odraslega udeleženca izobraževanja, ki jih je dobro poznati, sodijo (Klemenčič idr., 2006, str. 52) značilnosti, naštetje v naslednji preglednici.

69 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

70 Prav tam.

**Preglednica 24:** Značilnosti odraslega udeleženca, ki jih je dobro poznati

| ZNAČILNOSTI ODRASLIH UDELEŽENCEV, KI POMEMBNO VPLIVAJO NA NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA |  |
|---|--|
| 1   | <b>ŽE PRIDOBLENJE ZNANJE</b>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>● formalno in neformalno</li><li>● teoretično in praktično znanje in izkušnje</li></ul>  |
| 2   | <b>IZKUŠNJE IN NAVADE IZ PREJŠNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA</b>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>● učne navade</li><li>● poznavanje učnih tehnik</li><li>● izkušnje z učenjem</li><li>● izkušnje iz različnih učnih položajev, skupin in organizacij</li></ul>  |
| 3   | <b>POSAMEZNIKOVE OSEBNOSTNE LASTNOSTI</b>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>● kognitivne sposobnosti</li><li>● sposobnosti za učenje</li><li>● čustvena zrelost</li><li>● (notranja, zunanja) motivacija za učenje</li><li>● aspiracije</li><li>● spol</li><li>● starost</li><li>● samopodoba</li><li>● stališča in vrednote o izobraževanju</li></ul> |
| 4   | <b>SOCIALNE LASTNOSTI</b>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>● socialna vloga v osebem, poklicnem in družbenem življenju</li><li>● socialna zrelost</li><li>● socialne izkušnje</li></ul>   |

Potrebne podatke bi lahko strnili v dve skupini, v objektivne in subjektivne, in sicer so:

**objektivni podatki:**

- osebni podatki
- podatki o dotedanjem izobraževanju (formalnem in neformalnem)
- podatki o zaposlitvah in delovnih izkušnjah

**subjektivni podatki:**

- o razlogih za izobraževanje
- o odnosu do učenja (učne navade, učne težave)
- o življenjskih izkušnjah
- o morebitnih ovirah za izobraževanje

Med naštetimi bomo izbrali tiste, ki se nam zdijo najpomembnejši za naše odločitve za organizacijo in izpeljavo izobraževalnega programa. Oblikovali bomo seznam podatkov, ki jih želimo zbrati. S pogovorom bo mogoče zbrati le nekatere podatke, druge bomo zbirali po različnih drugih poteh. **Odsvetujemo, da bi znova spraševali kandidata po podatkih, ki so že zbrani na primer v vpisnem listu ali smo jih morebiti zbrali z anketnim vprašalnikom. Te podatke moramo imeti pred sabo in jih uporabiti že ob uvodnem pogovoru.**

V **poteku pogovora** bo vodja najprej ustvaril primerno ozračje za pogovor in poudaril namen pogovora. Njegova vprašanja bodo jasna, kratka in razumljiva. Uspešnejši bo, če bo dobro pripravljen na pogovor in če bo spreten v komuniciranju: na primer zastavljanju vprašanj, poslušanju in povzemanju odgovorov. Izogibali se bomo torej dolgih in zapletenih vprašanj, pre nagljenih sodb, nespodbudnih pripomb. Uporabljali bomo jasen in razumljiv pogovorni jezik in upoštevali sogovorca. Ob koncu pogovora bo vodja oblikoval jasen sklep in ga sporočil sogovorniku.

Vodje izobraževanja so na seminarjih<sup>71</sup> oblikovali svoje mnenje o poteku pogovora. Menili so, naj bo to prijazen pogovor, ki bo tekel v sproščenem odnosu, zaupnosti. Vodeni pogovor naj bo nepristranski, izpeljan v prijetnem ozračju, brez motenj, telefonov. Vodja pogovora si mora za to vzeti čas. Kandidatu bomo predstavili program in ga s pogovorom motivirali. Vanj ne bomo silili z neprijetnimi vprašanji, odvrčali ga bomo od predsodkov (zaradi starosti ne bom zmogel študija ipd.), izrabili bomo pozitivne izkušnje sogovornika iz prejšnjega izobraževanja, njegove delovne in življenjske izkušnje in dvigali njegovo samozavest. V pogovoru bomo ugotavljali tudi raven njegovega znanja, splošno razgledanost, delovne navade.

Ko se naš sogovorec poslovi, zapišemo dele pogovora in svoje vtise (zelo osebnih odgovorov ne zapisujemo med samim pogovorom). Ker so tako imenovani objektivni podatki o odraslem navadno že napisani na prijavnem listu, bomo po pogovoru zapisali predvsem subjektivne: prvi vtis o stopnji ustnega komuniciranja, njegovo motivacijo za izobraževanje in pričakovanja, stopnjo njegove samozavesti itn.

Zbiramo lahko (tudi) druge podatke in jih uredimo, odvisno od cilja, ki ga želimo z zbranimi podatki doseči.

## Spoznavanje učnih navad in tehnik

V kratkem uvodnem pogovoru ne bomo mogli veliko zvedeti o preteklih izkušnjah posameznika z učenjem, o njegovih učnih navadah in tehnikah ipd. V nekaterih izobraževalnih organizacijah zato uporabijo nove prijeme, ko na primer za udeležence

71 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

na začetku izobraževanja organizirajo krajši tečaj o učenju<sup>72</sup> ali jih pošljejo na usposabljanje v drugo institucijo.

Organizator takega izobraževanja lahko z nekajurnim tečajem dosega dva cilja:

- ozavešča odrasle, da prepoznajo svoj slog spoznavanja in učenja;
- jih usmerja k iskanju načinov, s katerimi bodo izboljšali svoj učni slog, in k spoznavanju drugih slogov, ki bi jih utegnili razviti, da bi izboljšali svoje učenje.

Na srednješolski stopnji ali v višjem izobraževanju je mogoče spodbuditi tudi proces samodiagnoze, da odrasli sami ugotovijo, kakšen je njihov učni slog. Na takih srečanjih lahko spoznamo tudi posameznikovo izobraževalno zgodovino (biografijo). Ta nam pove, koliko učnih izkušenj ima udeleženec izobraževanja, in nakaže, kako ravnati ob teh izkušnjah. Če učitelji poznajo prevladujoče učne sloge udeležencev izobraževanja in celo posameznikovo izobraževalno zgodovino, se lahko v izobraževalnem procesu z uporabo različnih strategij poučevanja deloma prilagodijo tem slogom in željam odraslih. Hkrati pa udeležence izobraževanja usmerijo v način učenja, ki je posamezniku bolj prilagojen.

### Zgled

Svetovalno pomoč (tudi pomoč pri odpravljanju učnih težav, povezanih z izobraževanjem in učenjem, pri načrtovanju in organiziranju učenja, vrednotenju doseženega) dajejo odraslim tudi v **svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih (ISIO)**, ki so razmeščena po vsej državi<sup>73</sup>. Svetovalna središča ter različni svetovalni pripomočki in strokovni delavci v njih so udeležencem izobraževanja na voljo ves čas izobraževanja. Zato vodjem izobraževanja odraslih iz izobraževalnih organizacij, ki v svoji sestavi nimajo tudi svetovalnih središč, svetujemo, naj se povežejo z najbližjim svetovalnim središčem v svoji regiji in zasnujejo skupne načine sodelovanja, ko gre za informiranje in svetovanje ter učno podporo udeležencem izobraževanja – pred vpisom v izobraževanje, med izobraževanjem in ob njegovem dokončanju.

Z uvodnim pogovorom in ugotavljanjem učnih navad udeležencev smo že usmerili svojo pozornost na posameznika. Še korak naprej bomo naredili, ko bomo izpeljali postopke priznavanja že pridobljenega znanja in izkušenj in ko bo za vsakega od udeležencev izobraževanja izdelan osebni izobraževalni načrt.

Tako zbrani podatki bodo vodji lahko izhodišče za prvi pogovor s programskim učiteljskim zborom o posamezni učni skupini pred začetkom izobraževanja, ob pripravi izvedbenega načrta za učno skupino. V tej vmesni fazi je zato treba opraviti še en pomemben korak, to je analiza učne skupine. O tem bomo še spregovorili v nadaljevanju.

72 Znan je na primer program Odrasli se učijo drugače, ki je pred leti nastal v Andragoškem centru Slovenije, pozneje pa so ga izpeljevale številne izobraževalne organizacije.

73 Glej <http://isio.acs.si/>.

## Ugotavljanje in priznavanje že pridobljenega znanja in izkušenj odraslih

Pomemben del uvodnega dela z udeleženci ob vpisu so postopki ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja.

Ko gre za izobraževanje odraslih, se ugotavljanju in priznavanju vsega znanja, tudi neformalnega učenja, ne smemo in ne moremo izogniti, saj je lahko prva pomembna stopnica pri vračanju odraslih v bolj regulirane oblike izobraževanja in učenja v formalnem sistemu.

V nadaljevanju predstavljamo temeljna izhodišča in korake v ugotavljanju in priznavanju znanja. Pomembno je, da jih postopoma vpelje vsaka izobraževalna organizacija, ki izobražuje odrasle.

V naslednjem poglavju pa bomo še podrobneje osvetlili tiste vidike ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja, s katerimi se srečuje učitelj pri neposrednem delu z udeleženci.

Priznavanje že pridobljenega znanja poteka po vnaprej določenih standardiziranih postopkih, ki jih opredeli izobraževalna organizacija z določitvijo strokovnjakov in organov, ki sodelujejo in odločajo v posameznih fazah, seveda v skladu z zakonom, podzakonskimi predpisi in strokovnimi smernicami.

Z uporabo različnih orodij in vodenih postopkov odraslemu omogočimo in pomagamo, da premisli, identificira in dokumentirano prikaže ali praktično dokaže, da ima znanje, ki si ga je pridobil:

- **s formalnim učenjem:** to je znanje, ki si ga je udeleženec pridobil na primer v izobraževalnih programih za pridobitev izobrazbe, vajeniških programih, programih izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, pri magistrskem ali doktorskem študiju ipd.;
- **z neformalnim učenjem:** to je znanje, ki si ga je odrasli pridobil na primer na tečaju tujega jezika, v plesni šoli, na računalniškem tečaju ipd.;
- **z delom:** to je znanje, ki si ga je udeleženec pridobil na primer na svojem delovnem mestu.

V nadaljevanju se osredotočamo predvsem na ugotavljanje in priznavanje znanja, ki si ga je posameznik pridobil z neformalnim in priložnostnim učenjem in ga lahko uveljavlja tudi, ko se udeležuje formalnih oblik izobraževanja.

### Naraščanje pomena neformalnega učenja

Razmerje med formalnim in neformalnim učenjem, učenjem z lastnimi izkušnjami, učenjem na delu, postaja danes ena od najpomembnejših tem v razpravah in razvojnih projektih na področju izobraževanja, še posebno poklicnega in strokovnega izobraževanja. Politiki, raziskovalci, učitelji in izvedenci s področja zaposlovanja

vse bolj poudarjajo izobraževalni pomen dela, ki ga opravlja posameznik, in učenja v delovnem procesu. Danes se pogledi na kakovost poklicnega dela spreminjajo. Na vseh ravneh, tudi pri najpreprostejših poklicih, se poudarja samostojnost, in to v vseh fazah dela: pri načrtovanju, pripravi, izvedbi, nadzoru in ovrednotenju. Zato se spreminjajo tudi koncepti učenja in poučevanja ter načini preverjanja in ocenjevanja znanja, usposobljenosti. Vpeljujejo se metode, ki omogočajo tesno povezanost teorije in prakse, ki spodbujajo udeleženčevo samostojnost in temeljijo na reševanju delovnih problemov v realnih delovnih razmerah; pri ocenjevanju znanja se uporabljajo »netradicionalne metode«, kot je portfolijo<sup>74</sup> itn.

Učinki neformalnega in tudi priložnostnega učenja pa nimajo vrednosti samo v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Proučevanje udeležbe odraslih v izobraževanju kaže, da predstavljajo levji delež tega izobraževanja prav neformalne oblike učenja in izobraževanja. Udeležbo odraslih uravnavajo konkretne potrebe in interesi, ki so sicer marsikdaj kratkoročni, pogosto omejeni tudi z realnimi možnostmi, ki jih določajo njihova trenutna vloga in dejavnosti. Izobraževanje in učenje, ki poteka zunaj formalnega izobraževalnega sistema in je mnogo manj regulirano, se lahko bolje in hitreje prilagaja tem potrebam in možnostim. **Vendar pa dosežki takšnega učenja in izobraževanja niso vedno vidni in zato tudi nimajo ustreznega družbenega priznanja – to se med drugim lahko kaže tudi pri njegovem vrednotenju ob udeležbi in napredovanju odraslih v sistemu formalnega izobraževanja.** Z nepriznavanjem neformalno (že) pridobljenega znanja in kompetenc pa ne izgublja le posameznik, temveč tudi družba, saj znanje ni v celoti izrabljeno, lahko se izgublja ali pa podvaja, ko vztrajamo, da odrasli udeleženci izobraževanja sodelujejo v celotnem izobraževalnem programu.

Razlogi, ki vplivajo na prevrednotenje razmerij med formalnim in neformalnim izobraževanjem, so številni in različni. Omenili bomo le nekatere. V državah z izkazano visoko stopnjo prebivalstva brez poklicne in strokovne usposobljenosti, med katere se je na primer še konec devetdesetih let prejšnjega stoletja uvrščala Slovenija, se je izkazalo, da so na primer statistični prikazi, ki so govorili o visokem deležu nekvalificiranosti prebivalstva, nerealni. **Študije v Sloveniji (Medveš, 1990) so namreč pokazale, da je med nekvalificiranimi visok odstotek tistih, ki opravljajo svoje delo kakovostno, uspešno in učinkovito, čeprav nimajo formalne strokovne ali poklicne izobrazbe.** Vsa ta spoznanja so sprožila potrebo po razvoju prijemov, ki bi omogočali ugotavljanje in priznavanje znanja, spretnosti ter kompetenc/poklicne usposobljenosti, ki jih dosežejo posamezniki v življenjski in delovni karieri zunaj formalnega izobraževalnega sistema na trgu dela in pri nadaljnjem izobraževanju.

V Evropi so gibanja za ugotavljanje in priznavanje neformalno pridobljenega znanja v različnih državah zelo različna, vendar se očitno nagibajo k temu, da bi se to področje sistemsko uredilo. Za marsikatero državo pa je težava v tem, kako priznati neformalno pridobljeno znanje na državni ravni. Poglejmo na kratko nekaj najpomembnejših motivov/dejavnikov, ki evropske države vodijo pri snovanju nacionalnih sistemov priznavanja:

74 Poleg izraza »portfolijo« se v Sloveniji uveljavljata tudi izraza »zbirna mapa« in »mapa učnih dosežkov«.

- **dejavniki izobraževalnega sistema** – izboljšanje dostopa do sistema formalnega izobraževanja in povečanje njegove učinkovitosti; zagotavljanje druge možnosti za posameznika;
- **ekonomski dejavniki** – podjetja prepoznajo koristi ugotavljanja in priznavanja znanja in kompetenc zaposlenih za karierni razvoj, za učinkovitejše razporejanje človeških virov;
- **družbeni dejavniki** – ugotavljanje in priznavanje se uporablja kot orodje za podporo deprivilegiranim skupinam odraslih, kot so brezposelni, starejši zaposleni, ženske, priseljenci, pri reintegraciji na trg dela in v družbo;
- **tehnološki in metadejavniki.**

## Temeljni nameni priznavanja že pridobljenega znanja

Tudi v Sloveniji se nismo mogli izogniti gibanjem v Evropi. Pri tem ni šlo zgolj za to, kako bomo upoštevali dosežke neformalnega in priložnostnega učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju, temveč za kakšen celostni sistem ugotavljanja in priznavanja ter njegovo razmerje do formalnega izobraževalnega sistema se bomo odločili glede na pogoje in našo tradicijo. Na podlagi ugotovitev razvojnih projektov, ki jih je v devetdesetih letih sprožila modernizacija poklicnega in strokovnega izobraževanja, se je začel oblikovati zakonodajni okvir področja. Ugotavljanje in priznavanje neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja je dobilo svoje mesto v »šolski in deloma tudi v delovni zakonodaji«<sup>75</sup>.

Omenili smo že, da so motivi za razvoj in vpeljavo sistemov ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja različni. Analiza slovenskega zakonodajnega okvira pokaže, da so prizadevanja za sistemsko urejanje področja usmerjena v dva temeljna namena priznavanja znanja, spretnosti in kompetenc, v praksi pa se v zadnjih letih razvija in uveljavlja tudi tretji namen (Strokovne podlage, ACS, 2011):

- **za vnovično udeležbo v formalnem izobraževanju in njegovo nadaljevanje z namenom pridobiti formalno izobrazbo;** za nadaljevanje prekinjenega izobraževanja, za spremembo smeri izobraževanja, za nadaljevanje izobraževanja na višji stopnji od že dosežene izobrazbe idr.;
- **za preverjanje in potrjevanje nacionalne priznane poklicne usposobljenosti (ki omogoča udeležbo v formalnem izobraževanju in lažji vstop na trg dela;** govorimo o sistemu preverjanja in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK);
- **za evidentiranje in opis znanja in izkušenj (kompetenc) posameznika s ciljem zagotavljati večjo prožnost na trgu dela** (za lažjo vnovično zaposlitev, za spremembo dela, za razvoj in spremembo kariere), za osebno rast (zvečanje samozavesti, zvečanje motivacije za izobraževanje in delo, boljša kakovost življenja idr.) in razvijanje temeljnih zmožnosti<sup>76</sup>.

75 Glej Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o izobraževanju odraslih, Zakon o višjem strokovnem izobraževanju, Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah.

76 Pri tem namenu gre predvsem za možnost, da posamezniki, ki nimajo formalne šolske izobrazbe, imajo pa nekatere kompetence in delovne izkušnje, v opredeljenem postopku ugotovijo svoje kompetence, jih dokumentirajo in ovrednotijo. Poglavitni namen ugotavljanja in priznavanja znanja je v tem primeru zbrati in pregledno opisati posameznikovo znanje, spretnosti in kompetence, ki so natančna informacija delodajalcu, navsezadnje pa tudi posamezniku samemu, rabijo lahko za njegov osebni razvoj, izobraževalni ustanovi, svetovalnemu delavcu pri svetovanju za izobraževanje ali različnim drugim zainteresiranim uporabnikom, pa tudi za usmerjanje in svetovanje za nadaljnje izobraževanje. Z ustvarjanjem sistemskih možnosti za take vrste ugotavljanja in priznavanja znanja bi se lahko učinkoviteje odzivali predvsem na potrebe ciljnih skupin s slabo razvitimi temeljnimi zmožnostmi.



V nadaljevanju se bomo sicer usmerili predvsem v ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja pri vnovični udeležbi odraslih v programih za pridobitev izobrazbe. Še prej pa si pogledjmo, kakšnim temeljnim načelom naj bi sledili vsi izvajalci postopkov ugotavljanja in priznavanja znanja, ne glede na prevladujoči namen in način izvedbe postopka. Okvir so skupna evropska načela ugotavljanja in priznavanja, ki jih je kot priporočilo sprejel Evropski svet (Common European principles, 2004):

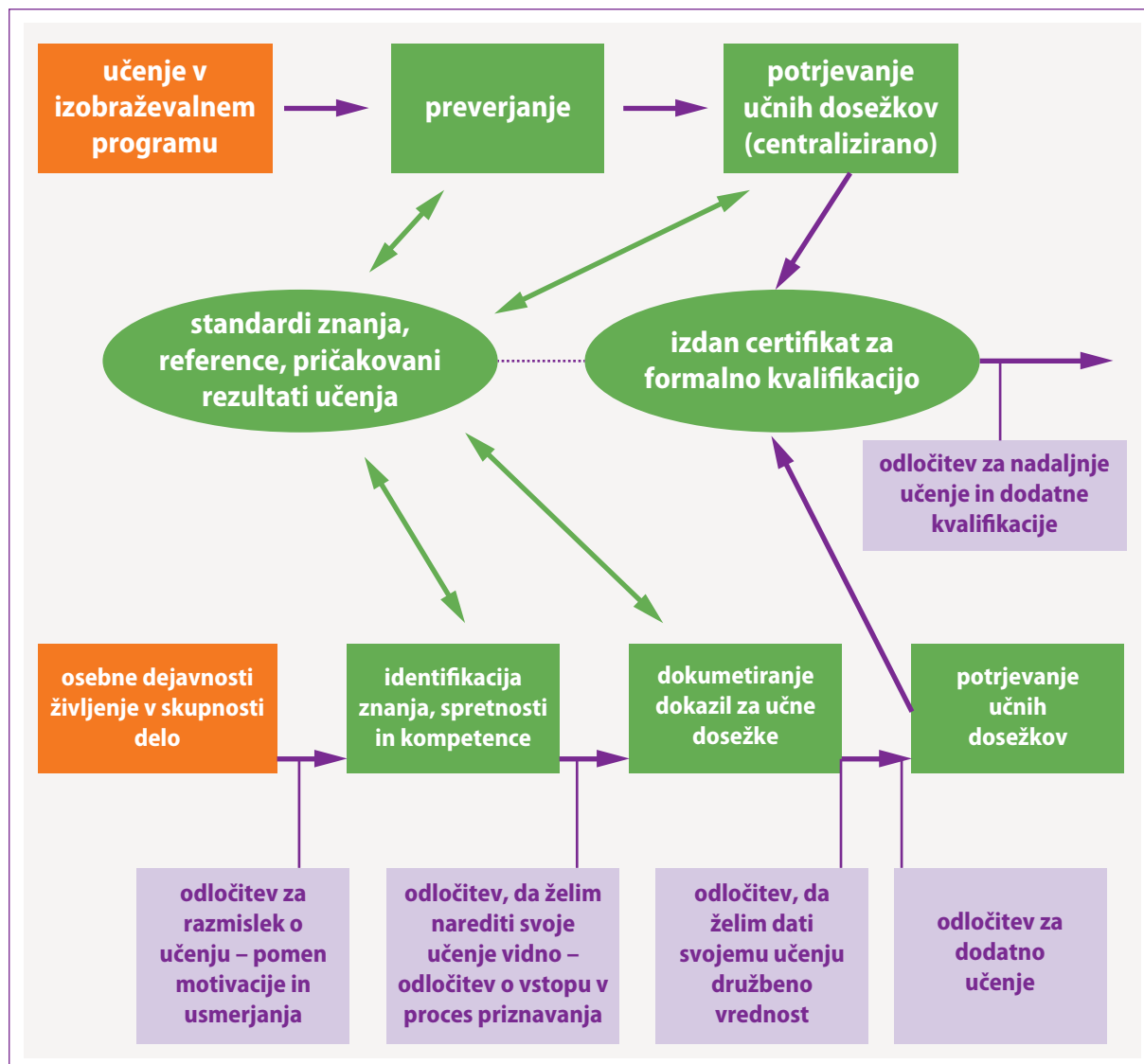
- Priznavanje mora biti prostovoljno.
- V postopkih priznavanja je treba spoštovati posameznikovo zasebnost.
- Zagotoviti je treba poštenost postopka in enake možnosti vsem posameznikom, ki se odločijo za to.
- Socialni partnerji morajo biti udeleženi pri vzpostavitvi sistema priznavanja.
- Posamezniku je treba v postopku zagotoviti vodenje in svetovanje.
- Sistem priznavanja mora biti podprt s sistemom zagotavljanja kakovosti.
- Proces, postopki in merila priznavanja morajo biti pravični, pregledni in kakovostni.
- Izvajalci postopkov priznavanja morajo biti ustrezno strokovno usposobljeni.

Načela med drugim poudarjajo dvoje: **osredotočenost na posameznika, njegove potrebe in interese v postopku** ter zahtevo po **kakovostni, pravični in pregledni izpeljavi postopka**, v katerem morajo enakovredno in enakopravno sodelovati, v skladu z vlogo, ki jo imajo oziroma jim je določena, vsi zainteresirani deležniki – »uporabniki« izidov postopka priznavanja.

## Temeljni koncepti in pojmi ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja

Oblikovanje in izpeljevanje sistema za priznavanje neformalnega učenja in izobraževanja je celosten proces, saj zahteva integracijo dosežkov izobraževanja in učenja iz različnih kontekstov v enoten okvir. Če ga želimo v celoti razumeti, moramo vedeti, kako je povezan s formalnim sistemom izobraževanja.

**Slika 42:** Prikaz poti od učenja do formalnega priznavanja/potrjevanja znanja (vir: European guidelines for validation non-formal and informal learning, CEDEFOP, 2009)



Slika prikazuje različne faze ugotavljanja in priznavanja znanja ter medsebojno povezanost obeh sistemov učenja in izobraževanja. V zgornjem delu slike je prikazan formalni sistem, v spodnjem pa neformalni sistem izobraževanja/učenja. Puščice kažejo uporabo istega (dogovorjenega, navadno sprejetega na nacionalni ravni) standarda znanja v enem in drugem sistemu priznavanja; to zagotavlja doslednost in primerljivost učnih dosežkov dveh različnih prijemov pri ugotavljanju in priznavanju. **Kakovost priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja glede veljavnosti, zanesljivosti in kredibilnosti je zelo odvisna od tega, kako je izpeljan proces. Prav zaradi tega je treba skrbno razmisliti o postopkih in metodah za njegovo izpeljavo. Jasno morajo biti opredeljene tudi pristojnosti in odgovornosti posameznih partnerjev pri priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kot je prikazano v preglednici.**

**Preglednica 25:** Pristojnosti in odgovornosti za pripravo posameznih korakov, potrebnih za funkcionalni sistem ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja (Vukovič, A. idr. Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, CPI, 2008).

| KDO | Zakonodajna oblast, relevantna ministrstva, strokovna javnost | Strokovnjaki in izobraževalne ustanove |                  |                                | Vsi udeleženi v procesu           | Strokovne in izobraževalne ustanove, socialni partnerji |
|-----|---|--|------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| KAJ | Zakonske podlage  | Pravila in postopki                    | Metode in merila | Oblikovanje strokovnih komisij | Mehanizmi zagotavljanja kakovosti | Informiranje javnosti                                   |

## Proces ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja

Proces ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja je postopek, s katerim ovrednotimo znanje spretnosti in kompetence posameznika, pridobljene v različnih učnih okoljih, ter jih priznamo. Poteka po vnaprej določenih standardiziranih postopkih, ki jih navadno opredeli izobraževalna organizacija z določitvijo strokovnjakov in organov, ki sodelujejo in odločajo v posameznih fazah, seveda v skladu z zakonom in navodili. Idealen postopek naj bi bil izpeljan v naslednjih fazah (Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, CPI, 2008):

- **identificiranje posameznikovega znanja, spretnosti in kompetenc** je proces, v katerem posameznik sam ali v sodelovanju s svetovalcem (strokovnim delavcem) ugotavlja, katero znanje in spretnosti si je že pridobil v različnih učnih okoljih, in jih nato primerja z vnaprej določenimi standardi učnih dosežkov (ali s standardi znanja v izobraževalnem programu, v katerega se vpisuje ali z zahtevanimi standardi poklicne usposobljenosti);
- **dokumentiranje je zbiranje dokazov (listin) o posameznikovem znanju, spretnostih in kompetencah**, ki jih ima ta (na primer priporočila, primeri kakovostnih delovnih dosežkov, opisi tečajev). Urejena zbirka dokumentacije je lahko tudi portfolijo/zbirna mapa/mapa učnih dosežkov;
- **potrjevanje učnih dosežkov** je postopek, s katerim se potrdi, da posameznikovi učni dosežki, dokazani v mapi učnih dosežkov ali ocenjeni in preverjeni na druge načine, ustrezajo učnim dosežkom (standardom), ki se zahtevajo na primer za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije ali strokovnega modula/strokovnih modulov v izobraževalnem programu. V postopku potrjevanja kvalificirani ocenjevalec (strokovnjak za določeno področje ali učitelj) ali komisija pregleda dokazila (lahko zbrana v portfoliju ali mapi učnih dosežkov) in ugotovi, ali so izpolnjeni pogoji za priznavanje (merila, standarde) izobrazbe;
- **preverjanje učnih dosežkov** je nabor metod in postopkov, s katerimi se preveri obseg znanja, spretnosti in kompetenc, ki si jih je posameznik pridobil v različ-

nih učnih okoljih. Kvalificirani ocenjevalec se na podlagi dokazil o že pridobljenem znanju, spretnostih in kompetencah odloča, kako in v kolikšnem obsegu bo treba znanje preveriti. Ugotavljanje učnih izidov temelji na merjenju posameznikovih učnih dosežkov, kompetenc, ki so v praksi določeni z uveljavljenimi standardi;

- **priznavanje učnih dosežkov** je postopek, s katerim se uradno priznajo posameznikovi učni izidi in izda sklep, na podlagi katerega lahko posameznik uveljavlja že doseženo znanje pri nadaljevanju izobraževanja ali za druge namene;
- **informiranje in svetovanje posamezniku**, ki se odloči za udeležbo v takem procesu, mora biti omogočeno v vseh fazah procesa. Poseben poudarek je na seznanjanju kandidata z možnostmi in nameni priznavanja, preden se odloči za udeležbo v postopku priznavanja, ter na zagotavljanju svetovalne pomoči med izpeljavo postopka, še posebno pri zbiranju dokazil in seznanjanju posameznika s pričakovanimi zahtevami izobraževalnega programa. Informiranje odraslih o načinih in postopkih priznavanja že pridobljenega znanja (kdaj bo to potekalo, po kakšnem postopku in kdo bo pri tem sodeloval) je pomembno tudi zato, da se odrasli pripravijo na obveznosti, ki jih bodo morali opraviti v programu, in je lahko že sestavina uvodnega pogovora.

## Ugotavljanje in priznavanje že pridobljenega znanja odraslih v formalnem izobraževanju

Upoštevanje neformalno pridobljenega znanja v formalnem izobraževanju pomeni, da:

- ▶ je treba tistemu posamezniku, ki si je znanje, spretnosti in kompetence pridobil zunaj šolskega prostora, te priznati, seveda po postopku, s katerim je mogoče nedvoumno ugotoviti, da posameznik dosega standarde, ki jih kurikulum določa kot podlago za nadgrajevanje znanja ali kot standard pri posameznem predmetu ali njegovem delu;
- ▶ je treba obvladovanje določenega znanja in spretnosti, ki bi jih bilo sicer šele treba pridobiti, pri takem posamezniku izkoristiti kot priložnost za kakovostno pridobivanje novega znanja in spretnosti; ne samo pri pridobivanju novega splošnega, strokovnoteoretičnega in praktičnega znanja, pač pa še posebno za pridobivanje tistih ključnih kompetenc, ki so temelj za avtonomno delovanje posameznika v sodobnem svetu in podpirajo načelo vseživljenjskega učenja;
- ▶ je v izobraževalnem procesu pomembno vrednotenje znanja, doseganje postavljenih standardov znanja, ne pa vrednotenje poti do znanja s prvinami, ki določajo formalno izobraževanje (obseg izobraževanja v urah, čas izobraževanja itn.);
- ▶ je treba opredeliti načine in ravni upoštevanja znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih s prejšnjim formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem (merila).

Ključni cilji postopka so dvoji in pomembni za posameznika pa tudi za izobraževalno organizacijo. To so:

- ▶ **racionalizacija izobraževanja**, ki se kaže v krajšem času (lahko pa tudi v manjših izdatkih), ki je odraslemu potreben za dokončanje izobraževalnega programa, v

katerega se je vpisal, saj so mu posamezni deli, vsebine programa že priznani ob vpisu v izobraževanje;

- ▶ **večja motivacija za učenje in izobraževanje, boljša samopodoba odraslega** – to je posebno pomembno pri skupinah odraslih, ki so imeli v prejšnjem izobraževanju slabe izkušnje ali v njem niso bili uspešni.

Omenili smo že, da smo v Sloveniji že naredili pomembne korake pri oblikovanju normativnih podlag za izpeljevanje sistema ugotavljanja in priznavanja učinkov neformalnega in priložnostnega pridobljenega znanja na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Pregled obstoječih zakonskih rešitev glede opredelitev postopka in pogojev za njegovo izpeljavo kaže na uveljavljanje različnih načinov urejanja tega vprašanja. V tem trenutku je v Sloveniji postopkovno in normativno najbolj izdelan »model preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK)«, za katerega je značilna visoka stopnja regulacije postopka, predpisani so pogoji za izvedbo, standardizirana je dokumentacija, opredeljen je nadzor<sup>77</sup>.

V formalnem izobraževanju je izpeljava postopka priznavanja že pridobljenega znanja dokaj natančno opredeljena s Pravilnikom in Skupnimi smernicami in standardi v višjem strokovnem izobraževanju<sup>78</sup>, na področju poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja pa sta oblikovanje in izvedba postopka priznavanja večinoma prepuščena izvajalcem postopka in njihovi strokovni usposobljenosti za njegovo izpeljavo. Izobraževalne organizacije, predvsem pa strokovno osebje v njih so take zahteve postavile pred številne povsem nove strokovne izzive. Iz določil Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju<sup>79</sup> in Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah<sup>80</sup> se zdi pomembno, da se na tem področju omogoča veliko prostora izobraževalnim organizacijam in strokovni avtonomiji učiteljev, saj se večina vprašanj s področja priznavanja lahko ureja s šolskimi pravili, ki jih določi ravnatelj/direktor izobraževalne organizacije. Tako lahko šolska pravila ocenjevanja urejajo podrobnejša merila in postopke priznavanja formalnega in neformalnega znanja in učenja, načrt ocenjevanja znanja, pripravo in sestavo osebnega izobraževalnega načrta in drugo.

Kar zadeva priznavanje prejšnjega znanja in učenja, pa se zdi pomembno poudariti, da se Zakon in Pravilnik ne omejujeta več zgolj na znanje, ki ga je mogoče dokazati z javnimi listinami (spričevali, diplomami), temveč vpeljujeta še druge načine dokazovanja. Zakonska določila so v tem delu dokaj ohlapna, zato je vprašanje odpiranja prostora za izpeljavo postopkov priznavanja povezano z interpretacijo normativnih podlag v praksi. Ne glede na to imajo odrasli udeleženci izobraževanja vedno možnost zahtevati dokazovanje že pridobljenega znanja s preverjanjem. Zakonska določila se zrcalijo tudi v Navodilih o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 8/2008), ki urejajo prilagoditve izobraževanja v izobraževanju odraslih.

77 Glej Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah in podzakonske akte. Model omenjamo zato, ker so se številni izvajalci formalnega izobraževanja pri iskanju rešitev za izpeljavo postopkov ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja zgledovali po njem.

78 Vir: Pravilnik o priznavanju znanja v višjem strokovnem izobraževanju. Ur. l. RS, št. 20/2010.

79 Ur. l. RS, št. 79/2006

80 Ur. l. RS, št. 60/2010.

Analiza modelov/postopkov, kakor se izpeljujejo v praksi, kaže, da izvajalci v veliki večini izhajajo iz nekega idealnega modela, o katerem smo v tem poglavju že govorili, pri tem se zgledujejo po rešitvah, ki so se oblikovale v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij, in iz tujih zgledov. Na izvedbeni ravni pa so nastale razlike, ki kažejo na eni strani na potrebo po določenemu poenotenju (standardiziranju) posameznih faz, na drugi strani pa po ohranjanju različnosti postopka, glede na temeljni namen vrste priznavanja. Analiza pa tudi evalvacija vrednotenja in priznavanja (CPI, 2008) sta pokazali, da je teh postopkov za zdaj v praksi malo. Razlogi zato to so verjetno različni, nekatere je treba iskati tudi v nedorečenosti postopka in v svojevrstnem strokovnem nelagodju izvajalcev<sup>81</sup>, ki se izraža tudi v zahtevi po nadgraditvi normativnih podlag in sprejetju skupnih strokovnih izhodišč (modelov) za izvedbo postopka ter izdajo listin.

Take zahteve vsekakor kažejo na:

- potrebo po zagotavljanju ustrezne strokovne pomoči izvajalcem za izpeljavo postopkov ugotavljanja in priznavanja,
- potrebo po oblikovanju skupnih strokovnih izhodišč na nacionalni ravni, na katera bi se izvajalci oprli pri izvajanju postopka v praksi.

## Načrtovanje in izvedba ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja na ravni izobraževalne organizacije

Izobraževalna organizacija v postopku priznavanja udeležencem (kandidatom za vpis v izobraževalni program) prizna znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene v različnih učnih okoljih, ki po vsebini, obsegu in zahtevnosti v celoti ali deloma ustrezajo splošnim ali predmetno specifičnim kompetencam, določenim s posameznim izobraževalnim programom, v katerega se kandidat vpisuje. Priznano znanje se evidentira v osebem izobraževalnem načrtu in je tudi podlaga za načrtovanje izvedbenega kurikula.

Omenili smo že, da naj bi priznavanje potekalo po vnaprej določenih standardiziranih postopkih, ki jih opredeli izobraževalna organizacija (akreditirana izvajalka postopkov) v skladu z zakonom, pravilniki in strokovno doktrino. **Kaj morajo v izobraževalni organizaciji narediti, da bo zagotovljeno temeljnem načelom zagotavljanja kakovosti postopka priznavanja, da bo ta kandidatom jasen, razumljiv, pregleden, priznani učni dosežki pa verodostojni?** Pri tem bomo pozorni na opravila, ki jih je dobro opraviti pred izvedbo razpisa za vpis odraslih v izobraževanje – načrtovanje postopka priznavanja že pridobljenega znanja, ter na fazo izpeljave postopka priznavanja, ki naj poteka ob vpisu odraslih v izbrani izobraževalni program.

## Načrtovanje postopka ugotavljanja in priznavanja znanja

Pomembno je, da se v izobraževalni organizaciji postopka lotimo načrtno in strokovno odgovorno. K njegovi pripravi pritegnemo ali z njim seznanimo celoten kolektiv, saj bodo v izpeljavi posameznih faz lahko sodelovali vsi učitelji v posameznem izobraževalnem programu ter drugi strokovni delavci, na primer šolski svetovalni

<sup>81</sup> Nekateri izvajalci so za postopek iskali rešitve tudi v okviru Zakona o splošnem upravnem postopku.

delavci, strokovni delavci in organizatorji izobraževanja na ljudskih univerzah. Vodje izobraževanja imajo še posebno pomembno nalogo, saj praksa kaže, da prav oni povezujejo in usklajujejo celoten proces (Žepič, 2011). **Dobro je, da izobraževalna organizacija postopek priznavanja opredeli v posebnem, javnodostopnem dokumentu, na primer v šolskih pravilih, v katerem po potrebi določi:**

- **podrobnejša merila za priznavanje formalno in neformalno pridobljenega znanja,**
- način izpeljave postopka (lahko oblikuje komisijo, ki bo pregledala in ocenila ustreznost predloženih listin in po potrebi izpeljala neposredno preverjanje znanja kandidatov),
- **način dokumentiranja postopka in vrste dokumentov, ki spremljajo celoten postopek**<sup>82</sup> (zahteva (vloga) za priznavanje že pridobljenega znanja, obrazec za samopreverjanje neformalno pridobljenega znanja, zapisnik komisije za ugotavljanje, sklep o priznavanju znanja v izobraževalnem programu, navodila za pripravo mape z dokazili, vpisni list in zapis uvodnega pogovora, osebni izobraževalni načrt itn.).

Šolska zakonodaja izobraževalnim organizacijam nalaga, da o izvedenih priznavanjih tudi poročajo v poročilu o kakovosti, ki ga morajo javno objaviti.

Priprava informacij za potencialne kandidate za izobraževanje **o možnostih priznavanja** in razlaga postopka sodi med najpomembnejše naloge, ki naj jih izobraževalne organizacije opravijo že v pripravah na razpis vpisa, saj se lahko postopek priznavanja izvaja že pred začetkom izobraževanja. Informacije so lahko predstavljene v obliki tiskanih zgibank ali jih objavijo na spletnih straneh. Tako morebitne kandidate spodbudijo, da premislijo o svoji že prehojeni izobraževalni poti ter drugih izkušnjah, ki bi jih lahko uporabili tudi pri nadaljevanju svojega izobraževanja. Dobro informiranje je poleg zagotavljanja strokovne svetovalne pomoči kandidatu pri zbiranju dokazil in seznanjanju z merili (kriteriji, standardi v programu) odločilno za uspešno in časovno racionalno izpeljavo celotnega postopka in, kot smo že omenili, sodi med temeljne dejavnosti vseh uveljavljenih sistemov ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja.

## Izpeljava postopka ugotavljanja in priznavanja

Proces priznavanja se po uvodnem informiranju udeležencev nadaljuje ob vpisu v program, in sicer v okviru uvodnega pogovora, ki ga morajo izobraževalne organizacije opraviti z vsakim odraslim udeležencem izobraževanja. O vsebini in ciljih uvodnega pogovora smo že spregovorili in ugotavljali, da z njim zbiramo temeljne informacije o kandidatih, ki so pomembne za pripravo osebnih izobraževalnih načrtov pa tudi za nadaljnje izvedbeno načrtovanje kurikula. S stališča priznavanja uvodni pogovor omogoča, da kandidata podrobneje seznanimo z zahtevami programa, v katerega se vpisuje, ter skupaj z njim na podlagi analize že doseženega znanja presodimo, ali je odločitev za postopke priznavanja smiselna. V uvodnem pogovoru ima

82 Izobraževalne organizacije, vključene v različne razvojne projekte na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (UNIP, MUNUS 2, Konzorcij biotehniških šol, IMPLETUM), so za izpeljavo priznavanja že pridobljenega znanja oblikovale nekaj vzorčnih zgledov podporne dokumentacije za vse faze postopka od prijave kandidatov do izdaje sklepa o priznanem znanju. Podporna dokumentacija je dostopna na spletnih naslovih [www.lu\\_kocevje.si](http://www.lu_kocevje.si) ali [www.drustvo-doio.si](http://www.drustvo-doio.si) ali <https://www.unip.si/auth>, zato je na tem mestu ne bomo posebej predstavljali.

svetovalec ali tisti, ki je v izobraževalni organizaciji odgovoren za njihovo izpeljavo (vodja izobraževanja odraslih, učitelj v programu), tudi možnost kandidatom natančneje predstaviti različne vrste dokazil, s katerimi lahko dokaže svoje že doseženo znanje. Potem ko se udeleženec odloči za udeležbo v postopku priznavanja, se ta začne. Obsega lahko te korake:

- oddaja vloge ali zahteve za priznavanje,
- dopolnitev vloge ali priprava zbirne mape,
- pregled in obravnava vloge na komisiji ali pri izbranem ocenjevalcu,
- izvajanje preverjanja (po potrebi),
- ovrednotenje znanja in odločanje o priznavanju (delno ali v celoti),
- izdajo odločbe ali sklepa o priznavanju,
- dokumentiranje priznanega znanja v osebнем izobraževalnem načrtu kandidata.

S tem odrasli pridobi pravico do ustrezne prilagoditve izvedbe izobraževanja ali opustitve udeležbe v delu programa, za katerega je izkazal ustrezno znanje in kompetence. Za izobraževalno organizacijo so izidi izpeljanih postopkov pomembna informacija za nadaljnje korake pri izvedbenem načrtovanju in oblikovanju učnih skupin.

Izpeljava postopkov priznavanja že pridobljenega znanja ob vnovični udeležbi odraslih v formalnem izobraževanju za izobraževalne organizacije ni novost, ki bi jo sprožile zadnje kurikularne spremembe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Poudariti pa je treba, da so organizacije priznavale predvsem znanje, dokazljivo z javnoveljavnimi listinami, ter formalne delovne izkušnje, malo (ali skoraj nič) pa so se ukvarjale z ugotavljanjem in priznavanjem neformalno pridobljenega znanja. Načrtovanje in izpeljava postopka ugotavljanja in priznavanja, kot smo ga prikazali v grobih obrisih, je zato za vodje izobraževanja in učitelje velik strokovni izziv, strokovnjakom pa nalaga odgovornost za zagotavljanje ustrezne strokovne pomoči izvajalcem.

## Oblikovanje in analiza učne skupine

Ko je uvodno delo z udeleženci zaključeno, vpisane udeležence, ki se bodo izobraževali po skupinskih organizacijskih modelih, razvrstimo v učne skupine.

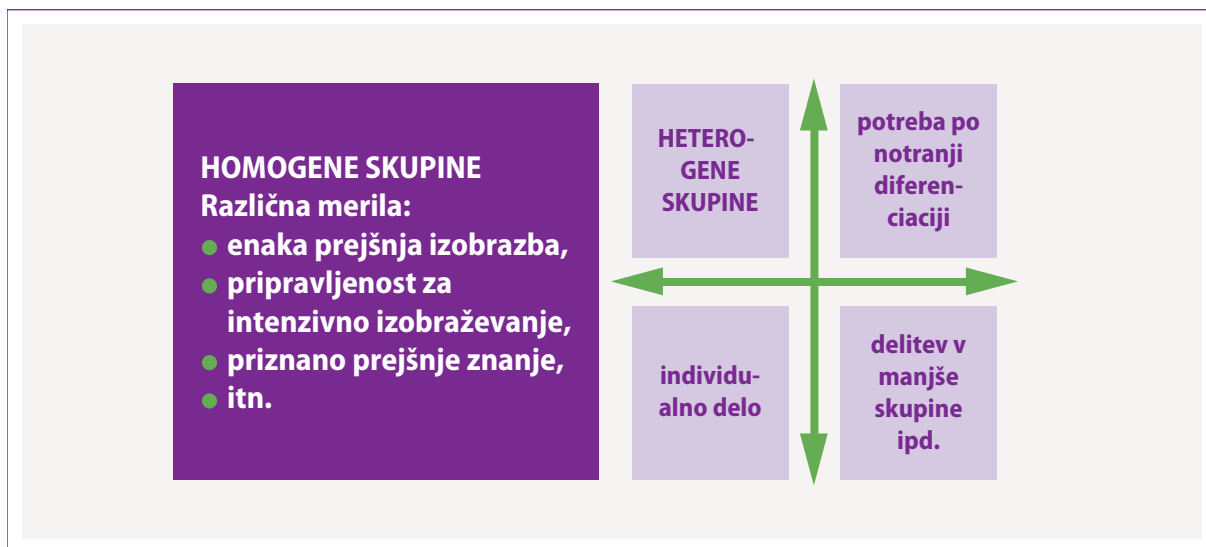
### Oblikovanje učnih skupin

Pri razvrščanju v učne skupine se odločamo za:

- **homogene skupine.** Te lahko oblikujemo po različnih merilih, kot na primer po enakih že pridobljeni izobrazbi, pripravljenosti vpisanih za intenzivno izobraževanje (hitrejše napredovanje v programu), po priznanem že pridobljenem znanju (npr. priznan praktični pouk) itn.;
- najpogosteje se srečujemo s **heterogenimi skupinami.** Učitelje v teh primerih seznanimo (jih usposobimo) z različnimi dejavnostmi, ki jim bodo olajšale delo v skupini. Med izobraževanjem je v učni skupini mogoča delitev v manjše skupine, individualno delo s posamezniki, notranja diferenciacija itn.



**Slika 43:** Razvrščanje udeležencev v skupine<sup>83</sup>



## Analiza učne skupine

Nato opravimo analizo učne skupine. Zbrali in analizirali bomo podatke o udeležencih izobraževanja, ki smo jih pridobili ob vpisu, z uvodnim pogovorom in ob postopku priznavanja že pridobljenega znanja in izkušenj. Analiza učne skupine je namenjena premisleku, ki ga opravimo v programskem učiteljskem zboru v postopku oblikovanja izvedbenega načrta za učno skupino. **V prilogi 2** je priložen pripomoček, ki ga lahko uporabimo za **analizo učne skupine**. V naslednji preglednici pa povzemamo pogloblitve značilnosti analize učne skupine.

**Preglednica 26:** Analiza učne skupine

| ANALIZIRAMO PODATKE O: |  |
|------------------------|--|
| <b>STAROSTI</b>        |  |
| ●                      | <b>Mladi</b> še nimajo posebnih delovnih in življenjskih izkušenj, pogosto so še ekonomsko odvisni, so manj psihosocialno zreli.   |
| ●                      | <b>Odrasli</b> so pogosto bolj motivirani za izobraževanje, imajo tudi več izkušenj. Hkrati pa se srečujejo z več situacijskimi ovirami, kot so pomanjkanje časa, družinske težave, oddaljenost izobraževalne organizacije, stroški izobraževanja itn. |
| ●                      | <b>Pri starejših</b> se kaže upad zanimanja in zlasti potrebujejo več časa za posamezne dejavnosti v izobraževanju.  |
| <b>SPOLU</b>           |  |
| ●                      | <b>Ženske:</b> predvideti je treba njihovo družinsko in materinsko vlogo, morebitno socialno odvisnost.  |
| ●                      | <b>Moški:</b> pogosto so manj motivirani za učenje kot ženske.   |
| ●                      | Za vse velja, da preverimo njihovo (pre)zaposlenost ali (ne)zaposlenost.   |

83 Velikonja, M. (2009). Oblikovanje in analiza učne skupine. Učno gradivo za udeležence spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

## ŽE PRIDOBLENI IZOBRAZBI IN ZNANJU

- **Je skladna** z vpisnimi pogoji.
- **Pomanjkljiva**, potrebni so dopolnilni izpiti.
- **Slabši učni uspeh** v prejšnjem izobraževanju: pregledno je treba ponoviti učne enote, sklope, ki so temeljne za nadaljevanje izobraževanja.
- **Daljši odmik od zadnjega izobraževanja**: temeljno znanje je treba osvežiti, prav tako je treba takega udeleženca spodbujati in motivirati.

## PREJŠNJIH IZKUŠNJA V IZOBRAŽEVANJU

- **Slabe izkušnje** vpisanega zahtevajo, da jim organizacija omogoča pozitivne učne izkušnje in motivacijske oblike izobraževanja.
- **Slabe učne navade** zahtevajo vodene oblike izobraževanja, učno pomoč, svetovanje in spremljanje, primerne učne vire itn.

## ZAPOSLOTIVI

- **Zaposleni na področju, skladnem z izobraževanjem**: v tem primeru so idealne možnosti za povezovanje izobraževanja z delom. Tem osebam je mogoče priznано praktično delo.
- **Zaposleni na drugih področjih**: pozorni smo na razvoj poklicnih kompetenc, potrebno je praktično usposabljanje.
- **Brezposelne osebe**: potrebujejo večjo motivacijo za izobraževanje, učno pomoč, lahko tudi večji obseg organiziranega izobraževanja.

## IZKUŠNJA

- **Povezane z izobraževanjem** spodbujajo učenje in povezujejo teorijo s prakso.
- **Življenjske in druge izkušnje** so lahko »uporabne« kot prenosljivo znanje, zanimive splošne zmožnosti, npr. komuniciranje, natančnost, organiziranost.

## OVIRAH ZA IZOBRAŽEVANJE

- oddaljenost od kraja izobraževanja
- zahtevno usklajevanje dela in študija
- slabe izkušnje v zadnjem izobraževanju

## POMOČI, KI JO POTREBUJEJO

- pri pripravi na izpite
- pri organiziranju praktičnega dela ali drugje
- pri iskanju primernih učnih virov

Meril za analizo vpisanih je še več. Ugotovitev o tem, kakšna je učna skupina, nas vodi pri presoji, za katero organizacijsko obliko se bomo odločili. Preverimo, kam se po teh značilnostih nagiba večina vpisanih, in premislimo, kako, po katerih merilih oblikovati skupine.

## Izvedbeni načrt za učno skupino

V izvedbenem načrtovanju smo doslej že izpeljali vrsto postopkov: že pred začetkom izobraževalnega leta smo izdelali globalno in letno učno pripravo za izobraževalni program, ne da bi sicer natančno poznali prihodnje udeležence izobraževanja. Pri načrtovanju smo se oprli na dotedanje izkušnje izobraževalne organizacije o odraslih, ki so se vpisovali v določen program v preteklosti. Nastale so **predvidene prilagoditve programa** odraslim udeležencem izobraževanja. Nove udeležence izobraževanja smo začeli spoznavati ob vpisu in pozneje ob uvodnem pogovoru z vsakim od njih. Nekateri od teh so bili vključeni v postopke za priznavanje že pridobljenega znanja in izkušenj. Tako smo pridobili prve podatke o novih udeležencih izobraževanja. Za primere, ko bomo izobraževanje izpeljevali v skupinskih organizacijskih modelih, smo oblikovali učne skupine. Opravili smo analizo učne skupine. Zdaj se lahko odločamo o končnih prilagoditvah izobraževalnega programa določeni učni skupini odraslih.

Ko smo se odločili, da bomo izobraževanje izpeljevali po skupinskih organizacijskih modelih, se lotimo **priprave izvedbenega načrta za učno skupino**.

V Navodilih o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>84</sup> je zapisano, da vsebuje izvedbeni načrt najmanj:

- analizo učne skupine,
- izbrani organizacijski model z opisom prilagoditev ter utemeljitvami za izbiro prilagoditev,
- predvideni način in časovni potek izobraževanja, skupaj z načini in roki preverjanja znanja,
- pogoje, ki jih izvajalec zagotavlja za kakovostno izvedbo, ki obsegajo vsaj opis strokovne usposobljenosti izvajalcev programa za izvajanje izbranega organizacijskega modela s prilagoditvami, učna sredstva in vire ter način spremljanja napredovanja udeležencev v učni skupini.

Znova bomo torej prešli vse pomembne faze izvedbenega kurikula in preverili, kako naše dosedanje splošno načrtovanje uskladiti z določeno učno skupino.

Opravimo tele naloge:

- ▶ za učno skupino izberemo enega ali več pripravljenih odprtih kurikulov in jih po potrebi dopolnimo;
- ▶ presodimo, ali je pripravljena globalna učna priprava primerna za izbrano učno skupino;
- ▶ pregledamo pripravljeno letno učno pripravo z vidika predvidenih oblik organiziranega izobraževalnega dela in predvidenega obsega izobraževalnega dela ter določimo morebitne spremembe;
- ▶ na podlagi letne učne priprave (za vsa leta trajanja programa) ugotovimo, ali bomo izvajali program za učno skupino v tečajni ali drugi obliki izobraževanja;
- ▶ po potrebi dopolnimo izvedbeni predmetnik;

84 Uradni list RS, št. 8/2008.

- ▶ določimo izvajalce praktičnega pouka za učno skupino, če bo to izobraževanje potrebno;
- ▶ pripravimo seznam učiteljev, ki bodo sodelovali pri izpeljavi programa v učni skupini;
- ▶ operacionaliziramo načrte za izvedbo projektnih tednov in interesnih dejavnosti;
- ▶ preverimo načrt svetovanja in strokovne podpore in ugotovimo, ali je načrt za to skupino primeren in ali so potrebni drugi in dodatni ukrepi;
- ▶ pregledamo dodatni načrt ocenjevanja in presodimo zlasti časovno razvrstitev ocenjevanja in metode in jih po potrebi prilagodimo za učno skupino;
- ▶ še enkrat presodimo, ali je načrt samoevalvacije za učno skupino ustrezen, in ga uskladimo z morebitnimi dopolnili, ki smo jih naredili v izvedbenem kurikulumu za izbrano učno skupino.

V nadaljevanju pa si oglejmo še namen in načine oblikovanja izvedbenega načrta za individualne organizacijske modele.

## Izvedbeni načrt za individualne organizacijske modele

Kot smo že pokazali v prejšnjih poglavjih, sodijo med individualne organizacijske modele vsi izvedbeni modeli, ki omogočajo, da se posameznik večinoma ali v celoti izobražuje sam, brez sodelovanja v učni skupini, pri tem mu izvajalec daje le možnost preverjanja znanja (izpitni sistem), lahko pa tudi manjšo ali večjo pomoč v obliki organiziranih predavanj, individualnih ali skupinskih konzultacij, drugih oblik organiziranega izobraževanja (vodeno samoizobraževanje, e-izobraževanje, multimedijско izobraževanje, druge oblike izobraževanja na daljavo ipd.).<sup>85</sup>

V tem delu se bomo usmerili na tisti del definicije, ki pravi, da sodijo sem vsi izvedbeni modeli, ki omogočajo, »da se posameznik pretežno ali v celoti izobražuje sam, brez sodelovanja v učni skupini«.

Kdo se vpisuje v individualne organizacijske modele? Osebe, ki pred leti niso dokončale izbranega izobraževalnega programa in jim manjka le nekaj izpitov. Tisti, ki so zaostali za učno skupino, s katero so se vpisali v program. Osebe, ki živijo daleč od kraja izobraževanja in se ne morejo udeležiti izobraževanja v učni skupini. Pa nekatere osebe s posebnimi potrebami. Osebe s prožnim delovnim časom itn.

Pred leti sem predavala učiteljem na srednji zdravstveni šoli o vlogi učitelja pri izpeljavi izobraževalnega programa. Ko smo že nekaj časa razpravljali o učitelju, ki vodi odrasle v učni skupini, se je izkazalo, da imajo na šoli organizirano le izobraževanje (danes bi rekli) po individualnem organizacijskem modelu. In kaj je bil razlog za tako odločitev? Zelo preprost: pomanjkanje učilnic, kamor bi lahko umestili udeležence izobraževanja ter zelo prožen delovni čas medicinskih sester, vpisanih v program.

Marija Velikonja

<sup>85</sup> Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ur. l. RS, št. 8/2008, 2. člen.

Za uspešnost takega modela izobraževanja je treba zadostiti nekaterim posebnim pogojem, kot so:

- ▶ udeleženci izobraževanja morajo biti motivirani za izobraževanje in usposobljeni za samostojno učenje;
- ▶ izobraževalni program mora omogočati tak model izobraževanja (rešitve za praktično izobraževanje in izpeljavo drugih programskih sklopov);
- ▶ izobraževalna organizacija mora zagotoviti potrebne učne vire za samostojno učenje;
- ▶ izobraževalna organizacija mora biti ustrezno tehnično opremljena, na primer za e-izobraževanje;
- ▶ za ta model izobraževanja morajo biti usposobljeni tudi učitelji, ki delujejo kot mentorji in svetovalci.

Premislimo, s kakšnimi primeri se srečujejo izobraževalne organizacije, da lahko govorimo o individualnem organizacijskem modelu in pravilih, ki jih ta model zahteva.

- **Učiteljski zbor je izdelal globalno učno pripravo za program za vpisano populacijo odraslih in potem, ko so učitelji določili časovni obseg programa, se je izkazalo, da obsega ta manj kot polovico obsega organiziranega izobraževalnega dela v rednem izobraževanju.** Pokazalo se je tudi, da so posamezne programske enote obsežnejše (zajemajo več kot polovico ur obsega organiziranega izobraževalnega dela v rednem izobraževanju). Čeprav bomo delovali po individualnem organizacijskem modelu, bomo del programa speljali kot organizirano izobraževalno delo, na primer teoretični pouk z vajami, učnimi delavnicami itn. V drugem delu, pri drugih predmetih/modulih bodo zadoščale individualne ali skupinske konzultacije in učna pomoč. Drugo učno delo bomo prepustili odraslim kot samostojno učenje.
- **Vpisala se je zelo raznolika skupina odraslih.** Nekateri odrasli so zaostali za svojo učno skupino, drugi želijo opraviti izpite le iz določenih programskih enot, v program prehajajo nekdanji dijaki, ki niso bili uspešni v rednem programu, ipd. Organizacijske rešitve so v teh primerih zelo različne: del posameznikov je mogoče uvrstiti v učno skupino, ko je na urniku izbrana programska enota; v učno skupino jih je mogoče vključiti pri ekskurzijah, terenskem delu, projektnem učenju, skratka takrat, ko preverjamo in razvijamo zmožnosti, kompetence, pomembne za določen izobrazbeni profil. Sicer pa jih usmerjamo v samostojno učenje, povezano s skupinskimi ali individualnimi konzultacijami in učno pomočjo.
- **Vpisani so posamezniki, za katere po osebnem pogovoru z njimi presodimo, da so se zmožni povsem samostojno učiti in se po konzultacijah s posameznimi učitelji pripravljati na izpite.** Skladno z osebnim izobraževalnim načrtom bodo v določenem ritmu prihajali na izpite in se v dogovorjenem času posvetovali s svetovalcem (vodjo izobraževanja ali izbranim učiteljem) o izkušnjah in nadaljnjem poteku izobraževanja.
- **Nekatere izobraževalne organizacije so se usmerile predvsem na izobraževanje na daljavo in (ali) e-izobraževanje.** V njihove programe se vpisujejo odrasli,

ki se zavestno odločajo za večinoma samostojno učenje in občasne konzultacije. Te organizacije imajo daljše izkušnje z individualnim organizacijskim modelom, izdelane imajo primerne učne vire in usposobljene učitelje za občasna (po)svetovanja in učno pomoč odraslim.

Pomembno je vedeti: vedno se tudi za individualno organizacijsko obliko odločamo po uvodnem pogovoru z vsakim udeležencem in po premisleku in posvetu z učiteljskim zborom.

Čeprav bomo v primeru individualnih organizacijskih modelov za vsakega posameznika pripravili osebni izobraževalni načrt, je priporočljivo, da še pred tem pripravimo **izvedbeni načrt za izpeljavo individualnih organizacijskih modelov**. V tem postopku premislimo tiste vidike izobraževanja po tovrstnih modelih, ki jih mora izobraževalna organizacija zagotoviti, zato, da bo tovrstno individualizirano izobraževanje sploh mogoče. Izvedbeni načrt je tedaj nekakšen okvir, zagotovitev pogojev, ki naj omogočijo individualizirane oblike izobraževanja. Načrtujemo:

- ▶ pripravo gradiva za samostojno učenje in druge vire za samoizobraževanje,
- ▶ kje bo dostopno učno gradivo za udeležence,
- ▶ usposabljanje udeležencev o tehnikah in načinih učenja,
- ▶ tehnično opremljenost (npr. spletna učilnica, informacije na spletu),
- ▶ konzultacije z organizatorjem izobraževanja,
- ▶ konzultacije z učitelji posameznih predmetov, modulov,
- ▶ oblike učne pomoči in svetovanja,
- ▶ urnik izpitov,
- ▶ načine informiranja udeležencev,
- ▶ možnosti, da se udeleženci organizirano samostojno učijo v izobraževalni organizaciji (središče za samostojno učenje: prostor, mentor, učno gradivo idr.),
- ▶ idr.

## Osebni izobraževalni načrt

Ljudje si v življenju nenehno načrtujemo bolj ali manj namerne izobraževalne projekte (Tough, 1979) in jih večinoma tudi uresničimo. Projekti nastajajo v nas samih in si jih največkrat ne zapisujemo. Vse pogosteje pa se znajdemo v položajih, ko potrebujemo več znanja, višjo stopnjo izobrazbe, spremljanje novosti itn. Tedaj mora potekati naše učenje bolj načrtno, da lažje pridemo do zelenega cilja: potrebujemo osebni izobraževalni načrt.

O značilnostih načrtovanja osebne izobraževalne poti v izobraževanju odraslih je pred leti nastala publikacija z naslovom Osebni izobraževalni načrt.<sup>86</sup> Zato v tem delu

86 Žalec, N. in dr. (2004). Osebni izobraževalni načrt. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

o osebnem izobraževalnem načrtu ne bomo poglobljeno pisali. Vodjem izobraževanja odraslih in učiteljem priporočamo, da svoje znanje o tem instrumentu poglobijo ob prebiranju omenjene publikacije. Na tem mestu pa bomo povzeli le nekatere ključne namene, zakaj bi v izobraževanju odraslih sploh uporabljali izobraževalni načrt. Opozorili pa bomo tudi na določila, ki so jih v zvezi z njim v poklicno in strokovno izobraževanje<sup>87</sup> prinesla Navodila za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju<sup>88</sup>, ki izobraževalnim organizacijam nalaga pripravo osebnega izobraževalnega načrta za vsakega udeleženca izobraževanja odraslih in opredeljuje tudi osnovni nabor podatkov, ki jih mora osebni izobraževalni načrt vsebovati. V **izobraževanju odraslih** se oblikuje osebni izobraževalni načrt za vsakega udeleženca izobraževanja odraslih. Osebni izobraževalni načrt mora vsebovati najmanj podatke o že pridobljenem in priznanem formalnem in neformalnem znanju ter predviden način in časovni potek izobraževanja, opredelitev vsebin, načinov in rokov preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so določeni z učnim načrtom oziroma katalogom znanja.

Zakaj je torej potrebno, da izobraževalna organizacija skupaj s posameznim udeležencem izobraževanja pripravi osebni izobraževalni načrt? Razlogov je več.

Če si nekaj zares želite, po navadi to tudi dosežete. Treba je le sestiti in si premišljeno zastaviti cilje.



- **Od vodenega izobraževanja k samostojnemu učenju.** V izobraževalnih organizacijah, ki izobražujejo tudi odrasle, se pogosto odločajo za individualne organizacijske modele, pa tudi kadar delajo z učnimi skupinami, lahko posamezne programske enote izpeljejo s samostojnim učenjem odraslih in konzultacijami z njimi. Z občasnimi konzultacijami usmerjajo njihovo učenje in jih pripravljajo na izpit. To je oblika vodenega izobraževanja. Je zahtevna oblika izobraževanja, ki predvideva, da so odrasli dovolj usposobljeni za samostojno učenje. Včasih pa se za samoizobraževanje odločajo tudi odrasli, ki take poti ne zmorejo in bi potrebovali več neposrednega pouka in razlage snovi. Enim in drugim bo osebni izobraževalni načrt pomagal na poti k dosegu cilja. Ob vsakem uspehu, opravljenem izpitu ali uspešnem javnem nastopu bodo ugotavljali, da se postopno zboljšuje kakovost njihovega samostojnega učenja. Manj samostojne bo mogoče preusmeril v učno skupino z večjim obsegom organiziranega izobraževalnega dela.
- **Dolga pot do spričevala.** Odrasli se pogosto odločajo za vpis v daljše izobraževalne programe zelo previdno, z veliko dvomov o sebi. Posameznik težko presodi, ali se je pravilno odločil. Bo lahko vsa leta premagoval ovire, ki utegnejo nastajati v domačem in delovnem okolju? Se bo zmozel dovolj vztrajno učiti in slediti predvidenemu izpitnemu ritmu? Ali ni že prestar za nove »pustolovščine«? Ali bo v tem izobraževalnem programu res pridobil znanje, ki ga potrebuje, itn. Ko bo imel udeleženec izobraževanja pred seboj izobraževalni načrt za celotno izobraževalno

87 Ur. l. RS, št. 8/2008

88 Ur. l. RS, št. 60/2010 10. člen.

obdobje in bo celoto razdelil na posamezne vmesne etape, letnike, in še manjše enote, izpitne roke, bo lažje sprejel dejstvo, da bo učenje potekalo postopno, korak za korakom, izpit za izpitom.

- **Ciljno načrtovanje in motivacija.** Omenili smo že, da postavljanje jasnih, zmerno težkih in dosegljivih ciljev pri izobraževanju usmerja pozornost odraslega na zastavljeno nalogo in povečuje njegovo vztrajnost, da doseže cilj. Vsak doseženi cilj iz osebnega izobraževalnega načrta bo tako hkrati tudi spodbujevalec za nadaljnje učenje. Večja bo samozavest in trdnejša odločenost, da pri študiju ne bo omagal. Šele ko verjamemo v uspeh, smo res motivirani.

Kdo potrebuje osebni izobraževalni načrt, se mogoče sprašujemo. Potrebuje ga predvsem udeleženec izobraževanja. Ob načrtovanju torej presojava, katere podatke bo potreboval, da se bo ob drugih delovnih in družinskih obveznostih lahko tudi izobraževal. Za izobraževalno organizacijo pa je načrt dokument, s katerim spremlja uresničevanje načrtovane izobraževalne poti.

## Priprava osebnega izobraževalnega načrta v skupinskih organizacijskih modelih

V skladu z Navodili o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>89</sup> je **osebni izobraževalni načrt v skupinskih organizacijskih modelih dokument, v katerem izobraževalna organizacija poleg prilagoditev iz izvedbenega načrta za učno skupino opredeli še morebitne posebnosti pri načrtovanju izobraževalne poti za posameznika, ki se razlikuje od sprejetega izvedbenega načrta za učno skupino.** Po tem lahko sklenemo, da je s prilagoditvijo izvedbenega načrta za učno skupino izdelan tudi osebni izobraževalni načrt za posameznega udeleženca izobraževanja v določenem programu. Dodati je treba le še »morebitne posebnosti« za posameznika.

Osebni izobraževalni načrt za udeležence, ki se odločijo za udeležbo v skupinskih organizacijskih oblikah, torej nastaja v izobraževalni organizaciji že z načrtovanjem globalne in letne učne priprave, nadaljuje se po uvodnih pogovorih z udeleženci in prilagoditvami. Oživi pa šele v stiku z udeleženci izobraževanja, v razpravi z njimi o tem, kako organizacija načrtuje izpeljavo programa, in **v zbiranju mnenj, katere načrtovane poti dopolnjevati ali spreminjati. Predlog osebnega izobraževalnega načrta je določen, ko se mnenja uskladijo in ga podpišeta udeleženec in izvajalec izobraževanja.**

Obrazec za osebni izobraževalni načrt zajema vrsto podatkov. Glede na to, da so bili z uvodnim pogovorom z vsakim vpisanim v program že zbrani podatki o znanju, pridobljeni izobrazbi in delovnih izkušnjah, lahko te podatke dodamo osebnemu izobraževalnemu načrtu (ali priložimo kar obrazec Uvodni pogovor). Odrasli, ki se vpisuje v izobraževalni program, z osebnim izobraževalnim načrtom pridobi osnovne podatke

<sup>89</sup> Navodila za prilagajanje izrednega poklicnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 13. člen.



o izobraževalni organizaciji in osebah, s katerimi bo v stiku, pa tudi nekatere podrobnosti o izobraževalnem programu.

Udeleženec izobraževanja mora dobiti **pregled nad celotnim izobraževalnim programom**, zato izobraževalna organizacija pripravi za njegovo »osebno mapo« osebni izobraževalni načrt:

- ▶ osnovne podatke o osebju, s katerim bo udeleženec sodeloval, o učiteljih in izvajalcih praktičnega izobraževanja v podjetjih,
- ▶ podatke o izobraževalnem programu: razvrstitev programskih enot po letih izobraževanja, predviden obseg organiziranega izobraževalnega dela za vsak predmet/modul ter druge dejavnosti, npr. projektni dnevi,
- ▶ načrtovano organizacijo izobraževanja,
- ▶ organizirano pomoč udeležencem izobraževanja: konzultacije pri učiteljih, svetovanje, učno pomoč itn.,
- ▶ napredovanje posameznika in spremljanje osebnega izobraževalnega načrta.

Osebni izobraževalni načrt **za posamezno leto izobraževanja** nastaja za posamezno izobraževalno obdobje. V njem po potrebi dopolnjujemo in spreminjamo podatke o osebju, predvsem pa natančneje predstavimo:

- ▶ organizacijo izobraževanja za določeno leto;
- ▶ zapišemo načrtovane programske enote in jih že razvrstimo v zaporedje po mesecih in tednih, kot bodo izpeljani, predstavimo kataloge znanja za te predmete/module;
- ▶ za prvo obdobje, na primer prvo polovico leta, navedemo natančnejši urnik za izpeljavo organiziranega izobraževalnega dela in vse obveznosti, ki sodijo v ta del, na primer čas za konzultacije, učno pomoč, načrtovan čas za pripravo na izpite, izpitne roke itn.

Včasih je treba izdelati osebni izobraževalni načrt tudi **za študij posameznega predmeta/modula** ali za pripravo na zahtevnejši izpit ipd. V tem primeru mora učeči se imeti pregled nad celotnim programom v letu izobraževanja in podatke o izpitnih rokih. Zatem lahko izdelata (ob pomoči svetovalca v izobraževalni organizaciji) načrt za samostojno učenje in pripravo na izpit. Pri načrtovanju zbira podatke in si odgovarja na vprašanja:

- ▶ koliko časa predvidoma potrebujem za pripravo na izpit;
- ▶ ob pregledu kataloga znanja predvidim, katere dele iz kataloga poznam, katere standarde znanja obvladam, kaj je zame povsem novo;
- ▶ katere učne vire potrebujem;
- ▶ kako si bom organiziral samostojno učenje in pripravo na izpit: konzultacije, učno pomoč itn.;
- ▶ okvirni čas, ko bom pripravljen na izpit;
- ▶ premislek po izpitu. Kako ocenjujem svojo uspešnost. Kje bom uporabil novo pridobljeno znanje itn.

## Priprava osebnega izobraževalnega načrta v individualnih organizacijskih modelih

Vse, kar smo navedli za osebni izobraževalni načrt v skupinskih organizacijskih modelih, velja tudi za pripravo načrtov v individualnih organizacijskih modelih. Pomembna razlika nastane v dokumentaciji izobraževalne organizacije. Večji del osebnega izobraževalnega načrta v skupinskih organizacijskih modelih je za skupino enoten. Morebitne individualne posebnosti se kažejo redkeje, na primer ob priznavanju že pridobljene izobrazbe, ko posamezniki bistveno zaostajajo za učno skupino itn.

Pri individualnih organizacijskih modelih pa je navadno vsak osebni izobraževalni načrt edinstven dokument, za vsakega odraslega so potrebne drugačne izpeljave programa. Zapis takega načrta naj bo še posebno premišljen, natančen in v vseh sestavinah v dogovoru z učečim se. Sedanja zakonodaja<sup>90</sup> zahteva, da osebni izobraževalni načrt v individualnih organizacijskih modelih ob splošnih podatkih vsebuje še:

- predvideni način in časovni potek izobraževanja, tudi načine in roke preverjanja znanja (zagotovljene so konzultacije za vsakega udeleženca),
- način in časovne roke za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta,
- kako izobraževalna organizacija zagotavlja ustrezne učne vire.

Za oba modela velja, da izobraževalna organizacija spremlja uresničevanje osebnih izobraževalnih načrtov pri posameznikih, in sicer v pogovoru z učitelji in zbiranju mnenj udeležencev izobraževanja vsaj enkrat na leto.

Osebni izobraževalni načrt sodi v mapo osebnih dokumentov udeleženca izobraževanja, ki ga zadrži izobraževalna organizacija. Udeleženec pa tudi sam potrebuje osnovne podatke o izobraževalni organizaciji in osebah, s katerimi bo v stiku, pa tudi podrobnosti o izobraževalnem programu, ne glede na to, ali sodeluje v učni skupini ali se izobražuje individualno. Prav tako učitelji ob začetku vsakega šolskega leta prejmejo sprejet izvedbeni načrt za učno skupino, s katero sodelujejo, in informacije iz osebnih izobraževalnih načrtov za posameznike, pri katerih izobraževanju sodelujejo.

## Spremljanje uresničevanja izvedbenih načrtov in osebnih izobraževalnih načrtov

Že v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula smo omenili, da predstavlja pomembno fazo izvedbenega načrtovanja tudi priprava načrta spremljanja in (samo)evalvacije uresničevanja izobraževalnega procesa. O pomenu samoevalvacije ter vlogi vodje izobraževanja in učiteljev smo pisali v poglavju o vodenju. Ker smo v zadnjih letih v slovenskem prostoru dobili kar nekaj literature, ki obravnava to področje<sup>91</sup>, v tej

90 Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Uradni list št. 8/08.

91 Glej: <http://kakovost.acs.si/>.

publikaciji te tematike ne bomo poglobljali. V sklepu tega poglavja omenjamo le določila, ki jih v zvezi s spremljanjem uresničevanja izvedbenega načrta za učno skupino in osebnih izobraževalnih načrtov predvidijo Navodila za prilagajanje izrednega poklicnega izobraževanja.

**Slika 44:** Krog kakovosti in spremljanje uresničevanja izvedbenih načrtov in osebnih izobraževalnih načrtov<sup>92</sup>



Slika prikazuje filozofijo kakovosti, kot jo je v sedemdesetih letih razvijal E. Deming. Znan je njegov krog kakovosti, ki nas preprosto usmerja v to, da je treba kakršno koli, tako tudi izobraževalno dejavnost jasno načrtovati, spremljati in presojati skladnost izpeljave z načrtom ter po potrebi načrtovati in vpeljati korektivne ukrepe oz. izboljšave. Tovrstno filozofijo je dobro imeti v mislih tudi, ko spremljamo uresničevanje oblikovanih izvedbenih načrtov za učne skupine in osebnih izobraževalnih načrtov. Takšen način spremljave so predvidela tudi Navodila, saj v 14. členu, ko gre za skupinske organizacijske modele in 18. členu, ko gre za individualne organizacijske modele, navajajo, da:

- Izvajalec določi enega ali več strokovnih delavcev (v nadaljnjem besedilu: strokovni delavec), ki je zadolžen za spremljanje uresničevanja sprejetega **izvedbenega načrta za učno skupino** in osebnih izobraževalnih načrtov.
- Strokovni delavec vsaj enkrat na leto opravi evalvacijski pogovor z učitelji v programu o ustreznosti sprejetega izvedbenega načrta za učno skupino in o ustreznosti osebnih izobraževalnih načrtov za posameznega udeleženca. Prav tako strokovni

<sup>92</sup> Vir: Možina, T., (2009). Načini spremljanja izvedbenega načrta za učno skupino in osebnih izobraževalnih načrtov. Gradivo za udeležence andragoškega spopolnjenja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

delavec vsaj enkrat na leto pridobi mnenje udeležencev izobraževanja o ustreznosti izvedbe izobraževanja.

- Če evalvacijski pogovor z učitelji ali mnenje udeležencev pokaže, da imajo udeleženci težave pri uresničevanju načrta, strokovni delavec pripravi ustrezne spremembe izvedbenega načrta za učno skupino oziroma osebnih izobraževalnih načrtov s potrebnimi andragošskimi ukrepi.<sup>93</sup>

Navodila<sup>94</sup> v 20. členu še opredeljujejo, da izobraževalna organizacija v svojih letnih poročilih o kakovosti objavi:

- po katerih organizacijskih modelih izpeljuje izobraževanje odraslih;
- kako spremlja kakovost izpeljave in učinkov izobraževanja odraslih pri posameznem organizacijskem modelu;
- kakšne so ugotovitve tega spremljanja in morebitne izboljšave, načrtovane za izobraževanje odraslih;
- kakšna je usposobljenost strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri načrtovanju ali izvajanju izobraževanja odraslih, in katere ukrepe za izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev je izpeljala v obravnavanem letu;
- kako spodbuja učenje udeležencev, zlasti pa njihovo samostojno učenje ne glede na organizacijski model (seznanjanje z uporabo ustreznih tehnik učenja, zagotavljanje konzultacij udeležencem z nosilci modulov ali predmetov, zagotavljanje ustreznih učnih virov ipd.).

Vse tovrstne določbe lahko izobraževalne organizacije uvrstijo v notranje sisteme kakovosti, ki jih uporabljajo za presojanje in razvijanje kakovosti svojega dela.

**Dobro načrtovanje nam zagotavlja uspešno izpeljavo izobraževalnega programa. Pri izpeljavi pa se okrepi delo posameznega učitelja, njegova vidna vloga v učni skupini ali s posameznimi udeleženci izobraževanja pa se šele začne. Zadnje poglavje je tako namenjeno predvsem učitelju. Njegovo delo spremljamo skozi vse faze, od načrtovanja do izpeljave izobraževanja.**

93 Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 14. člen.

94 Prav tam.

## Na kaj bomo še posebno pozorni

- ▶ **Načrtovanje** izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju **je zahteven proces**, ki daje izobraževalnim organizacijam številna pooblastila, ob tem pa zahteva večjo strokovno pripravo vodje izobraževanja odraslih in učiteljev, predvsem pa timsko delo.
- ▶ V postopkih kurikularnega načrtovanja in njegove izpeljave **se srečujemo z novimi pojmi**, kot so na primer zmožnosti ali kompetence, osebni izobraževalni načrt, programske enote, moduli, globalna učna priprava itn. Kar nekaj časa je potrebno, da nove izraze sprejmemo, jih razumemo in tudi primerno uporabljamo.
- ▶ Veliko strokovne priprave in učenja zahteva **izdelava odprtih kurikulov**, ki nastajajo v izobraževalni organizaciji. Kakovostno jih je mogoče izdelati le, kadar sodeluje pri nastajanju celoten učiteljski zbor.
- ▶ V poglavju smo ob različnih fazah načrtovanja in uresničevanja izvedbenega kurikula opozarjali na **mnoge pomanjkljivosti**, ki jih je pokazala dosedanja praksa v formalnem izobraževanju odraslih. Preverite, katere napake se kažejo v vaši organizaciji, in načrtujte boljše.
- ▶ Skrbno je treba **ločevati med načrtovanjem izpeljave kurikula za mladino in načrtovanjem za odrasle**. Res so mnogi postopki skupni, a rešitve so največkrat drugačne.
- ▶ Še vedno se premalo zavedamo, kako pomembno je, da vodja izobraževanja in učitelji **poznajo posameznega udeleženca izobraževanja in učno skupino**.
- ▶ **Uvodni pogovor naj bo opravljen z vsakim odraslim** ob vpisu v izobraževalni program. **Vodja bo skupaj s programskim učiteljskim zborom presodil**, katere podatke o udeležencih izobraževanja potrebujejo ob vpisu v program.
- ▶ V izobraževanju odraslih je **osebni izobraževalni načrt dragocen dokument**, ki posamezniku pokaže izobraževalno pot, cilje, ki jih bo dosegal, ter obveznosti, ki ga čakajo. Z načrtovanjem in spremljanjem lastnega napredovanja se bosta večala njegova samozavest in odgovornost do učenja. Izobraževalna organizacija pa bo poglobljeno spremljala udeležence zlasti prvo leto njihovega izobraževanja, vodila jih bo k samostojnemu učenju in jim v ta namen omogočala primerne učne vire.
- ▶ **Analiza učne skupine** nam pomaga pri oblikovanju učnih skupin in odločitvi, ali bomo izpeljali izobraževanje po skupinskem organizacijskem modelu in izdelali izvedbeni načrt za učno skupino ali bomo načrtovali izobraževanje za individualni organizacijski model.
- ▶ Kadar vodja izobraževanja odraslih in učitelji načrtno spremljajo svoje delo, sprti zaznavajo pomanjkljivosti in napake, naglo dobivajo tudi **sporočila, kako nadaljevati**: katere procese dopolnjevati, kaj spreminjati.

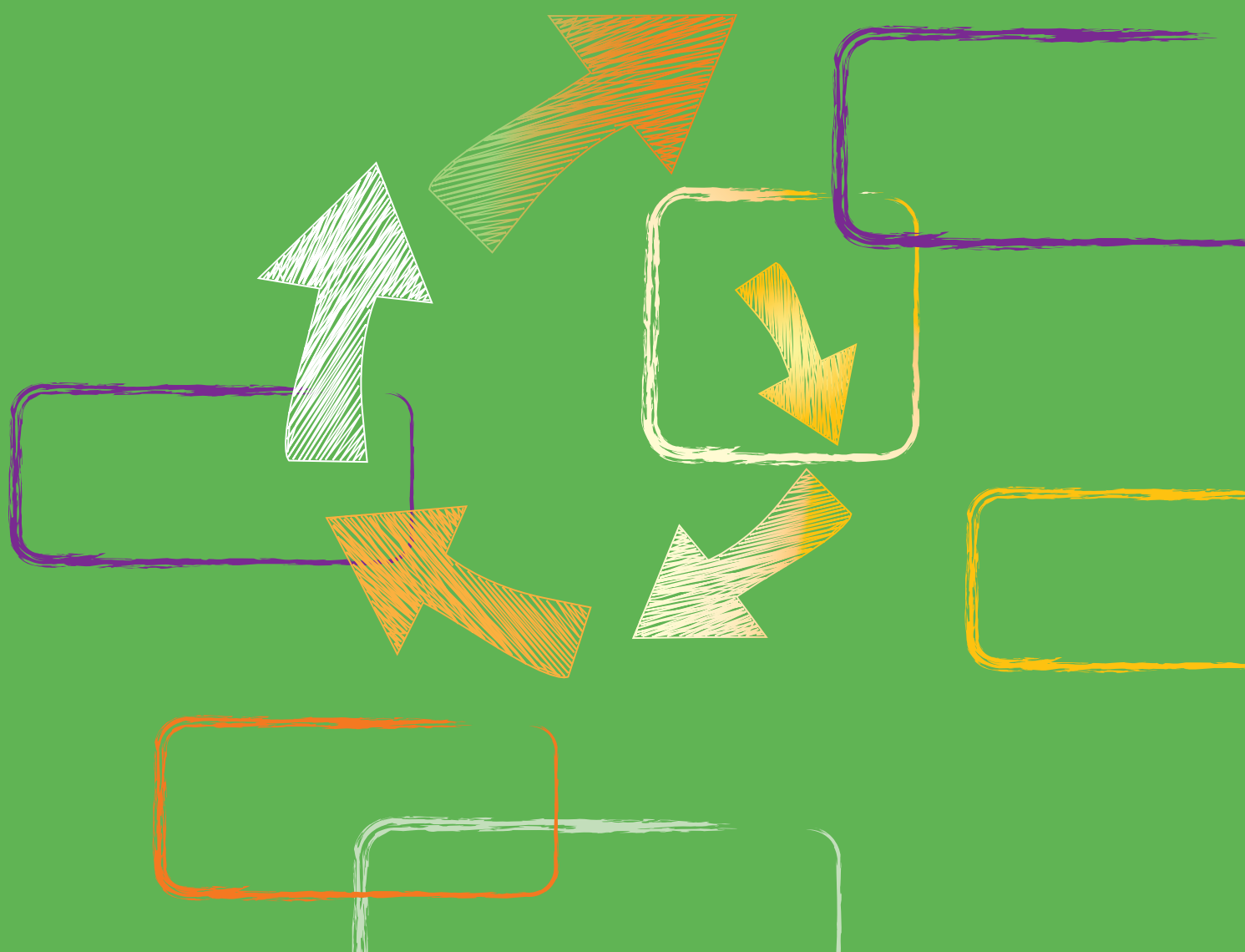
## Za poglobljen študij priporočamo

- ✓ Klemenčič, S. in dr. (2006): Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.
- ✓ Možina, T. (2003): Kakovost v izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- ✓ Možina, T. (2008): Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Možina, T. (2010): Kakovost kot (z)možnost. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Uradni list RS št. 8/2008.
- ✓ Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Uradni list RS, št. 79/06.
- ✓ Žalec, N. in drugi (2004): Osebni izobraževalni načrt. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.



# IZPELJAVA PREDMETA/MODULA V UČNI SKUPINI

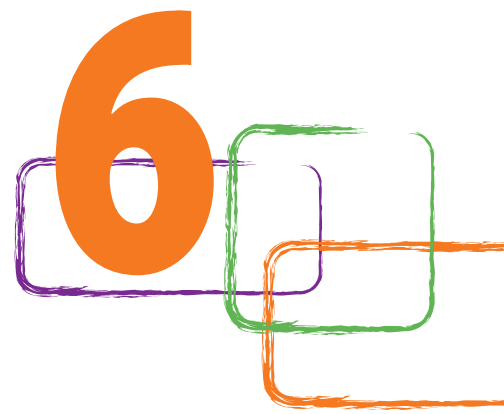
Marija Velikonja







# IZPELJAVA PREDMETA/ MODULA V UČNI SKUPINI



Ko je izdelan izvedbeni načrt za učno skupino in z njim letna učna priprava za izobraževalni program, učiteljevo načrtovanje še ni končano. Z letno učno pripravo, ki jo je izdelala skupina učiteljev, je bilo mogoče povezati znanje med programskimi enotami. To omogoča racionalizacijo pri izobraževanju odraslih in nove prijeme pri skupinskem delu. Še vedno pa ostaja zelo pomembna učiteljeva priprava na posamezni vsebinski sklop ali učno enoto, učni sklop, torej proces, v katerem učitelj sam načrtuje, kako bo uresničeval cilje, zapisane v katalogu znanja v konkretni učni skupini. V nadaljevanju bomo torej predstavili posamezne faze učiteljevega dela, od načrtovanja pouka do ovrednotenja njegovih učinkov.

## Učiteljeva priprava na izpeljavo predmeta/modula

»Kaj bi si mislili o poklicnem pilotu, ki bi vzletel brez zemljevida letalskih prog in ne bi vedel, kje bo pristal? Nič dobrega. Tudi poučevanje je potovanje. Se vam ne zdi, da bi si zaslužilo jasno zastavljene cilje in načrte?«

Rose, Goll, 1992

Skrbno načrtovanje učnega dela je nujen pogoj za učinkovito izpeljavo kataloga znanja. Ko učitelji dobijo prve podatke o učni skupini, že lažje presodijo, kako bodo izpeljali svoj predmet/modul. Predvidijo:

- ▶ ali bo potrebno in kolikšno bo ponavljanje in utrjevanje prejšnjega znanja s skupino, preden bodo prešli na načrtovano doseganje novih ciljev in standardov znanja;
- ▶ katere izobraževalne cilje bo mogoče doseči s samoizobraževanjem;
- ▶ kako bo učitelj izrabil delovne in življenjske izkušnje odraslih udeležencev;
- ▶ raven (doseganje minimalnih ali višjih standardov) znanja, ki jo bo mogoče doseči v skupini.

Pozneje, ko učitelj odrasle v učni skupini že nekoliko bolje spozna in je z njimi v osebnih stikih, lahko presoja še:

- ▶ kakšni slogi učenja prevladujejo med udeleženci;
- ▶ ali se vsi člani skupine znajo samostojno učiti;
- ▶ kako so motivirani za učenje in pridobivanje novega znanja;
- ▶ kako na njihov spremenjeni življenjski ritem vpliva domače in širše okolje.

Podrobneje ugotovi tudi, kako poznajo predmet/modul, in natančneje oceni čas, ki bo potreben za izpeljavo kataloga znanja. Z letno učno pripravo namreč nismo povsem natančno določili obsega izobraževanja za posamezno programsko enoto (predmet, modul).

V letni učni pripravi, ki smo jo podrobneje predstavili v prejšnjem poglavju, ko smo govorili o načrtovanju izvedbenega kurikula za izobraževalni program, učitelj že ima členjene vsebinske sklope predmeta, ob vsakem sklopu so:

- zapisane zmožnosti, ki naj bi jih razvijali ob obravnavi sklopa,
- postavljeni informativni in formativni cilji,
- predvidene oblike organiziranega izobraževalnega dela,
- predviden obseg izobraževanja v urah.

To mu bo tudi za vodilo pri načrtovanju učnih strategij za izpeljavo vsebinskih sklopov.

## Priprava vsebinskega sklopa

V nadaljevanju se bomo usmerili na **pripravo vsebinskega sklopa** (ali učne teme, didaktičnega sklopa), ki jo Strmčnik (2001, str. 158) razume kot »načrtovano, v sebi sklenjeno manjšo ali večjo učno-vsebinsko celoto, prilagojeno učnim zmožnostim učencev. Povezovati jo mora vodeča ideja z jasnim osrednjim namenom in s predpostavkami za učni uspeh.« Vsebinski sklop<sup>95</sup> členimo lahko še dalje v manjše **učne enote, učne ali didaktične položaje**, krajše učne korake. Kaj nas pri tem vodi? Na členitev vplivajo na primer organizacijski model izobraževanja, urnik, v katerega je umeščena programska enota, cilji, obseg in členjenost vsebine predmeta/modula in njegovih vsebinskih sklopov, izbira učne strategije itn.

V tej fazi načrtovanja se srečujemo še s pojmom **učna ura**. Izobraževalni proces namreč poteka v določenem času. V celotnem izobraževalnem procesu so vedno najpomembnejši cilji in vsebina, pa tudi kakovost tega procesa, čas bomo zato v izobraževanju odraslih pogosteje povezovali z učnim sklopom, ne s posamezno učno uro. Poljak (1982, str. 183) pravi, da »*artikulacija pouka pomeni strukturiranje učnega procesa v določeni časovni enoti*«, torej ne zgolj v eni učni uri. Učne ure, predvidene za posamezni predmet/modul, pa vendarle učitelju določajo čas, v katerem bo lahko obravnaval načrtovane vsebinske sklope iz letne učne priprave. Vsaka učna enota, učni sklop je sklenjena celota.

95 Pojme pojasnjujemo v poglavju Načrtovanje in udejanjanje izvedbenega kurikula.

Današnje načrtovanje poučevanja daje prednost ciljem, ki jih želimo doseči v posameznem vsebinskem sklopu. Pozorni smo na različne vidike znanja, spretnosti in procesov, tudi na miselne navade, metakognicijo itn. Struktura izobraževalnega procesa v posamezni enoti je zato lahko zelo raznolika. Pri **načrtovanju procesa izobraževanja** naj bi učitelj predvidel te sestavine (Milekšič, Rutar Ilc, Sentočnik, Krapše, Zupan, 2003, str. 14):

- taksonomsko opredelitev ciljev,
- izbiro in podrobnejšo opredelitev vsebin, ki so primerne za doseganje zastavljenih ciljev,
- opredelitev dejavnosti, ki (udeležence izobraževanja) vodijo k zastavljenim ciljem,
- opredelitev načinov sprotnega spremljanja učnih dosežkov,
- načrtovanje posameznih etap učnega procesa, to je didaktično izvedbo pouka,
- opredelitev potrebne izobraževalne tehnologije,
- opredelitev organizacije (časa in prostora),
- opredelitev preskusov in meril za končno preverjanje,
- opredelitev preskusov in meril za ocenjevanje,
- samovrednotenje učiteljevega dela.

Usmerimo se v **fazo didaktične izpeljave izobraževanja**, ki jo bodo v veliki meri usmerjali cilji, ki jih želimo doseči. Naj nas vodi tudi opozorilo, da je mogoče pridobiti trajno znanje le z dejavnostjo udeležencev izobraževanja.

V tej fazi načrtovanja izobraževalnega procesa se bomo vprašali, ali smo:

- ▶ udeležence izobraževanja jasno seznanili, kako smo načrtovali razvoj njihovih zmožnosti<sup>96</sup> in kateri so temeljni cilji izobraževanja;
- ▶ izhajali iz njihovega že pridobljenega znanja in izkušenj;
- ▶ preverjali, ali odrasli vedo, kakšne dosežke pričakujemo od njih;
- ▶ z načrtovanimi dejavnostmi spodbudili interes udeležencev, tudi interes za spopolnjevanje znanja, na primer z usmerjanjem v samostojno učenje;
- ▶ tematiko povezali z realnim življenjskim problemom, jih usmerili v uporabo znanja,
- ▶ odraslim omogočili, da preverjajo svoje dosežke in jih izboljšujejo.

Zaradi skrčenega obsega ur za posamezni predmet/modul so učitelji odraslih pogosto prepričani, da bodo le s predavanji (in mogoče odgovori na vprašanja udeležencev) lahko »obdelali« vso snov, zapisano v katalogu znanja. Taka učna ura je zasnovana samo kot obravnava nove snovi. Vemo pa, da s tako strukturirano učno uro omogočamo le doseganje deklarativnega znanja. Izpuščamo uvodno motivacijsko fazo in fazo (samo)-preverjanja učnih dosežkov, ki lahko pomembno spodbujata odrasle k nadaljnjemu učenju. Premislimo raje, katere vsebinske sklope je treba obravnavati v organiziranem izobraževalnem delu, katere zaupamo odraslim za samostojno učenje.

Smiselno je, da izobraževalni proces organiziramo tako, da namenimo v začetku, na primer v prvem šolskem letu ali ko vpeljujemo nov predmet, več časa organizirane-

96 O zmožnostih ali kompetencah smo pisali v poglavju Skrivnosti kurikula.

mu izobraževalnemu delu za vso učno skupino, pozneje pa povečujemo delež vodnega samoizobraževanja in še pozneje samostojnega učenja.

Kadar se učitelj odloči, da bo k obravnavi učne teme dejavneje pritegnil udeležence izobraževanja, se bo glede na organizacijo učnih ur spreminjala tudi struktura procesa izobraževanja. Drugače bo učitelj načrtoval na primer problemski pouk, pouk, kjer bo težišče na sodelovalnem učenju, delu v skupinah, izkušenjskem učenju itn.

Poglejmo na primer strukturo učne teme pri **izkušenjskem učenju**, ki ga spoznavamo v zadnjih desetletjih in uveljavlja izkušnjo kot izhodišče za učenje. Marentič Požarnik (2000 a, str. 126) navaja posamezne faze v izkušenjskem učenju in učiteljeve naloge:

- **načrtovanje učne izkušnje** (upoštevamo tudi potrebe, pripravljenost udeležencev),
- **uvodna faza** (ustvarjanje primerne ozračja, jasna navodila),
- **faza aktivnosti** (pozorno spremljanje procesa, le neogibno poseganje),
- **faza analize** (vodja usmerja z vprašanji, kaj se je dogajalo in kako so to udeleženci doživljali),
- **faza povzetka in transferja** (dogajanje povezati s cilji, kaj so udeleženci pridobili – kako naučeno uporabiti v drugih okoliščinah in povezati s teorijo),
- **faza ovrednotenja** (kaj je bilo dobro in kaj bi bilo mogoče še izboljšati).

Splošni **model reševanja problemov** pri pouku (po Strmčnik, 1992 in Marentič Požarnik, 2002 a, str. 85) členimo tako:

- **predstavimo problem** (odrasli ga pogosto lahko izberejo sami iz svojega delovnega okolja), ga opredelimo in ugotovimo, kaj je dano in kaj iščemo;
- **ugotavljamo**, ali imajo udeleženci že pridobljeno potrebno znanje, da bodo lahko reševali problem;
- **zbiramo in urejamo** podatke, pojme in zakonitosti, potrebne za rešitev;
- **usmerjamo** jih k rešitvi problema;
- ko udeleženci problem rešijo, jim **pomagamo preveriti**, ali rešitev razumejo. To storimo najpogosteje tako, da rešujejo drug podoben problem;
- problem lahko **rešujejo individualno ali skupinsko**, to je pri odraslih učinkovitejše.

V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju so projektni tedni (dnevi) sestavina izobraževalnega programa. **S projektnim delom** udeleženci pridobivajo praktično uporabno znanje, funkcija projekta je tudi v spodbujanju intelektualnega, poklicnega, socialnega in moralnega razvoja udeležencev izobraževanja. Pomembna je izbira teme, ki naj spodbuja skupinsko in individualno delo. V projektu lahko razvijamo tudi spretnosti komuniciranja, pogajanja, soočanja z nesoglasji itn. Smernice za izdelavo projekta v srednjem izobraževanju predlagajo tele korake pri načrtovanju<sup>97</sup>:

- določitev osnovne ideje,
- določitev ciljev projekta,
- izbira vsebin, ob katerih se bodo cilji uresničevali,
- določitev okvirne izpeljave projekta,
- načrt predstavitve dosežkov,

97 Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

- načrt evalvacije projekta,
- izvajalci (notranji, zunanji),
- učni pripomočki, učna sredstva, pogoji za izpeljavo.

Ko učitelj poučuje odrasle, naj čim večkrat uporabi kot izhodišče nove učne teme njihovo preteklo izkušnjo. Sproža procese, da o izkušnji kritično premislijo, iščejo novo znanje in izkušnje, posplošujejo in znova preizkušajo.

Največkrat je zaradi racionalnosti pri izobraževanju odraslih kot osnovna časovna enota uveljavljena **dvojna učna ura**, ki ji pogosto pravimo tudi »blokura« in traja 90 minut. Tudi v daljši časovni enoti bo učitelj načrtoval in upošteval vse značilne faze procesa izobraževanja.

Izkušnje kažejo, da izobraževalne organizacije prav zaradi racionalnosti pogosto oblikujejo urnik tako, da je v enem dnevu na urniku le en predmet, ta pa kar štiri, pet šolskih ur. Kako bo učitelj tedaj organiziral pouk? Da bi ohranjal motiviranost, notranjo napetost in zanimanje udeležencev izobraževanja za predmet in vsebine, ki jih obravnava, bo kombiniral obravnavo nove snovi (predavanje) z vajami ali praktičnim delom, z različnimi strategijami izobraževanja bo spoznaval izkušnje in znanje odraslih ter odrasle tudi čim dejavneje pritegnil k pouku.

Učni proces v izobraževanju odraslih zahteva torej **prožnost** pri uresničevanju temeljnih zamisli sodobne didaktike in posebno andragoške didaktike.

## Ugotavljanje že pridobljenega znanja in izkušenj

V izobraževanju odraslih neprenehoma poudarjamo, da mora učitelj v izobraževalnem procesu upoštevati že pridobljeno znanje in izkušnje odraslega. A zakaj je to tako pomembno? Večkrat smo že omenili, da samo na podlagi spričeval udeležencev izobraževanja ne moremo z gotovostjo trditi, kakšno je njihovo znanje predmeta/modula, ki ga poučujemo. Lahko je dobra podlaga za izobraževanje, ki se ga posameznik udeležuje, lahko so v znanju mnoge vrzeli, pogosto v teoretičnem znanju. Nasprotno imajo mnogi bogate izkušnje, ki lahko imenitno dopolnjujejo teoretična spoznanja iz učiteljeve razlage.

V pogovoru z učitelji v srednjih šolah sem pogosto odkrivala, da je faza ugotavljanja že pridobljenega znanja udeležencev izobraževanja velikokrat naključna in nenatančna, učitelji tudi zato ne posegajo dovolj v »snov, ki bi jo morali udeleženci izobraževanja že poznati«, saj za to ni dovolj časa, in ne vztrajajo, da bi bilo predmetu namenjeno več ur za pregledno ponovitev temeljnega znanja iz predmeta. V trenutku, ko se učitelj pripravlja na podrobnejše načrtovanje svojega dela, mora poznati že pridobljeno znanje vsakega posameznika, ne le skupine, da bo lahko delo individualiziral, usmerjal posameznega udeleženca na primer v iskanje učne pomoči ali samostojno učenje, svetoval pri nastajanju osebnega izobraževalnega načrta ipd.



Nekatere tuje raziskave (na primer Cranton, 2000, v: Možina, 2003, str. 16) opozarjajo, da tudi predavatelji v visokošolskem izobraževanju ne upoštevajo pridobljenih izkušenj študentov.

Tudi z evalvacijami višjega strokovnega izobraževanja<sup>98</sup> pri nas smo ugotovili, da mnogi udeleženci izobraževanja predavateljem očitajo prav to, da jih »imajo za začetnike«, in jih ne zanima njihova poklicna dejavnost, niti jim ne omogočajo, da bi jim spregovorili o svojem znanju in izkušnjah.

V odgovorih na anketni vprašalnik so na primer predavateljem očitali:

- »Ne omogočijo nam, da bi predstavili svoje praktične izkušnje.«
- »Nekateri predavatelji mislijo, da imaš znanje dvajsetletnika, ki je ravnokar končal šolo.«

Vendar predavatelji<sup>99</sup> ravnajo tudi drugače. Ko so naštevati metode dela s študenti, so med drugim zapisali:

- »Upoštevam, da so odrasli že izbrali področje dela, zato v predavanja vpletam vsebine iz gospodarstva, neposredno iz prakse.«
- »Moj način dela temelji na primerih, ki jih udeleženci prinesejo iz svojih izkušenj.«
- »Rešuješ probleme, s katerimi se srečujejo v praksi.«
- »Imajo že delovne izkušnje, zato je pri vajah veliko lažje izbrati teme kot pri rednih študentih.«

V izjavah so opazne razlike v pogledih med udeleženci in predavatelji. Predvidevamo lahko, da so bile izjave študentov namenjene drugim predavateljem, takim, ki so se preveč usmerili le v predstavitev teoretičnih spoznanj posamezne vede in pozabili na odrasle pred seboj.

V poglavju Načrtovanje in udejanjanje izvedbenega kurikula smo predstavili izhodišča in postopek priznavanja že pridobljenega formalnega in neformalnega znanja in delovnih izkušenj odraslih, ki se udeležujejo našega izobraževalnega programa. Seveda vsega ugotovljenega **znanja in izkušenj**, ki jih imajo naši udeleženci, ne moremo vedno tudi ovrednotiti in formalno priznati, lahko pa ga upoštevamo drugače. V nadaljevanju bomo zato najprej skušali odgovoriti na vprašanje, kako razumemo oba izraza in kako pri odraslih udeležencih izobraževanja prepoznavati znanje, ki ga odrasli že imajo, ter njihove izkušnje, in kako ta spoznanja uporabiti pri načrtovanju in izpeljavi učnega procesa. Če bomo upoštevali že pridobljeno znanje in izkušnje udeležencev, bomo dosegli vsaj dvoje: racionalizirali izobraževanje ter zvišali motivacijo udeležencev izobraževanja.

98 Podatke smo črpali iz končnih poročil spremljav poskusnega izpeljevanja in evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli (Bled), Turizem – odrasli (Bled), Gradbeništvo – odrasli (Celje), Strojništvo – odrasli (Novo mesto), Elektronika – odrasli (Velenje), Živilstvo – odrasli (Maribor), Poslovni sekretar – odrasli (Maribor), Rudarstvo in geotehnologija – odrasli (Velenje), Poštni promet – odrasli (Ljubljana), Telekomunikacije – odrasli (Ljubljana) v letih 2000–2002. Pri navajanju virov v poglavju Viri in literatura posamezne vire najdemo, če jih iščemo po avtorjih Možina T., Mali D. in Velikonja M.

99 Prav tam.

## Že pridobljeno znanje

Ko govorimo o že pridobljenem znanju odraslih, je lahko to pridobljeno po različnih poteh. Najlaže prepoznamo **formalno pridobljeno znanje**, ki ga odrasli dokazuje z uradnimi dokumenti, spričevali ali potrdili. Učitelja taka dokazila lahko zavedejo. Tako pri načrtovanju pouka in poučevanju pogosto domnevamo, da dokumentirano formalno pridobljeno znanje vsi udeleženci izobraževanja ohranjajo vsaj toliko, kolikor so ga obvladali ob pridobitvi spričevala. Zavedati pa se mora, da se ob vsaki prekinitvi organiziranega izobraževanja začne pozabljanje, ki je tem večje, kolikor daljša je praznina v posameznikovem organiziranem izobraževanju. Učitelj bo torej moral spodbuditi udeležence, da bodo pozabljeno znova priklicali v spomin.

Odrasli si veliko znanja pridobimo tudi **neformalno**, povezano je z našimi interesi in dejavnostjo. Po nekaterih podatkih celo znanje za večino stvari, ki jih ljudje najraje in najpogosteje počnemo v življenju, pridobimo po neformalnih poteh. Ta del znanja, ki ga ima posamezni udeleženec izobraževanja, mora učitelj postopoma odkrivati v učnem procesu.

Lahko bi tako pridobljeno znanje posameznika členili še glede na vsebinske vidike, in sicer na **splošno, strokovno in poklicno znanje**. Posamezne sestavine tega znanja so zagotovo povezane tudi s programom, v katerega se je odrasli vpisal, in učitelj bo to znanje prav tako spoznaval postopoma.

Že pridobljeno zajema predvsem verbalno znanje, teoretična, abstraktna spoznanja, meni A. Krajnc (1979, str. 69). Učitelj pa lahko v posameznikovem že pridobljenem znanju prepozna tudi, **kako poglobljeno in povezano je to znanje. Odkriva, kako je bilo znanje pridobljeno, preverja strategije učenja posameznika in ugotavlja, ali je usposobljen za samostojno učenje.**

## Izkušnje

Kaže, da je izkušnja pogosto pomembno spoznanje v človekovem življenju, saj lahko prav o izkušnji preberemo marsikatero duhovito misel ali šalo.

»Ognja se ni mogoče dotakniti, ne da bi se ožgali. Opeklino potem imenujemo izkušnje.«

*Erich Kaestner*

»Izkušnja je huda učiteljica, ki od nas najprej zahteva, da pišemo kontrolko, šele potem nam razloži snov.«

*E. Perry Good*

V izobraževanju govorimo o **izkustvu in o izkušnji**. Izkustvo naj bi bilo spoznanje, ki temelji na čutnem dožemanju in opazovanju in ne zajema miselnih procesov, značilnih za učenje. »Izkušnja pa je /.../ skupek osebnih spoznanj in ugotovitev, je torej tisto, kar se človeku izkristalizira na temelju njegovega izkustva in doživljanja resničnosti.« (Rakovš, 1990, v Klemenčič, 2006 a, str. 55) Šele ko o posamičnem izkustvu premišljamo

in ga posplošimo, se razvije izkušnja. Povezati je torej treba neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (po Marentič Požarnik, 2000 a, str. 124). Pomembna sta torej kakovost izkušnje in razmišljanje o njej. Vsaka izkušnja ne pusti v človeku enakih sledi: iz nekaterih izkušenj se veliko naučimo, iz drugih malo ali nič.

Pri izobraževanju odraslih najpogosteje govorimo o **delovnih in življenjskih izkušnjah** odraslih. Delovne izkušnje (Klemenčič, 2006 a, str. 58) pa so lahko splošne delovne in poklicne izkušnje. **Delovne izkušnje** si odrasli pridobi pri poklicnem delu, naj bo pri zaposlitvi ali ljubiteljsko. V izkušnjah se kopiči zlasti praktično znanje, razvite spretnosti in navade. Učitelj mora vedeti, da so izkušnje odraslih kakovostno drugačne od izkušenj otrok. Z izkušnjo največkrat nastanejo neposredne potrebe po znanju, izkušnja je vir za učenje in spodbuda k učenju, to spoznanje bo učitelj vedno izrabil. Včasih pa (napačna) izkušnja lahko učenje tudi ovira.

**Življenjske izkušnje** poimenujemo izkušnje, ki si jih posameznik pridobi v različnih življenjskih vlogah, ki jih opravlja, na primer kot član neformalne skupine, organizacije, prijatelj, zakonec, eden od staršev itn. V ta del izkušenj uvrščamo tudi izkušnje, povezane s preteklim izobraževanjem, naj bodo pridobljene v formalnem izobraževanju ali pozneje, v neformalnih oblikah izobraževanja. Te so lahko prijetne ali za posameznika boleče, slabe. Prav te izkušnje (doživljali so na primer neuspešnost, podcenjevanje itn.) pomembno vplivajo na odločitve odraslih za novo izobraževanje in prevladujejo toliko časa, dokler v izobraževalnem procesu ti ne doživijo drugačnega prijema. V preteklosti si je vsakdo pridobil tudi neke učne navade, se bolj ali manj usposobil za samostojno učenje ipd. Pridobivamo si še izkušnje o naravnih (na primer vreme) in družbenih pojavih (družina), pojmi itn.

Odrasli se s svojo izkušnjo identificira, piše Krajnc (1979, str. 75). Izkušnja pogosto posameznika močno čustveno prevzame, in če te izkušnje ne prepoznamo ali je ne upoštevamo, se sproža napetost med posameznikom in učiteljem. Odrasli začuti odpor do učenja in nesoglasje se vse bolj stopnjuje.

## Kako učitelj spoznava že pridobljeno znanje in izkušnje odraslih v učni skupini

Prve podatke o že pridobljenem znanju v učni skupini bo učitelj pridobil, ko bo vodja izobraževanja predstavil analizo uvodnih pogovorov z udeleženci izobraževanja. To so podatki o dokončani formalni stopnji izobrazbe udeležencev izobraževanja in času (letu), ko so končali organizirano izobraževanje, o vrsti in obsegu znanja, ki je bilo posameznim udeležencem priznано ob vpisu v izobraževalni program, o njihovem dodatnem in dopolnilnem izobraževanju, zaposlitvi (vrsti in trajanju) ipd. Ti splošni podatki bodo učitelju pomagali v prvih dneh, pozneje bo postopoma pridobival podrobnejše informacije o prejšnjem znanju in izkušnjah posameznih udeležencev izobraževanja, ki mu bodo pomagale pri načrtovanju in izpeljavi načrtovanega dela z odraslimi.



Izkušena učiteljica strokovnega in praktičnega pouka v srednji šoli je takole opisala svoj prvi stik z odraslimi:

»Za spoznavanje učne skupine porabim kar nekaj časa, eno do dve šolski uri. Odraslim predstavim predmet, ki ga poučujem, katalog znanja v celoti in za tekoče šolsko leto. Posamezne teme razčlenim in poudarim, naj sporočijo, kaj poleg tega še želijo zvedeti. Sproti govorim tudi o svojem delu in izkušnjah in se jim tako predstavim.

Zatem v sproščnem pogovoru spregovori vsak od udeležencev in poveže svoje dosedanje delo in izkušnje z načrtovanim programom, pove nekaj podatkov o sebi in kraju, v katerem živi, pa tudi o delu, ki ga opravlja, sama pa skrbno spremljam njegove izjave. S takim pogovorom ne izvem le podatkov, ki mi jih sporočajo neposredno. Spoznam tudi njihovo jezikovno izražanje, način razmišljanja, splošno razgledanost itn. Pozneje zapišem poglobitve vtise in jih uporabim pri načrtovanju dela in individualizaciji pouka v učni skupini.«

Pri ugotavljanju že pridobljenega znanja in izkušenj odraslih mora učitelj upoštevati, da odrasli na splošno ne želimo, da nas nekdo neprenehoma presoja in ocenjuje. Zato bo, če bo le mogoče, izbral poti in postopke, ki ne bodo neposredno kazali, da jih ocenjuje in razvršča njihovo znanje in izkušnje. Ob tem se bo zavedal, da vsako že pridobljeno znanje in vsaka izkušnja odraslega še ne more vplivati na prilagoditev programa. Učitelj bo selektivno presojal o posameznikovem že pridobljenem znanju in izkušnjah. V praksi so se že doslej izoblikovali nekateri postopki.

## Oblike in metode ugotavljanja že pridobljenega znanja

**Diagnostično preverjanje znanja**<sup>100</sup> se je doslej na primer najbolj uveljavilo kot ugotavljanje že pridobljenega znanja pri materinščini, tujih jezikih in matematiki. Izpeljemo ga na začetku poučevanja neke programske enote ali vsebinskega sklopa in je usmerjeno v ugotavljanje že pridobljenega znanja, obsega in strukture tega znanja. Izidi takega ugotavljanja znanja učitelju omogočajo, da posameznike (ali skupino) usmeri v dodatno izobraževanje, da bodo zapolnili vrzeli v znanju, ali celo povečuje obseg organiziranega izobraževanja za vso skupino, če je to potrebno. Manj pogosto izidi takega preverjanja omogočajo krčenje obsega organiziranega izobraževanja.

Bolj sproščene so nekatere druge oblike ugotavljanja že pridobljenega znanja in izkušenj, ki jih bo učitelj uporabil na začetku poučevanja predmeta/modula ali pred novim vsebinskim sklopom. Pri tem bo izrabil tudi posebnosti pri preverjanju znanja pri svojem predmetu/modulu. Da bi se izognil zadregi posameznikov, lahko nekatere

<sup>100</sup> Tako bi lahko naslovili vse postopke ugotavljanja že doseženega znanja, saj beseda diagnoza, ki je sicer uporabljena v medicini, pomeni prav spoznanje, razpoznanje, prepoznanje (Veliki slovar tujk, 2002, str. 209). Vendar bomo v tem primeru tako poimenovali le preverjanje s testi znanja.

oblike ugotavljanja že pridobljenega znanja izpelje v skupinah, in ne posamično.

Najpogostejša oblika preverjanja že pridobljenega znanja, ki se je uveljavila v praksi, je **pogovor z učno skupino** odraslih, ko učitelj začne s predmetom/modulom ali v začetku učne ure. Spretno načrtovan in voden pogovor lahko učitelju razkrije, koliko odrasli že poznajo programsko enoto ali programski sklop, ki ga bo obravnaval, in kako poglobljeno ga poznajo, pa tudi njihova stališča in mnenja o tem sklopu.

Kratek **pisni sestavek** (na primer o tem, zakaj sem se znova odločil za izobraževanje, kako bi se predstavil v učni skupini ipd.) lahko učitelju materinščine sporoči, kakšno je pisno izražanje odraslega, njegov besedni zaklad, logičnost sporočanja, jezik itn. Po pregledu teh besedil se bo lažje odločal, v katere temeljne cilje predmeta bo usmerjen pri pisnem sporočanju.

Ali udeleženci poznajo določeno definicijo, lahko preprosto preverimo tako, da naročimo skupinam, da o njej premislijo, jo zapišejo na list, ki ga pritrdijo na tablo in odgovor predstavijo drugim. Tako oblikovane premisleke bomo med seboj primerjali in izoblikovali strokovno definicijo tega pojma.

Orientacijo udeležencev na zemljevidu bo učitelj geografije preverjal na primer tako, da bo udeleženec izrisal skico poti, po kateri se bo prepeljal z avtomobilom iz določenega kraja v drug kraj.

Pri naravoslovnih predmetih bo mogoče izpeljati **praktično vajo** v skupinah ali vajo prikazati, nato pa prav tako v skupini zbrati ugotovitve in sklepe. Praktična vaja ali celo **izdelek** bo dokazoval tudi praktične izkušnje posameznika in njegove poklicne izkušnje.

Kot izhodišče za preverjanje predznanja in izkušenj lahko učitelj postavlja **problem**, za katerega udeleženci iščejo rešitev.

Kadar želimo preveriti usposobljenost odraslih za samostojno učenje, bodo na primer udeleženci **izpisovali** iz poglavja v učbeniku **bistvene misli** ali oblikovali miselni vzorec, najprej posamično, nato bodo rešitve povezali v manjši skupini in odgovore sporočili drugim. V tem primeru je mogoče ugotavljati tudi **razumevanje** vsebine poglavja.

Učitelji pri ugotavljanju že pridobljenega znanja in izkušenj vse bolj upoštevajo tudi **samoocenjevanje** odraslih, to je mnenje in oceno odraslih o svojem že pridobljenem znanju in izkušnjah. Za to lahko izrabijo različne poti in tehnike.

V a j a :

## **Samooценjevanje, zgled s seminarja**<sup>101</sup>

### **Tema: Učitelj in izpeljava kataloga znanja**

Preverimo, koliko že doslej vem o tematiki, ki jo bom spremljal na seminarju.

Navodilo: Ob posameznih temah seminarja označite, kako dobro poznate vsako od njih. Številka 0 pomeni, da teme sploh ne poznate, 5 pa, da o njej veliko veste.

#### **Teme seminarja**

|   |             |
|---|-------------|
| Kurikul in njegova izpeljava  | 0 1 2 3 4 5 |
| Spoznajmo udeležence  | 0 1 2 3 4 5 |
| Učitelj in njegovo pojmovanje učenja in znanja                                  | 0 1 2 3 4 5 |
| Načrtovanje učnega dela   | 0 1 2 3 4 5 |
| Začetno znanje udeležencev  | 0 1 2 3 4 5 |
| Osebni izobraževalni načrt  | 0 1 2 3 4 5 |
| Viri znanja, učenje in samostojno učenje  | 0 1 2 3 4 5 |
| Preverjanje in ocenjevanje znanja   | 0 1 2 3 4 5 |
| Spremljanje in evalvacija kataloga znanja, napredka udeležencev in svojega dela | 0 1 2 3 4 5 |

#### **Pojasnilo k vaji:**

Udeleženci seminarja so svoje znanje ocenili na začetku seminarja in takoj oddali ocene. Med prvim odmorom sem podatke uredila in ugotovila, za katere teme menijo, da jih poznajo bolje, katere slabše. Med obravnavo tem sem skušala bolj poglobljeno obravnavati tiste, za katere so menili, da jih poznajo manj. Ob koncu seminarja so učitelji znova ocenili, kako poznajo obravnavano tematiko. Ugotavljali smo, kje je viden napredek, kje so še vrzeli.

Nešteto je poti za preverjanje že pridobljenega znanja in izkušenj udeležencev izobraževanja. Na izbiro teh poti vplivajo značilnosti predmeta/modula in seveda tudi učitelj, ki bo najlaže presodil, kako bo najučinkoviteje spoznaval prejšnje znanje odraslih. Ob iskanju načinov in poti za ugotavljanje že pridobljenega znanja je dobro, da izbiramo probleme, vaje in naloge iz njihovega delovnega in življenjskega okolja, ki bodo hkrati tudi smiselni, uporabni. Pomembno je torej, da se učitelj zaveda, kako potrebno je prepoznavati že pridobljeno znanje in izkušnje odraslih in kako nujno jih je upoštevati pri izobraževanju teh. V izobraževalnem procesu pa je izkušnja le izhodišče za novo učenje, učitelj bo z udeleženci izobraževanja zbrane podatke in

<sup>101</sup> Seminarji za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki so potekali v organizaciji Andragoškega centra Slovenije v letih od 1998 do 2011.

opažanja o izkušnji razčlenil, povezal v abstraktne pojme in jih posplošil in izkušnje se kot povratna informacija znova vrnejo na izhodišče, k »avtorjem« izkušnje.

## Analiza in izbira ciljev

»Cilj je stanje, ki ga želimo doseči. Udeležencu izobraževanja mora pokazati, kaj mora pri učenju narediti, da bo dosegel želeno stanje. Učitelj pa mora organizirati učni proces tako, da bodo udeleženci opravljali naloge, s katerimi bodo cilj tudi dosegli.«

*Tomič, 1999*

»Cilji morajo biti oblikovani tako, da jasno izražajo prednostna področja predmeta, so dosegljivi v določenem času, so uresničljivi, razumljivi in jih je mogoče meriti.«

*Prerejeno po Sork in Caffarella, 1989*

Cilje v kurikulu, kot jih navajajo uradni dokumenti, smo že predstavili v poglavju Skrivnosti kurikula. Sprašujemo se, zakaj naj bi učitelj dobro poznal to področje.

V prejšnjih poglavjih smo pokazali, da je z globalno učno pripravo v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju vsaka programska enota že razdeljena na posamezne vsebinske sklope, v letni učni pripravi pa so ti sklopi nadalje členjeni.

Letno učno pripravo za vse programske enote naj pozna vsak učitelj, ob njej se učitelji usklajujejo, katere zmožnosti razvijati ob učni temi ali učnem sklopu, in kako se medpredmetno, medmodularno povezovati.

Učitelj mora torej:

- ▶ poznati in razumeti vlogo zmožnosti in jih primerno razvijati v izobraževalnem procesu;
- ▶ razumeti pomen informativnih, formativnih in drugih poimenovanj ciljev in jih ustrezno uporabljati v izobraževanju;
- ▶ znati postavljati cilje na različnih taksonomskih stopnjah znanja.

Kar zadeva vrsto in raven doseganja ciljev, je treba upoštevati klasifikacijo ciljev, ki je združena v taksonomijah, kot so jo oblikovali na primer Bloom, Briggs, Marzano itn.

Še vedno je najbolj znana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev. Uporabna je pri načrtovanju in pozneje preverjanju spoznavnega izobraževalnega področja.

## Usmeritve pri načrtovanju in izbiri ciljev

»Kaj lahko moj predmet prispeva k izobraževanju odraslih, ki ne bodo postali specialisti na področju, ki ga obravnava predmet?«

*Prerejeno po Kroflič, 2002*



To naj bo izhodiščna misel vsakega učitelja. Ko učitelj sooblikuje letno učno pripravo ali pa se pripravlja na posamezno učno enoto, učni sklop, bo upošteval še nekatere zakonitosti in pravila:

- Učitelj, ki izobražuje odrasle po javnoveljavnih izobraževalnih programih, mora najprej upoštevati **načelo o doseganju enakovrednega standarda znanja**, ki določa enakovrednost znanja ne glede na to, ali obiskujejo program dijaki ali odrasli udeleženci izobraževanja. To tudi pomeni, da odraslim načeloma ni mogoče prilagajati ciljev, določenih z izobraževalnim programom, jih spreminjati, izločati itn.

Prav na tem področju so pogoste dileme in razhajanja med izobraževalnimi organizacijami, učitelji in nekaterimi udeleženci izobraževanja. Ponekod še velja mnenje, naj bodo cilji nižji, manj zahtevni, kadar izobražujemo odrasle. Tudi posamezni odrasli se vpisujejo v program zgolj, da bi si pridobili dokument o pridobljeni izobrazbi, in z upanjem, da bo zahtevnost programa manjša. Vendar vse bolj tudi med odraslimi prevladuje pričakovanje, da bodo z vpisom v program pridobili kakovostno in uporabno znanje, med izobraževalnimi organizacijami pa prizadevanje za vse boljšo kakovost svojega dela.

Čeprav velja pravilo o enakovrednih standardih znanja, pa **je prilagajanje odraslim mogoče ob načrtovanju delnih, etapnih, vmesnih izobraževalnih ciljev** ali standardov znanja, ko učitelj že spozna učno skupino in posameznike v njej, njihovo že pridobljeno znanje in izkušnje. Tako bo na primer omejil ali opustil tiste cilje, za katere bo ugotovil, da so jih udeleženci izobraževanja že dosegli, poudaril bo druge, ki jih morajo še doseči. Preveril bo minimalne standarde znanja, ki jih naj dosega udeleženec izobraževanja, da bo še uspešen. Določil bo taksonomsko raven ciljev. Vendar pa mora s preverjanjem in pozneje ocenjevanjem znanja ugotoviti obvladovanje vseh ciljev ali standardov znanja, načrtovanih v katalogu znanja.

- Načrtovanje ciljev in standardov znanja usmerja tudi **izpitni katalog znanja**. V njem je zapisano znanje, ki ga bodo preverjali s poklicno maturo ali kako drugače. Učitelj se pogosto v stiski s časom usmerja na cilje iz izpitnega kataloga znanja, opusti pa mnoge druge, prav tako pomembne za oblikovanje poklicnega profila, za katerega izobražuje. Nekateri izobraževalni organizacije se v teh primerih usmerijo samo v zahteve izpitnih katalogov znanja in izločijo iz kataloga znanja vse cilje, ki ne sledijo zahtevam izpitnega kataloga. Tako ostaja učiteljeva vloga zelo omejena. Druge pa izpeljejo celoten izobraževalni program, zahtevam zunanjega preverjanja znanja pa namenijo posebno izobraževanje. Spodbujati kaže drugo rešitev, tako da je utrjevanje znanja, potrebno na primer za poklicno maturo, zunaj

časa, namenjenega izpeljavi izobraževalnega programa. V tem primeru lahko učitelj uresniči večino načrtovanih ciljev.

- Ob upoštevanju obeh dejavnikov bo učitelj pred začetkom šolskega leta znova proučil **splošne (usmerjevalne, temeljne) cilje izobraževalnega programa**. V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju so splošni, usmerjevalni programski cilji zapisani ob posameznem izobraževalnem programu. Ti cilji so prvo splošno vodilo pri načrtovanju kratkoročnih ciljev za predmet.
- V posamezni izobraževalni organizaciji se razvijajo na podlagi kulture šole in tradicije v izobraževanju odraslih pa tudi okolja, v katerem deluje izobraževalna institucija, nekateri **posebni izobraževalni cilji, ki jih poudarja in jim sledi posamezna izobraževalna organizacija**. Tudi te bo učitelj upošteval pri oblikovanju ciljev in standardov znanja za svoj predmet/modul.
- Vse bolj poudarjamo **razvijanje temeljnih zmožnosti** (ključnih kompetenc), potrebnih ljudem v 21. stoletju. To so na primer socialne, komunikacijske spretnosti, spretnosti odločanja, medosebne spretnosti, spretnosti vseživljenjskega učenja itn., ki jih bo učitelj uvrščal med (procesne) cilje pri svojem predmetu/modulu. O tem smo podrobneje pisali v prejšnjih poglavjih.
- Pomembno vplivajo na postavljanje ciljev tudi **posebnosti predmeta/modula v programu**. Vsaka programska enota ima v določenem programu posebno mesto. Tako na primer slovenščina v gimnazijskem programu poudarja povsem druge cilje kot isti predmet v poklicnem izobraževanju, predmet geografija ima druge cilje v programu Turistični tehnik kot v programu Laboratorijski tehnik. Učitelj mora presoditi vlogo predmeta/modula v izobraževalnem programu in temu ustrezno oblikovati tudi cilje. Pri tem ga bodo usmerjali zapisane zmožnosti/kompetence, splošni in posebni (formativni, informativni) cilji predmeta iz kataloga znanja pa tudi standardi znanja ali izpitni katalog. Vedeti je treba, da je vloga vsakega, tudi splošnoizobraževalnega predmeta v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja usmerjena v oblikovanje posameznikovega poklicnega profila.

Učitelj bo upošteval še **učno in socialno okolje**, iz katerega izhajajo udeleženci izobraževanja, na primer strukturo gospodarstva v bližnjem okolju, panogo, v kateri so zaposleni udeleženci izobraževanja, splošno kulturno ozračje pa tudi **posebnosti vsakega udeleženca izobraževanja**, njegovo že pridobljeno znanje, izkušnje itn. Samostojnost in zrelost odraslih bo upošteval tudi tako, da bo k oblikovanju ciljev pritegnil udeležence izobraževanja. Predstavil jim bo splošne cilje predmeta/modula, ki ga poučuje, in jih spodbudil, da se bodo o ciljeh pogovarjali. Prav tako bo storil pred začetkom obravnave posamezne učne enote, kjer bodo udeleženci lahko cilje ali standarde znanja dopolnjevali in po potrebi tudi spreminjali (izločali bodo cilje, ki so jih že dosegli, in dopolnjevali tiste, ki jih želijo bolje spoznati).

## Oblikovanje ciljev pri načrtovanju učne teme, učnega sklopa

Učitelja naj pri oblikovanju ciljev ob posamezni učni enoti, učnem sklopu usmerja temeljno vprašanje: **Kaj želim, da bi dosegli udeleženci izobraževanja** (v določenem letniku pri določenem predmetu/modulu, na koncu vsebinskega sklopa ipd.)? Kaj naj

znajo, vedo, naredijo, za katera stališča in vrednote naj se zavzemajo? Pri načrtovanju naj bo pozoren tudi na oblikovanje procesnih ciljev, ki usmerjajo posameznika k ne-nehnemu osebnostnemu in poklicnemu razvoju, razvoju kompetenc.

Ob pregledu katalogov znanja za nekatere module lahko ugotovimo, da imajo zelo skop opis zmožnosti, informativnih ciljev in formativnih ciljev. Učitelji teh modulov lahko v izobraževanju dopolnjujejo te sestavine in jih usklajujejo v učiteljskem zboru.

Naj za zgled navedemo še zapis standardov znanja za predmet gospodarsko poslovanje v programu Ekonomski tehnik, učna tema *Prodajna pogodba* v 1. letniku.

**Slika 45:** Piramida znanja<sup>102</sup>



Oblikovali smo tako imenovano »piramido znanja«, ko smo ob učni temi določili izobraževalne cilje in na dno piramide zapisali tiste, ki predvidevajo doseganje najnižjih kategorij ciljev po Bloomu (znanje, razumevanje), više navzgor pa zahtevnejše kategorije (uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje).

<sup>102</sup> Besedilo je nastalo na seminarju za učitelje, ki poučujejo odrasle (2001), in upošteva taksonomsko razvrstitev ciljev (po Bloomu).

»Piramida znanja«<sup>103</sup> lahko nastaja skupaj z udeleženci izobraževanja. Ti zatem spremljajo, koliko in na kateri ravni dosejajo zapisane cilje. Tak prijem je smiseln zaradi že znanih značilnosti v učenju odraslih, saj vemo, da želijo sami določati učne cilje (ki so zelo konkretni), imajo že neko znanje in izkušnje itn.

Pri oblikovanju ciljev in standardov znanja se tako srečujemo z različnim izrazjem, tudi z različnimi glagolskimi oblikami; to gotovo bega učitelje, ko skušajo pri pripravi letnega in tematskega načrta poiskati izrazje, ki ga bodo uporabili. **Menimo, da bo pri izobraževanju odraslih še najbolj ustrezal zapis standardov znanja, s katerimi bo opredelil tudi dogovorjeno taksonomsko raven za doseganje ciljev.** Zlasti ob posamezni učni enoti je boljše, če bo učitelj natančnejši in bo cilje iz kataloga znanja že zapisal kot standarde znanja. Učitelj bo pri zapisu standardov znanja v letnih načrtih in načrtovanju učne teme pozoren na ustrezno glagolsko obliko (kot na primer udeleženci pojasnijo, razlikujejo, sklepajo, primerjajo itn.), pozornost bo usmerjal na procesne in vsebinske cilje, predvideval doseganje višjih taksonomskih ravni ciljev itn.

## Izbira in razvrščanje vsebine izobraževanja

Učitelji se vsako šolsko leto in pred vsako učno skupino soočajo z vprašanjem: kako dosejati predvidene cilje izobraževanja in uspešno izpeljati načrtovane vsebinske sklope, ko pa je navadno za učno skupino odraslih predvideno precej manjše število ur organiziranega izobraževalnega dela, kot je sicer načrtovano v predmetniku izobraževalnega programa. Zdi se, da je to ena najzahtevnejših faz dela pri pripravi na izobraževanje. Čeprav je podlaga njegovemu načrtovanju najprej »uradni« katalog znanja, mora biti vedno znova pozoren na številne dejavnike, ki bodo vplivali na njegovo izbiro ciljev in vsebin za predmet/modul pri posamezni učni skupini.

Naj spomnimo najprej na tri dimenzije podrobnega načrtovanja letne učne priprave za učitelja: **obseg, globino in zaporedje poučevanja**. Obseg izobraževanja je opredeljen s številom ur, ki je pri izobraževanju odraslih, kot smo že večkrat omenili, praviloma manjše kot sicer v predmetniku izobraževalnega programa. Obseg znanja, ki naj bi ga pridobili, uravnavajo učni cilji in učna vsebina. Z globino mislimo na globino znanja, ki naj bi ga z učenjem pridobili. Govorimo lahko o površinskem ali globokem znanju, to pa ugotavljamo z globino razčlenjevanja vsebine (taksonomija ciljev, raven zahtevanega znanja) ali z analizo učne vsebine. S strukturo pa določamo, v kakšnem zaporedju naj bodo obravnavani vsebinski sklopi posameznega predmeta/modula. Pri izobraževanju odraslih velja, da uporabljamo predvsem sukcesivno (linijsko) razvrstitev sklopov, ponekod tudi kombinacijo sukcesivnega in koncentričnega razvrščanja.

<sup>103</sup> Zanimiv zgled za "piramido znanja" je predstavljen v besedilu Portfolio Européen des langues, Slovenska različica jezikovne učne mape (za francoski jezik), v zborniku Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo (1999). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.



## Katero znanje ima prednost

Vrsta razlogov je, da se mora učitelj pri izobraževanju odraslih usmerjati predvsem na **temeljno znanje**, na to opozarjajo številni avtorji. Tako je na primer Valentinčič (1983, str. 127) zapisal, »da je treba učne načrte razbremeniti manj pomembnih vsebin, faktografije in historicizma – vsega, kar po nepotrebnem obremenjuje spomin in jemlje čas za učenje bistvenih vsebin in pridobivanje temeljnega znanja trajne vrednosti.« Poudaril je, da je treba »dati prednost učenju temeljnih pojmov in zakonitosti in njihovi operativni uporabi ter razvijanju sposobnosti, spretnosti in navad, ki jih zahteva delo in sodobno življenje«.

Ob količini novih spoznanj (na primer v naravoslovju in tehnoloških vedah) količina podatkov ne more biti temeljno merilo za vrednotenje uspeha v izobraževanju. V ospredje prehaja sposobnost iskati potrebne podatke in jih tudi znati najti ter uporabiti.

Nadler (1988, str. 134) prav tako opozarja, da je pri načrtovanju izobraževanja pomembno določiti prednostne vsebine, s katerimi bo učitelj dosegal temeljne cilje in standarde znanja. Predlaga, naj si učitelj organizira proces razvrščanja vsebin po tehle merilih:

- temeljno, zelo pomembno,
- pomaga, je koristno,
- obrobno, dobro je vedeti,
- nepomembno.

Tako razvrščanje vsebin nikakor ni lahko delo, vendar je to proces, v katerem si učitelj razčisti in pojasni učno vsebino in hkrati ostri odnos med cilji in vsebino:

**Temeljna je tista minimalna vsebina**, ki jo moramo obravnavati, če hočemo v izobraževanju doseči načrtovane temeljne cilje in minimalne standarde znanja. Pri iskanju temeljne vsebine se bo učitelj pogosto vprašal, ali te vsebine lahko prezre, izpusti. Toda če jih bo izpustil kot temeljne vsebine, se bodo pojavile že v naslednji kategoriji »pomaga, je koristno«.

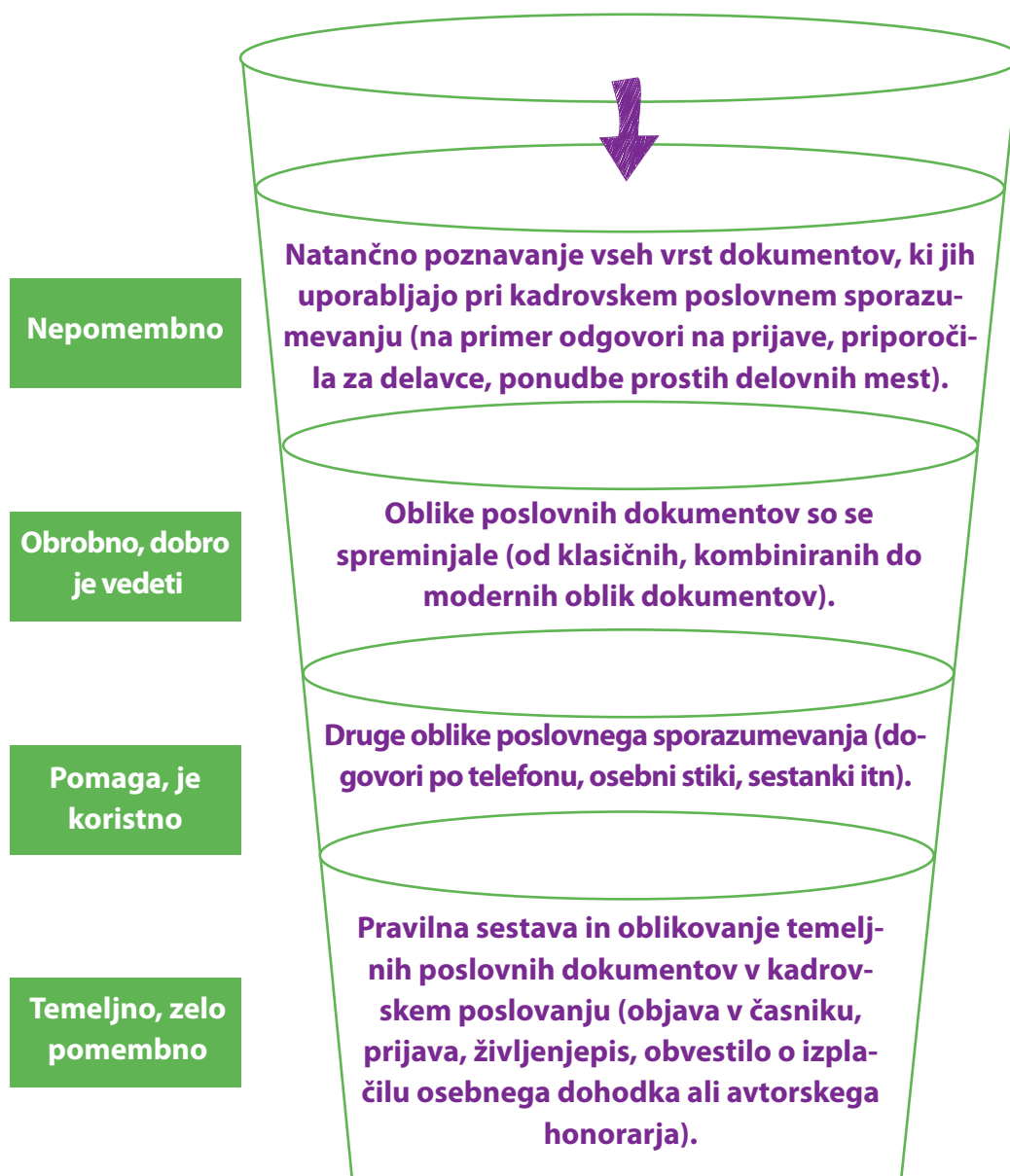
Vsebine, ki sodijo v stopnjo »**pomaga, je koristno**«, dopolnjujejo temeljno vsebino. Učitelj bo z njimi dopolnjeval temeljne vsebine, če bo imel na voljo dovolj časa in drugih virov. Vprašal se bo, ali lahko izobraževalne cilje dosežemo tudi brez teh vsebin. Če bo na vprašanje odgovoril pritrdilno, pomeni, da vsebine resnično niso bistvene, pač pa le dopolnjujejo temeljno znanje.

Vsebino, ki jo razvrstimo v kategorijo »**obrobno, dobro je vedeti**«, prav tako preverjamo z vprašanjem: ali bi cilje dosegli tudi, če teh vsebin ne bi obravnavali. Težko je namreč potegniti ločnico med prejšnjo stopnjo in to stopnjo. Največkrat je to odvisno od učiteljeve presoje, povezane z učno skupino in njenimi posebnostmi, interesi in motivi. Vendar se mora učitelj odpovedati razmišljanju, kot na primer: To snov sem se učil jaz, torej jo morajo poznati tudi drugi.

Marsikdo se bo vprašal, zakaj potrebujemo tudi kategorijo »**nepomembno**«. Če je nepomembna, zakaj jo sploh omenjamo? Tudi ta del vsebin bo učitelj obravnaval po svoji presoji le v posameznih učnih skupinah ali pa jo bo priporočal kot dopolnitev za samostojno učenje tistim, ki jih posamezno področje posebno zanima, v drugih skupinah pa jo bo popolnoma opustil.

Odbiro vsebin lahko ponazorimo **s postopkom filtriranja vsebin**. V posodo namestimo štiri filtre, od redkejšega do najmočnejšega, najgostejšega. Vsebino, predvideno z učnim načrtom, najprej spustimo skozi prvi, najredkejši filter »nepomembno«, zatem skozi gostejši filter »obrobno, dobro je vedeti«, zatem doseže vsebina še gostejši filter »koristno je, pomaga« in na koncu nam ostane »temeljno, zelo pomembno«. Praktična izpeljava tega postopka je pokazala, da se ob njem učitelji ozaveščajo o večji in manjši pomembnosti vsebin in učijo ločevati pomembno od manj pomembnega.

**Slika 46:** Postopek filtriranja vsebin<sup>104</sup>



<sup>104</sup> Zgled razvrščanja vsebin s seminarja Učitelj in izpeljava kurikula (prirejeno po Sork, 1998, str. 280). Izobraževalni program Ekonomski tehnik, učna tema Poslovni dokumenti.

Kljub takemu razčlenjevanju se bo zgodilo, da bo vsebin več, kot jih zmoremo zajeti v čas, predviden s prilagojenim predmetnikom. Učiteljeva odgovornost za izbiro in razvrstitev vsebin je torej zelo velika. Kaj uvrstiti, kaj izločiti? Delno si bo pri odločanju lahko pomagal, če se bo vprašal:

- ▶ Ali je izbrana vsebina skladna s splošnimi cilji izobraževalnega programa?
- ▶ Ali je izbrana vsebina skladna s postavljenimi cilji in standardi znanja za predmet/modul, ki ga poučujem?
- ▶ Ali bo izbrana vsebina vodila udeležence izobraževanja k načrtovanim spremembam?

Ob časovni stiski bo učitelj presojal še, **katere vsebine bo uvrstil v organizirano izobraževalno delo**, da ne bo med tistimi, ki vse ure samo predavajo in si na koncu srečni oddahnejo, ko si rečejo: vso snov sem predelal – ob tem pa ne pomislijo, kako so jo sprejeli udeleženci izobraževanja in koliko so se naučili.

V učiteljevi letni učni pripravi, še bolj pa sproti ob posamezni učni temi/sklopu bo tako učitelj presojal:

- ▶ katere zmožnosti, cilje in vsebine iz kataloga znanja so odrasli že dosegli s prejšnjim znanjem in izkušnjami, zato bo znanje le preverjal,
- ▶ katere dele iz kataloga znanja lahko odrasli preštudirajo s samostojnim učenjem,
- ▶ katere dele smo uskladili medpredmetno in bodo obravnavani pri drugem predmetu/modulu itn.

Tako bo znova, po novih merilih, odbral vsebine in se odločil, da bo pri organiziranem izobraževalnem delu obravnaval zahtevnejše teme, za katere iz izkušenj ali po presoji ugotavlja, da bodo udeležencem povzročale največ težav.

## **Določimo raven znanja, ki ga morajo doseči udeleženci izobraževanja**

Potem ko je učitelj opredelil, kateremu znanju bo dal prednost, in ločil temeljno znanje od manj pomembnega in nepomembnega, mora presoditi še, na kakšni ravni bo obravnaval določeno snov. Znova se bo spraševal, **kako pomembno je načrtovano znanje za skupino udeležencev izobraževanja**. Ali si bodo z njim širili splošno razgledanost, jim bo pomagalo reševati vsakodnevne probleme, jih bo usposabljal za prihodnje odločitve? Že odgovori na ta vprašanja učitelju pomagajo, da se bo lažje odločal.

Vse navedene vsebine pa morajo biti določene in obravnavane preišljeno, da ne pride do prezasičenja. Tej fazi presoje bo učitelj namenjal kar nekaj časa, najpomembnejše pa je vedeti, da **morajo biti pomembnejše vsebine obravnavane na višji ravni razumevanja kot manj pomembne, vse do ravni ustvarjalne uporabe**. Pri določanju ravni znanja se bomo oprli na že večkrat omenjeno Bloomovo taksonomijo določanja ciljev (1956), ki je pri nas najbolj znana, lahko pa tudi na druge (Gagne, Marzano, TIMSS in druge). Ker je celoten proces izbire in selekcije vsebin zahtevno delo, ga je smiselno opraviti v skupinah učiteljev, na primer v študijskih skupinah, v

programskem učiteljskem zboru ipd., ko bodo skupaj premišljali in se odločali izkušeni učitelji in učitelji začetniki. Delo tudi ne bo izpeljano v enem zamahu, ampak ga je mogoče uresničiti v daljšem časovnem obdobju.

## Izbira strategij poučevanja

Poskušajmo najprej pojasniti **pojem strategija poučevanja (tudi učna strategija)**. Prepleta se s pojmom učne metode, učne tehnike in ni enotno razumljen. Marentič Požarnik (2000 a, str. 167) te izraze nadomešča z izrazom učne strategije, ker te vsebujejo ciljno usmerjenost. Tako navaja: „*Učna strategija je zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije.*« Strategije lahko delimo na **spoznavne** (kako si snov zapomniti, strukturirati) in **materialne** (kako delati izpiske, zapiske ipd.).

Skupni imenovalac sodobnejših učnih strategij, meni Strmčnik (2003, str. 84), je odprti pouk, ki se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepa okostenelo, je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, učencem omogoča učno anticipiranje in participiranje, povezan je z okoljem. Prav to so vidiki, ki jih poudarjamo tudi v izobraževanju odraslih. Med sodobnejše učne strategije sodi<sup>105</sup> odkrivajoči pouk, raziskovalni pouk, projektni pouk, problemski pouk, ravnanjsko in delovno usmerjen pouk, izkustveno usmerjen pouk, programirani pouk, pouk s pomočjo računalnika. V nadaljevanju bomo uporabljali pojma učna strategija (posameznikove učne dejavnosti) in strategija poučevanja (učiteljeve dejavnosti).

Pri predelavi snovi je učitelj najpogosteje v dvomih, ali naj se odloči za klasično predavanje, ki je zelo racionalno in v veliki meri zagotavlja, da bo načrtovane vsebine obravnaval v predvidenem časovnem obsegu, ali naj vendarle izbere kako drugo pot, ki bo bolj prilagojena potrebam in pričakovanjem odraslih, vendar z njo tvega, da zaradi časovne stiske ne bo izpeljal načrtovanih vsebin. Zdi se, da se premalokrat vprašamo, kakšne miselne procese bomo z uporabo določene strategije sprožili v udeležencih izobraževanja, kako bomo zvečali trajnost znanja. Pa tudi, ali lahko letno učno pripravo oblikujemo tako, da bomo ob sodobnih prijemih v poučevanju hkrati dosegli tudi s katalogom znanja predpisane cilje. Skratka, **prepogosto pojmujeemo strategijo poučevanja zgolj kot prenos znanja**.

V »didaktičnih priporočilih« sestavljavci učnih načrtov in katalogov znanja predlagajo učiteljem nekatere strategije poučevanja, najprimernejše za obravnavo predstavljenih teme in dosego načrtovanih ciljev pri izobraževanju mladine. Že ob prenovi so se mnogi spraševali, zakaj pripravljati priporočila, saj je učitelj samostojen pri izbiri teh strategij dela. Hkrati pa smo se zavedali, da pri pouku prevladujeta razlaga in predavanje. Tudi v izobraževanju odraslih.

Poglejmo, kako so o uporabi strategij poučevanja premišljali učitelji, ki so poučevali brezposelne odrasle v srednjih šolah, in tisti, ki so poučevali v višjih strokovnih šolah

<sup>105</sup> Posamezne strategije avtor podrobneje pojasnjuje v prispevku.

Učitelji v srednješolskem izobraževanju so zaznali razlike pri delu z odraslimi v primerjavi s poučevanjem mladine, in ugotavljali, da mora biti zato drugačen tudi učni prijem. Pri izobraževanju odraslih so ugotavljali (Možina, 2001, str. 93):

- **Potrebo po povezovanju izobraževanja z delovnimi izkušnjami, povezava s prakso, uporaba znanja:** »Več je povezave in izhajanja iz teh izkušenj.« – »Več je razprave, ker imajo odrasli več delovnih izkušenj in so lahko na nekaterih področjih enakovredni partnerji.« – »Pri odraslih obravnavam bolj konkretne primere iz življenja«, itn.
- **Različno motiviranost za izobraževanje in druge psihološke ovire:** »Več dela v dvojicah in skupinah, ker je te ljudi velikokrat strah, da preveč izstopajo: na primer angleščine se niso učili že več let in se bojijo, kako bodo izgovarjali. Zato se varneje počutijo ob sosedu.« – »Metodo reševanja problemov uporabljam zato, da bi vsebine čim bolj približala udeležencem.« – »Odrasli želijo biti v skupini s tistimi, ki jih poznajo. Strah jih je lastnega neuspeha.«
- **Različno prejšnje znanje in sposobnosti:** »Počasneje prehajam skozi snov, več je ponavljanja, delam potrpežljiveje, manj je frontalnega dela, več dialoga.« – »Poudarjena metoda pisnega izražanja, ker slabo pišejo.«
- **Večjo potrebo po individualiziranih oblikah dela:** »Omogočim, da vsak posameznik naredi tisto, kar mu leži in kar ga zanima.« – »Veliko več individualnega dela kot pri mladini.«
- **Različen obseg ur organiziranega izobraževanja:** »Omejila sem vse metode, ki zahtevajo več časa.« – »Zaradi zmanjšanega obsega ur ni časa za uporabo aktivnih metod dela.« – »Zmanjkuje nam časa za utrjevanje.« – »Največ je predavanja, ker je premalo časa za druge oblike.« – »Le izjemoma odrasli sodelujejo, pišejo na tablo, ni časa.« – »Ni časa za sprotno preverjanje, komunikacija je morda enosmerna.«
- **Več samostojnega dela, potrebo po pripravi gradiva po samostojnem učenju:** »Več dobijo dela, ki ga morajo opraviti doma. Besedilo obdelujejo kandidati sami. Predavanj ni. Samostojno učenje po pripravljenem gradivu.« – »Brezposelni so premalo samostojni za samostojno učenje. Predvsem niso motivirani. Učijo se na pamet.« – »Odrasli niso motivirani za samostojno delo.«

Predavatelji v višjih strokovnih šolah<sup>106</sup> so v evalvaciji izobraževalnih programov menili:

<sup>106</sup> Podatke smo črpali iz končnih poročil spremljav poskusnega izpeljevanja in evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli (Bled), Turizem – odrasli (Bled), Gradbeništvo – odrasli (Celje), Strojništvo – odrasli (Novo mesto), Elektronika – odrasli (Velenje), Živilstvo – odrasli (Maribor), Poslovni sekretar – odrasli (Maribor), Rudarstvo in geotehnologija – odrasli (Velenje), Poštni promet – odrasli (Ljubljana), Telekomunikacije – odrasli (Ljubljana) v letih 2000–2002. Pri navajanju virov v poglavju Viri in literatura posamezne vire najdemo, če jih iščemo po avtorjih Možina T., Mali D. in Velikonja M.

*»Poskušam izbirati metode tako, da vse probleme, ki jih obravnavamo pri predmetu, jemljem iz prakse.« – »Več je reševanja določenih praktičnih primerov.« – »Metode dela se prilagajajo zahtevnosti programa, zmožnostim slušateljev in zmožnosti predavatelja. Razvijajo se z izkušnjami, znanjem, ki ga ima predavatelj. Potrebno je stalno komuniciranje.« – »Poznam pričakovanja različnih ciljnih skupin študentov. Z odraslimi delam, kot da sem njihov sodelavec. Delno uporabljam frontalni pouk, to udeleženci najraje vidijo. Zatem tudi skupinsko delo, delo v dvojicah. Izpustim prijeme, ki zahtevajo več časa.« – »Predavanja, sledijo vprašanja študentov in odgovori.« – »Snov podajam v obliki predavanj, vaje skušam individualizirati.« – »Odrasli so obremenjeni s tem, da mislijo, da vedo, kaj potrebujejo. Včasih niso dovolj kritični do tega, kaj morajo vedeti. Želijo predvsem pragmatično, izkušensko znanje.« –» Žal ni razmer za praktično delo, zato temelji pouk na predavanju.«*

Odgovori učiteljev nam kažejo, da poznajo posebnosti odraslih v izobraževanju, ki bi jih morali upoštevati pri pouku. Kljub temu pa pri poučevanju pogosto ravnajo tako, kot da teh posebnosti ni.

Iz evalvacij srednješolskega in višješolskega izobraževanja namreč izhaja, da je bilo še vedno najpogosteje uporabljeno predavanje. V srednješolskem izobraževanju odraslih je iz študije (Možina, 2001, str. 192) vidno, da najpogosteje uporablja predavanje kar 69 odstotkov učiteljev, pogovor in razpravo v skupini pa 46 odstotkov učiteljev. V višjem strokovnem izobraževanju je bilo predavanje uporabljeno še pogosteje. Da je predavanje najprimernejša strategija za predelavo snovi, je soglašala tudi večina udeležencev izobraževanja.

Kako bi lahko pojasnjevali neskladje med strategijami, ki jih učitelji uporabljajo v praksi, in njihovim zavedanjem, da odrasli pričakujejo drugačen prijem pri poučevanju?

Strokovnjaki pravijo, da učitelj raje uporablja strategije poučevanja, ki jih temeljito pozna, s katerimi bo pri pouku zanesljivo uspel. Ne želi se spuščati na tanek led negotovosti in poskusiti s potmi, ki jih ni dovolj preskusil. Odrasli bi njegovo eksperimentiranje lahko imeli za neznanje in izgubljal bi strokovno avtoriteto med njimi. Zato se bomo kot učitelji najprej vprašali, ali dovolj poznamo strategije, ki bi jih lahko uporabili v izobraževanju odraslih? Ali se zavedamo povezanosti uporabe strategij in ciljev, ki jih postavljamo, torej pomena naše strategije poučevanja?

Zatem je tu še omejen (navadno prekratek) čas, ki ga ima učitelj na voljo, da izpelje predpisani katalog znanja. Kako se izvleči iz te zanke?

To sta osrednji vprašanji, ki ju mora razrešiti učitelj, ko izbira ustrezno strategijo poučevanja odraslih. O racionalnem načrtovanju učnega dela in izbiri vsebin smo že pisali. Ali lahko učitelji tudi s primerno izbiro učnih strategij učinkoviteje dosegamo cilje pouka?

## **Udeleženci pričakujejo dejavne učne strategije**

Najprej pomislimo na posebnosti odraslih, ki vplivajo na njihovo učenje. A. Krajnc (1979, str. 39) omenja tri **psihosocialne značilnosti odraslih**, ki vplivajo tudi na učiteljevo izbiro strategij poučevanja. To so: samostojnost odraslega in njegova pred-

stava o samem sebi, njegova izkušnja in pripravljenost za učenje. Vemo pa tudi, kako so se v zadnjih desetletjih **spremenjala pojmovanja učenja, znanja in poučevanja**. Nove teorije postavljajo v ospredje »**v učenca in učenje usmerjen**« **pouk**, in ne pouk, usmerjen v učitelja in učno snov.

Učitelj se torej usmerja na udeleženca izobraževanja. Pri pouku bo organiziral take dejavnosti, ki bodo zagotavljale, da bo postalo učenje dejavno iskanje smisla in bo vodilo do razumevanja različnih življenjskih položajev.

## Učne strategije po meri odraslih

Tudi pri nas spoznavamo različne poglede na učenje. Že pred leti smo ob kurikularni prenovi lahko prebirali o različnih pojmovanjih znanja, učenja in poučevanja (Marentič Požarnik, 1998 a). Avtorica je med drugim opozarjala na zavedanje zakonitega odnosa med cilji in strategijami poučevanja. Če hočemo dosegati pri pouku višje cilje, zahtevajo ti drugačne prijeme.

Uporabo dejavnih učnih strategij nam najbolj potrjuje **kognitivno-konstruktivistični pogled** na učenje. Po tej teoriji »*učenec konstruira pomen na osnovi lastnih obstoječih, pogosto napačnih in nepopolnih pojmovanj*« (Marentič Požarnik, 1998 a, str. 363). Znanje ni neka danost, ki bi jo bilo mogoče prenesti na učečega se, meni avtorica, ampak mora vsakdo svoje znanje »pridelati«, na novo skonstruirati. Čeprav je znana vrsta psiholoških konstruktivističnih teorij in tudi različni pogledi na ta pojav, se teoretiki vendarle strinjajo v marsičem. Pri poučevanju zato priporočajo (Woolfolk, 2002, str. 286):

- **kompleksno, izzivalno učno okolje in izvirne naloge.** Udeleženci izobraževanja se morajo pri učenju srečevati s kompleksnim učnim okoljem, ki obravnava nejasne, slabo strukturirane probleme. Mogoče so različne rešitve. To so kratka naloge, kot jih odrasli srečujemo v vsakodnevnem življenju. Poudarjeno je učenje v položajih, v kakršnih bo znanje pozneje uporabljeno;
- **socialna pogajanja in deljeno odgovornost kot del učenja.** Višji miselni procesi se razvijajo v socialnih pogajanjih in interakciji. Naučiti se je treba govoriti in poslušati drug drugega, sodelovati z drugim in upoštevati poglede in mnenja drugih;
- **raznovrstnost predstavitev vsebine.** Posamezni problem, temo, vsebino je treba predstaviti, pogledati z več plati, uporabiti različne analogije, primere in metafore. Samo en način razumevanja vsebine je najpogosteje preveč poenostavljen;
- **razumevanje, da je znanje skonstruirano.** Pomembno je razumeti procese konstruiranja znanja. Konstruktivistični prijem pomaga udeležencem izobraževanja pri razumevanju lastnih metakognitivnih procesov, pridobijo si znanje o svojih miselnih procesih in načinu svojega učenja;
- **na učenca/udeleženca izobraževanja usmerjen pouk.** V središče izobraževanja postavlja prizadevanje izobraževanca, da bi razumel vsebine in procese, to pa seveda ne pomeni, da učitelj ni odgovoren za kakovostni pouk.

## Nekateri modeli poučevanja, ki postavljajo udeleženca v središče

Woolfolk (2002, str. 288–303) našteva štiri prijeme poučevanja, ki postavljajo udeleženca izobraževanja v središče: raziskovalno in problemsko učenje, sodelovalno učenje, dialog in poučne pogovore in kognitivno vaje. Vse štiri prijeme najdemo tudi med strategijami poučevanja, ki jih omenja Strmčnik (2003) <sup>107</sup>.

### Raziskovalno in problemsko učenje

Izhodišče **raziskovalnega učenja** je problem, zapleteni dogodek, vprašanje (Woolfolk, 2002, str. 288). Udeleženec izobraževanja v nadaljnjem postopku:

- oblikuje hipoteze za pojasnitev dogodka ali rešitev problema,
- zbere podatke za preizkušanje hipotez,
- izpelje sklepe,
- razmisli o izvornem problemu in procesih mišljenja, ki so bili potrebni pri njegovem reševanju.

Raziskovalno poučevanje omogoča hkratno učenje vsebine in procesa. Podobno je **učenje z odkrivanjem**.

Pri **problemskem učenju** udeleženci izhajajo iz resničnega problema, ki je zanje smiselno ter zadeva poklicno ali družbeno življenje udeležencev izobraževanja. Pri problemskem učenju našteva Woolfolk (2002, str. 291) te faze in učiteljevo vlogo v njih:

- usmerjanje udeležencev na problem,
- organiziranje udeležencev za učenje,
- pomoč pri neodvisnem in skupinskem raziskovanju,
- razvijanje in predstavljanje izdelkov,
- analiza in ovrednotenje (evalvacija) procesa reševanja problemov.

Raziskovalno in problemsko učenje smo z evalvacijo izobraževalnih programov zaznali v višjih strokovnih šolah<sup>108</sup>, zlasti pri seminarskih nalogah, ki so jih pripravljali udeleženci. Vendar so bile posamezne faze tega učenja na splošno manj definirane, manj vodene. Udeleženci pa so opozorili, da niso mogli vsi javno predstaviti svojih nalog, niti ni bila izpeljana analiza učnega procesa. Spet »pomanjkanje časa«!

Tudi nekateri učitelji, ki so poučevali v srednješolskih programih, so navajali, da uporabljajo strategijo reševanja problemov.

<sup>107</sup> Upoštevali jih bomo pri načrtovanju učnega procesa, o katerem pišemo v posebnem poglavju.

<sup>108</sup> Podatke smo črpali iz končnih poročil spremljav poskusnega izpeljevanja in evalvacij programov višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli (Bled), Turizem – odrasli (Bled), Gradbeništvo – odrasli (Celje), Strojništvo – odrasli (Novo mesto), Elektronika – odrasli (Velenje), Živilstvo – odrasli (Maribor), Poslovni sekretar – odrasli (Maribor), Rudarstvo in geotehnologija – odrasli (Velenje), Poštni promet – odrasli (Ljubljana), Telekomunikacije – odrasli (Ljubljana) v letih 2000–2002. Pri navajanju virov v poglavju Viri in literatura posamezne vire najdemo, če jih iščemo po avtorjih Možina T., Mali D. in Velikonja M..



## Skupinsko delo in sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, v katerih zasnujemo delo tako, da so člani skupine med seboj pozitivno povezani, ko poskušajo z neposredno interakcijo pri učenju doseči skupni cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine (Peklaj, 2001, str. 9). Pri sodelovalnem učenju je skupina usmerjena v skupni cilj, delo pa je organizirano tako, da vsakdo doseže najboljši učinek pri lastnem učenju.

Učenje v skupinah je že znano v naši izobraževalni praksi, a ločevati je treba med sodelovalnimi skupinami in tradicionalnimi skupinami v razredu.

**Preglednica 27:** Razlike med sodelovalnimi skupinami in tradicionalnimi skupinami v razredu (Johnson in Johnson, 1989, v Peklaj, 2001, str. 9)

| Sodelovalne učne skupine  | Tradicionalne učne skupine   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● pozitivna soodvisnost</li><li>● posameznikova odgovornost</li><li>● skupine so heterogene</li><li>● vodstvene funkcije so porazdeljene</li><li>● odgovornost drug za drugega</li><li>● poudarek na kognitivnih in socialnih ciljih</li><li>● poučevanje sodelovalnih veščin</li><li>● učitelj opazuje sodelovalne veščine in poseže v delo, kadar je to potrebno</li><li>● skupine razčlenijo svoje delovanje</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● ni pozitivne soodvisnosti</li><li>● ni jasne posameznikove odgovornosti</li><li>● skupine so homogene</li><li>● določen je vodja</li><li>● odgovornost je samo zase</li><li>● poudarek je na kognitivnih ciljih</li><li>● predvideva se obvladanje sodelovalnih veščin</li><li>● učitelj je usmerjen v vsebino</li><li>● ni analize delovanja skupin</li></ul> |

Zakaj sodelovalno učenje spodbujati in razvijati tudi pri izobraževanju odraslih? Ker z njim razvijamo nekatere veščine, ki jih odrasli potrebuje v svojem življenjskem in delovnem okolju. To je na primer (Peklaj 2001, str. 41):

- ▶ poslušanje,
- ▶ usmerjanje pozornosti na vse člane skupine in spodbujanje vseh članov skupine,
- ▶ usmerjanje pozornosti na nalogo in vztrajanje pri nalogi,
- ▶ sprejemanje (zamisli, drugih udeležencev), odprtost, spodbujanje izražanja različnih zamisli, izrekanje pohval,
- ▶ ustrezna pomoč (razlage, vztrajanje pri tem, da udeleženci razlago uporabijo pri reševanju svojega problema),
- ▶ nadzorovanje glasnosti,
- ▶ razvijanje občutka odgovornosti.

V sodelovalnem učenju pa udeleženci sprejemajo tudi različne vloge in te vloge menjajo.

V izobraževalni praksi so razvili avtorji številne strategije sodelovalnega učenja (Pelkaj, 2001, str. 53–88), ena od njih posrečeno poudarja bistvo sodelovalnega učenja, ki ga poznamo tudi v slovenskem reku: **Več glav več ve.**

## Dialog in poučni pogovori

V čem je bistvo takega načina poučevanja? Udeleženci izobraževanja se morajo soočiti s problemi v svojem okolju. Pri tem pa potrebujejo oporo, ki jo z interakcijo in pogovorom zagotavlja učitelj ali drugi udeleženci izobraževanja. Poučni pogovori so poučni, ker so oblikovani za spodbujanje učenja, vendar so to pogovori, in ne predavanja ali tradicionalne razprave (Woolfolk, 2002, str. 198). Udeleženci drug drugemu pomagajo pri učenju z dialogom o skupni izkušnji. Učiteljev cilj je ohraniti dejavno sodelovanje vseh. Učitelj bo sprva posegal v pogovor in ga usmerjal, pozneje bo vse manj govoril. Pogovori so lahko zelo kratki. Pomembno je, da učitelj v dialogu pomaga udeležencem izoblikovati lastno razumevanje nekega vprašanja. Dober poučni pogovor mora vsebovati prvine pouka in pogovora (povzeto po Woolfolk, 2002, str. 300), in sicer:

### Pouk

- ▶ **Osredotočenost na temo.** Učitelj izbere temo, v katero bo usmeril razpravo. Izdela načrt, kako bo temo razvijal.
- ▶ **Aktivacija in uporaba že pridobljenega znanja.** Učitelj uporabi to znanje ali zagotovi primerno podlago v znanju, ki je potrebna za razumevanje besedila, teme.
- ▶ **Neposredno poučevanje.** Kadar je treba, učitelj zagotovi neposredno poučevanje spretnosti ali pojma.
- ▶ **Spodbujanje kompleksnejšega jezika in izražanja.** Učitelj z različnimi tehnikami spodbudi učeče se, da sprašujejo, pričakujejo dodatno razlago.
- ▶ **Spodbujanje za oblikovanje stališč in mnenj.** Učitelj spodbuja izobraževance k pojasnjevanju argumentov in stališč z vprašanji: Zakaj tako misliš? Pokaži nam, kje to piše! ipd.

### Pogovor

- ▶ **Manj vprašanj z »znanim odgovorom«.** Usmeritev na vprašanja, na katera odgovorimo z več pravnimi odgovori.
- ▶ **Odzivnost na prispevke izobraževancev.** Učitelj spremlja in usmerja pogovor, se odziva na njihove izjave.
- ▶ **Povezana razprava.** Izjave se med seboj povezujejo.
- ▶ **Izzivalno, vendar ne ogrožajoče ozračje.**
- ▶ **Splošna udeležba v pogovoru, učitelj ne določa govorcev.**

## Kognitivno vaje

Model vaje lahko uporabimo tudi pri organiziranem neposrednem poučevanju, saj se je vaje v praksi uveljavilo kot učinkovita oblika učenja. To je proces, v katerem bolj izobraženi vodje ponujajo modele, demonstracije in popravke ter tudi osebno vez, ki motivira (Woolfolk, 2002, str. 301), za povezovanje teoretičnega znanja z njegovo uporabo. Strmčnik imenuje to strategijo ravnajsko ali delovno usmerjen pouk. Strategijo prepoznamo v naši izobraževalni praksi pri praktičnem pouku. Collins (v Woolfolk, 2002, str. 301) našteva šest značilnosti kognitivnega vaje. Udeleženci:

- ▶ opazujejo izvedenca, ko modelira izvajanje;
- ▶ dobijo pomoč, vodenje ali tutorstvo (navodila, povratne informacije, modeli, opozorila);
- ▶ dobijo oporo, »zidarski oder«, ki postopno blede, ko postaja udeleženec bolj usposobljen in izkušen;
- ▶ neprenehoma izražajo, izpovedujejo (artikulirajo) svoje znanje, svoje razumevanje procesov in naučeno vsebino ubesedijo;
- ▶ razmišljajo o svojem napredovanju, svoje reševanje primerjajo z reševanjem izvedenčevega primera in s svojim preteklim reševanjem;
- ▶ morajo raziskati nove načine za uporabo tega, kar se učijo; načine, ki jih niso vadili z mojstrom ob strani.

Model učenja je mogoče v izobraževanju odraslih uporabiti pri vajah pri številnih predmetih, ne le izrazito praktičnih. Avtorji poudarjajo, da s postopki kognitivnega vaje razvijamo tudi spretnosti mišljenja, in sicer tako, da na primer v učnem procesu udeležencem izobraževanja omogočimo procese kognitivnega vaje pri razčlenjevanju, reševanju problemov, sklepanju itn.

## Izbira in priprava učnih virov

Nova zadrega nastane, ko mora učitelj izbrati učbenike ali učno gradivo, po katerem se bodo odrasli izobraževali/učili. Težave se pokažejo zlasti pri individualnih modelih izobraževanja, ko je težišče priprave na samostojnem učenju. Navadno se izkaže, da učbeniki, ki so priporočeni in potrjeni za izobraževanje na srednjih šolah, niso primerni za odrasle, zakonodajni predpisi<sup>109</sup> pa vendarle predvidevajo, da izobraževalna organizacija zagotavlja ustrezne učne vire. Kaj tedaj?

109 Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Uradni list RS, št. 8/2008, 20. člen.

Učitelji, ki so poučevali v Programu 5000 (Možina, 2001, str. 186), so navedli, kakšno študijsko gradivo predvidijo za udeležence izobraževanja pri predmetih, ki jih poučujejo. Največkrat so učno gradivo za odrasle izdelali kar učitelji sami (78 %), priporočili so učbenike, predpisane s programom (42 %), študijsko gradivo so zagotovile izobraževalne organizacije (31 %) ali so si ga priskrbeli kar udeleženci sami (29 %). Le manjši del učiteljev (4 %) je trdil, da udeleženci ne dobijo nobenega gradiva. Lahko bi sklepali, da so se udeleženci pripravljali na izpite po predpisanih učbenikih in tudi drugem učnem gradivu, ki so ga pripravili učitelji.

Deloma so odgovore zanikali udeleženci izobraževanja, ki so v odgovorih zatrдили, da niso v šolah zanje pripravljali posebnega učnega gradiva nikoli ali skoraj nikoli (55 %), pri učenju pa so uporabljali svoje zapiske (79 %). Obenem pa so vendarle zatrдили, da jim je v pomoč tudi gradivo, ki ga pripravijo na šoli (72 %). Učbenike je uporabljalo pri študiju le 47 % odraslih.

## Vrste učnih virov/učnega gradiva

Glede na dosedanjo prakso bi lahko predlagali, naj se odrasli še naprej pripravljajo na izpit večinoma iz učnega gradiva, ki ga izdelajo njihovi učitelji. Pa vendar se sprašujemo, kateri in kakšni učni viri so najprimernejši za samostojno učenje.

Lahko se tudi vprašamo, kateri cilj nas vodi pri izobraževanju, kakšno znanje želimo doseči pri odraslih: ali hitro po najkrajši poti do (deklarativnega) znanja ali postopno in zanesljivo do uporabnega (procesnega) znanja.

Z učnimi viri namreč želimo:

- vzbuditi zanimanje,
- priklicati znanje, ki ga udeleženec že ima,
- povezati novo znanje z izkušnjami in dosedanjim znanjem,
- zagotoviti dejavnost,
- zagotoviti povratno informacijo,
- prilagoditi učenje individualnim potrebam,
- omogočiti vpogled v napredovanje in pomagati pri dopolnjevanju že naučene snovi.

Skupaj premislimo o vsakem učnem gradivu posebej in preverimo njegove prednosti in slabosti.

## Učbeniki, interna učna gradiva, zapiski

Ugotovili smo že, da učbenikov, napisanih posebej za odrasle, nimamo. Torej nam ostanejo za uporabo tisti, ki so predpisani za srednje šole. Poglejmo, kakšne so prednosti in slabosti teh učbenikov, učnega gradiva, ki nastaja v izobraževalnih organizacijah in zapiskov predavanj.

### Preglednica 28: Uporaba učbenikov, predpisanih za srednje šole

| Prednosti   | Slabosti  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Učbeniki so že na voljo.</li></ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>So obsežni, odrasli pa se praviloma usmerjajo v temeljne vsebine.</li></ul>                         |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Pripravili so jih strokovnjaki, so uradno potrjeni za uporabo</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Učbeniki, predpisani za mladino, so sorazmerno dragi za odrasle, ki že plačujejo šolnino.</li></ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>Pogosto ne zajemajo vsebine celotne programske enote.</li></ul>                                     |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>Vsebinsko in metodično so zasnovani za mladino, ne na primer za samostojno učenje</li></ul>         |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>Za strokovne module je na voljo malo učbenikov</li></ul>  |

### Preglednica 29: Uporaba internega gradiva, skript

| Prednosti  | Slabosti   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Po obsegu je manjše od učbenikov.</li></ul>  | <ul style="list-style-type: none"><li>Sestavljalci niso strokovnjaki za pisanje učbenikov.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Hitreje ga je mogoče posodabljeni in prilagajati posamezni učni skupini.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Med organizacijami nastajajo velike razlike v obsegu in kakovosti gradiva za enako programsko enoto.</li></ul> |

### Preglednica 30: Uporaba zapiskov s predavanj

| Prednosti   | Slabosti  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Je najbolj zgoščena oblika zapisa vsebin.</li></ul>           | <ul style="list-style-type: none"><li>Zapiske je mogoče pisati le ob frontalnem pouku, težje ob na primer skupinskem delu ipd.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Odrasli mora biti izurjen v zapisovanju bistvenega.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Če učitelj ne razlaga vse snovi, so zapiski pomanjkljivi.</li></ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>Nevarnost, da se bo odrasli naučil besedilo iz zapiskov, ne bo pa se usposobil za samostojno učenje in uporabo različnih virov.</li></ul> |

## Učno gradivo za izobraževanje na daljavo

Tudi pri nas se vse bolj uveljavlja izobraževanje na daljavo. V teh primerih mora biti učno gradivo andragoško-didaktično in metodično oblikovano tako, da bo odraslim omogočalo samostojno učenje. Učbenik za izobraževanje na daljavo navadno dopolnjujejo drugi sodobni učni viri, ki jih odrasli dobijo po medmrežju, z video- in avdiogradivom ipd. Dodan pa je tudi seznam dodatnega študijskega gradiva. Klasično

izobraževanje na daljavo postopno izpodriva **izobraževanje po spletu**, e-izobraževanje. Tedaj poteka učenje v spletni učilnici, učitelj se spreminja v spletnega usmerjevalca. Dejavnosti v spletni učilnici so povezane z vsebino spletnega gradiva, medsebojna komunikacija poteka v spletnih forumih, spletnem omizju.

**Preglednica 31:** Uporaba učnega gradiva na spletu

| Prednosti  | Slabosti  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Odraslim racionalizira izobraževanje, srečanja s predavatelji so redkejša, težišče je na samostojnem učenju.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Priprava gradiva zahteva za to usposobljene strokovnjake.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Spodbuja k učenju iz različnih virov, k večji samostojnosti.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kdor je manj usposobljen za samostojno učenje in slabše organiziran, ne bo uspešen pri uporabi takih učnih virov.</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Manj je osebnih stikov z učitelji in med udeleženci izobraževanja.</li> </ul>  |

### Vodnik po predmetu?

Če poslušamo različna mnenja strokovnjakov, med drugimi, da so učbeniki za odrasle lahko celo škodljivi (kadar se ti preveč oprejo pri študiju le na en učni vir), ali pa, da danes ljudje diplomirajo, ne da bi prebrali eno samo knjigo (učijo se le iz zapiskov, svojih ali celo tujih), potem nas zanima, kaj naj sploh izberemo kot najprimernejši učni vir za odrasle.

Ni mogoče trditi, da imamo le eno možnost. Lahko izbiramo med učbenikom, internim gradivom, ki ga izdela učitelj, zapiski udeležencev izobraževanja ali kombiniramo vse naštetosti možnosti. Izobraževalne organizacije in učitelji se lahko v tem primeru odločajo za tako imenovani **vodnik po predmetu**, ki usmerja posameznika po različnih učnih virih.

### Vodnik ima lahko tele sestavine:

- ▶ napotke za učenje predmeta,
- ▶ preglednico snovi, ki jo bodo odrasli preštudirali samostojno (iz učbenika ali drugih navedenih učnih virov), in snovi, ki bo obravnavana neposredno med organiziranim izobraževalnim delom,
- ▶ usmeritve za učenje po priporočenem učbeniku,
- ▶ dopolnilna razlaga težjih učnih vsebin, tudi vsebin, ki jih morebiti učbenik ali drugo učno gradivo ne zajema, so pa predpisane s katalogom znanja ali izpitnim katalogom,
- ▶ preglednice snovi po poglavjih,
- ▶ vaje, naloge, vprašanja k posameznim poglavjem za preverjanje doseženega znanja in samoocenjevanje (z rešitvami),
- ▶ seznam drugih učnih virov, ki spodbujajo k dodatnemu učenju.

## Priprava učnih virov za samostojno učenje

Še tako skrbna izbira in priprava učnih virov ne bo omogočala učne uspešnosti, če ne bomo pri vsaki učni skupini posebej preverili, kako se odrasli učijo (učne navade, učni slogi ipd.), in koliko so usposobljeni za samostojno učenje. Pomemben dejavnik pri učenju je uporaba bralnih učnih strategij. Do bralne pismenosti pa nas vodijo trije delni cilji, in sicer:

- ustrezno stališče do branja,
- razumevanje procesa branja in
- razumevanje izbrane vsebine, učne snovi.

Omenili smo že, da mnoge izobraževalne organizacije začno organizirano izobraževanje s kratkim tečajem na temo, kako se učiti. Odrasli tako spoznajo in poglobijo temeljna načela dobrega učenja in spoznajo sodobne strategije učenja, med drugim tudi, kako uporabljati različne učne vire.

Ko učitelji sami pripravljajo učno gradivo<sup>110</sup>, ni dovolj, da poznajo zgolj vsebino, ki jo želijo predstaviti odraslim. Spoznati morajo še nekatere druge zakonitosti, ki nas bodo vodile pri sestavi gradiva.

Pri izdelavi učnega gradiva smo usmerjeni v tri področja: vsebino, notranjo zgradbo in zunanjo podobo.

## Vsebina učnega gradiva

Pri izbiri vsebine, ki jo predstavljamo odraslim, se bomo oprli na spoznanja o značilnostih odraslega, ki se uči, ter na vrsto (zunanja ali notranja motivacija) in stopnjo (višja ali nižja) motiviranosti. Ti dejavniki nas vodijo k naslednjim priporočilom:

- ▶ Besedilo v učnem gradivu izhaja **iz vsakdanjega življenja** odraslih, ki se učijo.
- ▶ Upošteva njihove **delovne in življenjske izkušnje**.
- ▶ Upošteva **bližnje cilje** odraslih v učni skupini.
- ▶ Besedilo predstavlja **problem/položaj iz življenja odraslih**.
- ▶ Daje **uporabne rešitve**, povezane z interesi in osebnimi cilji učečih se ter z njihovimi izkušnjami.
- ▶ **Privlačna besedila** odrasle tudi sproščajo in zabavajo.
- ▶ V besedila sodijo tudi različni **podatki, teorije, a le kot pojasnila** k osrednjemu »problemu«, teoriji ne dajemo prednosti.
- ▶ Besedilo **prinaša vrednostna sporočila** (v naravoslovju, družbenih odnosih, znanosti ipd.), ko se vživlja v vse oblike in zakonitosti življenja, je kritično in odgovorno do prihodnosti.
- ▶ Spodbuja **osebni odnos** do zapisanega besedila.

110 Več o pripravi učnega gradiva v Velikonja, M. (2007): Kako pripravljamo učno gradivo za odrasle. Ljubljana, ACS.

- ▶ **Temelji na nedokončanem, odprtem znanju**, ki dopušča spremembe in omogoča postavljanje vprašanj.
- ▶ **Izhaja iz čustvenega in doživljajskega sveta odraslih**, zato zelo selektivno izbira vsebine iz učbenikov za mladino, ki so usmerjeni v otroški in mladostniški svet.

## Notranja zgradba učnega gradiva

Z ustrezno notranjo, didaktično zgradbo besedila lahko bistveno pripomoremo k temu, da besedilo spodbuja motiviranost učečih se odraslih in omogoča večjo učinkovitost. Notranjo zgradbo učnega gradiva nam narekujejo zlasti novejša spoznanja o delovanju možganov, teorije o učenju in znanju.

- ▶ Učno gradivo mora biti **organizirano** tako, da pomaga oblikovati smiselne povezave med nepovezanimi podatki in pojmi. Organizirano gradivo je zelo pomembno za pomnjenje in vnovični priklic.
- ▶ Odraslega moramo najprej **seznanjati s strategijami učenja**, ga učiti, kako se uči, zatem pa ga **usmerjati** k vse **samostojnejšemu učenju**. To pomeni, da odrasle vodimo k skrajševanju časa za neposredno poučevanje in podaljševanju časa, v katerem se učijo samostojno.
- ▶ Z učnim gradivom **spodbujamo dejavnosti** odraslih. Tako izrabimo njihovo že pridobljeno znanje in izkušnje, upoštevamo njihovo samostojnost, preverjamo njihove miselne mreže itn. Oblikujemo ga tako, da učno gradivo na primer:
  - zahteva skupinsko delo in sodelovalno učenje,
  - predvideva raziskovalno in problemsko učenje,
  - omogoča dialog in poučne pogovore ipd.
- ▶ Učno gradivo **omogoča preverjanje že pridobljenega in novega znanja**. Samostojno preverjanje novo pridobljenega znanja je proces, ki priznava odraslemu večjo neodvisnost v učenju in ga je treba spodbujati tudi z učnim gradivom. Tako preverjanje omogočimo na več načinov.
- ▶ Učečega se **realno obremenimo**. To pomeni, da:
  - učne enote, sklope v gradivu oblikujemo v obsegu in zahtevnosti, ki jo bo ta v resnici zmogel obvladati v določenem času,
  - prepoznavamo zahtevnejše teme, tiste, ki učečim se povzročajo več težav, in jih temu primerno oblikujemo (označimo in pojasnimo težje pojme, delimo na več enot itn.).

## Zunanja podoba učnega gradiva

Pri oblikovanju zunanje podobe gradiva se ni mogoče ustavljati le ob vizualnih rešitvah besedila, ampak *»želimo upoštevati tudi spoznanja o delovanju možganov«* (Russell, 1986).



»Žal z možgani nismo dobili tudi navodil za uporabo in nihče nam ni nikoli povedal, kako naj jih kar najbolje izkoristimo.«

*Peter Russell, 1986*



Ker želimo udeležencem izobraževanja ponuditi tudi nekaj napotkov, »kako izkoristiti možgane«, bomo upoštevali nekatera pravila, ki so jih postavile izkušnje.

- ▶ Gradivo naj bo **jasno in pregledno**.
- ▶ Ljudje imamo omejeno zmožnost pomnjenja, asociacije, organizacije in iskanja pomena; **omejimo se na bistveno**.
- ▶ Učno gradivo **je namenjeno določeni osebi, značilnemu bralcu**, ne pišemo za katero koli populacijo.
- ▶ **Pozorni** moramo biti tudi **na dopolnila k besedilu**, različne grafične podobe, ilustracije.

Ustreznost gradiva tudi sprti spremljamo in ga dopolnjujemo.

## Preverjanje in ocenjevanje učnih dosežkov

V zadnjih desetletjih stroka vse bolj poudarja pomen preverjanja in ocenjevanja znanja in drugih učnih dosežkov, pri nas zlasti ob prenavljanju izobraževalnih programov ter ob uveljavljanju zunanjega preverjanja znanja. Ob teh procesih so tudi pri nas nastajale študije in razprave, ki so opozarjale na stanje v šolskem sistemu in predstavljale novejša pogleda na preverjanje in ocenjevanje<sup>111</sup>. Prav zato v tem delu ne bomo ponavljali izsledkov, ki obravnavajo splošne zakonitosti pri preverjanju in ocenjevanju. Omejili se bomo predvsem na posebnosti, s katerimi se srečuje učitelj ob preverjanju in ocenjevanju znanja odraslih.

<sup>111</sup> Med nalogami, ki jih morajo izobraževalne organizacije izpeljati v okviru letnega načrtovanja izvedbenega kurikula, je tudi priprava Načrta ocenjevanja. To vprašanje obravnava drugo strokovno gradivo, zato se s postopkom priprave načrta v gradivu ne ukvarjamo posebej.

Udeleženci izobraževanja menijo (Možina, 2001, str. 197–200), da lahko vplivajo na obliko preverjanja znanja (33 %) in na določanje izpitnih rokov (44 %). Še vedno pa, tako so zapisali, je največ izpitov izpeljanih le na koncu izobraževanja (okrog 55 %). To so nekateri odgovori udeležencev izobraževanja odraslih o ocenjevanju.

Odraslim preverjanje in ocenjevanje znanja še vedno ni dovolj pojasnjeno, je del izobraževalnega procesa, na katerega, pravijo, lahko le delno vplivajo. Odrasli v srednjih šolah (Rebolj, 1999) pogrešajo »neizpitno« preverjanje znanja, to je položaje, v katerih bi se privajali na »prave« izpite. Sprašujejo se, koliko je treba znati za določeno oceno, saj ne poznajo dovolj meril ocenjevanja. Res pa je bilo s Pravilnikom ocenjevanja znanja v srednjih šolah<sup>112</sup> predvideno, da mora učitelj pred ocenjevanjem znanja udeležence s poskusnim preverjanjem znanja vpeljati v realni izpitni položaj.

Kakšno naj bo torej preverjanje in ocenjevanje znanja odraslih, povsem enako kot za mladino? Ali je treba pri preverjanju in ocenjevanju znanja odraslih v programih za pridobitev izobrazbe upoštevati zgolj predpisane načine preverjanja in ocenjevanja? Je pri odraslih mogoče spreminjati merila za ocenjevanje?

## Kdaj preverjamo in kdaj ocenjujemo?

Učitelj se s preverjanjem in ocenjevanjem znanja nenehno srečuje v izobraževalnem procesu. Prav zato je mogoče ta proces razumljen pogosto kot dejavnost, ki je povsem znana in jo dobro obvladamo. Pa vendar je prav v zadnjem obdobju temu delu izobraževalnega procesa namenjena posebna pozornost tudi v izobraževanju odraslih.

Izraza preverjanje in ocenjevanje uporabljamo navadno povezano, govorimo o preverjanju in ocenjevanju znanja, zato se rado zgodi, da ju premalo ločujemo. Manj smo pozorni na vlogo preverjanja znanja, čeprav zlasti s preverjanjem ugotavljamo posameznikov napredek in razvoj pa tudi svojo učinkovitost.

**Preverjanje znanja** »je sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, kako kdo dosega učne cilje« (Marentič Požarnik, 2000 a, str. 260).

»Funkcija preverjanja je pridobivanje povratnih informacij predvsem o tem, kakšno je učenčevo predznanje in kako poteka sprejemanje novih učnih vsebin.« (Bečaj, 2000 b, str. 10)

V postopku **ocenjevanja** pa (Marentič Požarnik, prav tam) učnim dosežkom dodelimo neko številčno vrednost – oceno. V primerjavi s preverjanjem razvrsti (selekcioni- ra) ocenjevanje posameznike na podlagi postavljenih meril v različne kategorije (Bečaj, prav tam). Tako vrednostno označi nosilca ocene in njegov položaj v socialnem prostoru. Ocena je oznaka, ki posameznike razdeli na bolj ali manj uspešne, na primerne in neprimerne, na tiste, ki lahko napredujejo, in tiste, ki ne morejo. V današnji

<sup>112</sup> Uradni list RS, št. 60/2010.

splošni storilnostni kulturi lahko ocena odloča o prehodu v nadaljnje izobraževanje, pri odraslih pa omogoča tudi boljšo zaposlitev, zato so za posameznika ocene lahko življenjsko usodne.

V idealnih razmerah (Bečaj, 2000 b, str. 13) se preverjanje in ocenjevanje dopolnjujeta. Preverjanje je temelj za učinkovitejše poučevanje, ocenjevanje pa pokaže stopnjo njegove učinkovitosti. Ker pa je za večina udeležencev ocenjevanje pomembno, pogosto tudi pri preverjanju skušajo prikriti svoje šibke točke, zlasti ko zaslutijo, da pomeni učitelju preverjanje znanja že tudi poskusno ocenjevanje. Časovna stiska učitelju pogosto preprečuje, da bi spremljal kakovost učnega procesa in da bi nekatere teme obravnaval dalj časa, kot je načrtoval, pa čeprav s preverjanjem znanja ugotovi, da bi bilo to potrebno. S tem pa preverjanje znanja izgubi svojo temeljno vlogo.

Podobne pomanjkljivosti in pasti se kažejo tudi v preverjanju in ocenjevanju znanja odraslih. **Prevladuje končno preverjanje znanja z ocenjevanjem**, pisni ali ustni izpit, ponekod se učitelji odločajo za vmesne delne izpite, redkeje pa je preverjanje znanja umeščeno kot didaktična sestavina posameznega vsebinskega sklopa, v informacijo učitelju in odraslemu.

## Preverjanje in ocenjevanje znanja je povezano s poučevanjem in učenjem

Strategije poučevanja, učiteljev pogled na učenje in znanje, motivacija udeležencev, njihov način učenja itn. pomembno usmerjajo tudi učiteljeve prijeme pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Ob izkušnjah z zunanjim preverjanjem znanja (maturo) pa raziskave kažejo tudi, kako zelo preverjanje vpliva na *»kognitivne procese pri učenju, na učne strategije, na izbor učnih metod in na kakovost doseženega znanja. Žal prevladujejo negativni vplivi.«* (Marentič Požarnik, 2001, str. 55)

Tradicionalni učnosnovno in učnociljno usmerjen pouk, v katerem je udeleženec izobraževanja večinoma pasiven, bolj **poudarja ocenjevanje**, to je razvrščanje posameznikov po uspehu.

Procesnorazvojna usmerjenost pouka in konstruktivistični pogled na učenje pa spodbujata **k svobodnejšim oblikam preverjanja**. Udeleženec izobraževanja dejavno usmerja svoje učenje, učitelj pa preverjanje usmerja na metakognitivno raven in s tem odraslemu pomaga učiti se učiti. Oba se ukvarjata z učenjem kot s procesom.

## Novejše oblike preverjanja in ocenjevanja znanja

Pri odraslih bo učitelj poleg obveznih oblik, predpisanih z izobraževalnim programom, uveljavljal zlasti take oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki bodo povezovala teoretična spoznanja s prakso in s tem osmislila tudi ta del izobraževalnega procesa. Na srednji in višji stopnji izobraževanja se uveljavlja **preverjanje izdelkov**, kot so problemsko zastavljene seminarske naloge, praktični izdelki, dnevniki praktičnega dela ipd. Pogosto so taki izdelki uporabni tudi v podjetju, ki odraslega zaposluje, tako so namreč navajali predavatelji in udeleženci programov višjega strokovnega

izobraževanja. S takimi načini preverjanja oblikujemo »razmišljajočega odraslega«, ki bo procese, ki jih je spoznal, uveljavljal tudi v svojem delovnem okolju.

Med novejšje oblike preverjanja in ocenjevanja znanja sodita tudi samoocenjevanje (samovrednotenje, samoevalvacija) in kolegialno ali vzajemno ocenjevanje, ki ju bomo predstavili v nadaljevanju.

### ● **Samovrednotenje ali samoocenjevanje**

Samostojnost odraslega spodbuja učitelja tudi, da priteguje odrasle v proces ocenjevanja, in sicer v faze načrtovanja, organizacije, izpeljave in ovrednotenja, evalvacije. Tako usposablja udeležence izobraževanja za **samovrednotenje, samoocenjevanje**, ki je nujna sestavina pri razvoju poklicnih zmožnosti »razmišljajočega profesionalca« (Marentič Požarnik, Peklaj, 2002, str. 113). Ob samovrednotenju (na primer izdelka, naloge) se uči, kaj je bilo dobro, kaj mora še izboljšati.

Pri **načrtovanju** skupnega dela, ko udeležencem predstavimo letni delovni načrt, naj bo odraslim omogočeno, da vplivajo na čas, ko bo potekalo preverjanje znanja. Izkušnje kažejo, da učitelji pogosto skupaj z udeleženci določajo najprimernejši čas za ocenjevanje znanja. Pri **učenju** se samovrednotenje pojavlja kot del sprotnega, formativnega preverjanja znanja. Kot povratna informacija o doseženem odraslemu omogoča, da odpravlja pomanjkljivosti in sproti premošča primanjkljaj do zelenega dosežka. Učinek je večji prav zato, ker odrasli sami ugotavlja svoje pomanjkljivosti in ob tem presoja, kako izboljšati svoje strategije učenja. V **izpeljavi** preverjanja in ocenjevanja lahko učitelj spodbudi odrasle, da sodelujejo pri odločitvi za obliko preverjanja (ustno, pisno, praktično itn.), v kateri bodo lahko najboljše izrazili svoje napredovanje pri učenju. Ko gre za **vrednotenje**, pa želimo, da odrasli sami ovrednotijo dosežke, presojujejo svoj proces učenja in tudi učiteljevo poučevanje. Učitelj bo v pogovoru z odraslim odkrival njegove spoznavne procese. Pomembno pa je, da bo tudi učitelj zmožen refleksije svojih spoznavnih procesov.

Proces samovrednotenja pa se ne razvija sam po sebi, učitelj ga mora razvijati od prvega stika z učno skupino in odrasle usposablјati, da bodo znali vrednotiti učinke svojega učenja in dela. V samoocenjevanje je treba odrasle vpeljevati dovolj zgodaj, postopoma, najprej z lažjimi primeri. Spoznati morajo vse tri procese ocenjevanja: postavljanje meril, zbiranje dokazil in presojo, koliko so merila dosežena.

### ● **Vzajemno ali kolegialno ocenjevanje**

Tudi to ocenjevanje je novejša oblika preverjanja znanja. V tem primeru odrasli presoja izdelek svojega sošolca iz učne skupine. Udeleženci izobraževanja se ob vzajemnem ocenjevanju seznanijo, kaj je dober odgovor, dobro rešena naloga, hkrati pa s svojimi konstruktivnimi pripombami (ustno ali pisno) prispevajo k učenju sošolcev. (Marentič Požarnik, Peklaj, 2002, str. 115) Odrasli mora torej poznati merila za presojo (ali pa si jih določi sam), oblikovati oceno po teh merilih in svoje odločitve utemeljiti.

Če se učitelj odloči, da bo uporabil kolegialno ocenjevanje, mora za ta proces predvideti dovolj časa. Pomembno je tudi, da pred tem ustvari ugodno ozračje v skupini, ko si sošolci in učitelj med seboj zaupajo in ni bojzani, da bi napačno razumeli oceno.

Na primer vzajemnega ocenjevanja v skupini so me opozorili učitelji praktičnega pouka kovinarstva. Ko posamezniki v skupini končajo izdelek, izdelke vsak od njih razvrsti po določenih merilih od boljšega k slabšim, svojo presojo tudi utemelji. Lahko pa izdelke razvrščajo tudi kot skupina.

Zatem pa to stori še učitelj in prav tako utemelji odločitev. Svoje ocene primerjajo in si ostrijo merila za presojo.

Vse vrste preverjanja in ocenjevanja je mogoče izpeljati na različne načine. Nekateri načini so obvezni in zapisani v predmetnem katalogu znanja, druge lahko uporablja učitelj na svojo pobudo in skladno s prijemom, ki ga bo uporabil pri pouku, ter s cilji, ki jih je postavil. Pri odraslih bo poleg pisnega in ustnega preverjanja uporabil vrsto drugih, na primer preverjanje s seminarsko ali projektno nalogo, praktičnim izdelkom, predstavitvijo izdelka ali naloge itn. Tako bo preverjanje bolj celostno, tako kot ustreza predstavi odraslega.

## Merila za ocenjevanje

V stikih z učitelji, ki poučujejo v programih za pridobitev izobrazbe, pogosto odkrivam njihovo stisko, kar zadeva merila pri ocenjevanju odraslih. Sprašujejo se, ali so lahko enako zahtevni kot pri ocenjevanju mladih ali naj v oceni popuščajo. To je nenehna dilema pri ocenjevanju znanja odraslih. Ker učitelji najpogosteje poučujejo obe populaciji, so taka vprašanja razumljiva. Odrasli ponekod tudi sami pričakujejo pozitivno oceno, češ, »saj smo plačali šolnino«.

Vprašanje pa je le navidezno, saj *»andragoška teorija trdno stoji za zahtevo, da morajo biti kriteriji ocenjevanja uspešnosti učenja enotni«* (Krajnc, 1989 a, str. 198), čeprav je *»uporabljanje dvojnih kriterijev ocenjevanja, strožjih za redne dijake in bolj blagih za odrasle, razširjena praksa v postopku pridobivanja potrebne šolske izobrazbe«*.

Številni so razlogi za napačno razumevanje meril za ocenjevanje odraslih – najdemo jih v naši družbi, v izobraževalnih organizacijah in posameznikih – so prepleteni in povezani med seboj.

- Na merila ocenjevanja vplivajo *»socialni procesi in sistem vrednot, ki postavlja znanje in izobrazbo na določeno mesto«* (Krajnc, prav tam). Izostrena merila za zaposlovanje, konkurenčnost gospodarstva in posameznih podjetij, zahteva po vse večji kakovosti izdelkov itn. bodo povečali pričakovanja delodajalcev. Vse večja je že konkurenčnost tudi med andragoškimi ustanovami in samoplačniki bodo izbirali tiste, v katerih pridobijo večje in boljše znanje. Pa vendar ti procesi povsod še niso dosegli stopnje, ki bi zahtevala kakovostno znanje, in ne le pisno dokazilo o njem.

- Ob naraščajočem vpisu odraslih v programe srednjega izobraževanja so v zagati vse izobraževalne organizacije, ki vpisujejo v oddelke za odrasle. Srednje šole, ki izobražujejo mladino, imajo sicer učitelje za posamezne predmete/module (nekatere s pomanjkljivim znanjem o izobraževanju odraslih), pogosto pa nimajo zaposlenih andragogov, strokovnjakov za učenje odraslih, imajo premalo prostorov, čeprav so ti največkrat ustrezno opremljeni. Zasebne izobraževalne organizacije ali ljudske univerze prav tako pesti pomanjkanje primernih prostorov za pouk, poleg tega pa še opremljenost, pomanjkanje usposobljenih učiteljev itn. Nimajo na voljo učbenikov za samostojno učenje in v takih razmerah se pouk spreminja v enosmerno komunikacijo, ki ni prilagojena odraslim.
- Izobraževalni programi so enaki za mladino in odrasle. V oddelke za odrasle pa se vpisujejo odrasli z različnim pridobljenim znanjem, življenjskimi in delovnimi izkušnjami in večkrat pouk začinjamo, ne da bi preverjali to znanje in izkušnje za vsako učno skupino, »zanemarjeni sta diagnoza in dinamika znanja« (Krajnc, prav tam). A. Krajnc opozarja, da »je bila napaka napravljena že na začetku, ko smo take osebe s pomanjkljivim pridobljenim znanjem sploh vpisali neposredno v program, namesto da jih bi prej dali v pripravljalni program, jim določili mentorja in uredili potrebno izpopolnjevanje«, da bi tako zapolnili vrzeli v njihovem znanju.

Vse te pomanjkljivosti naj bi reševal učitelj ocenjevalec in odraslemu kljub pomanjkljivemu znanju prisodil vsaj najnižjo pozitivno oceno. Vendar taka ocena ni spodbuda niti učitelju niti odraslemu, ki dobi »podarjeno« oceno.

Splošno pravilo pri vrednotenju uspešnosti odraslih v procesu pridobivanja formalne izobrazbe je torej, da morajo biti merila ocenjevanja enotna, stopnja zahtevnosti enaka, enakovredna. Za dosego takega znanja in usposobljenosti ter postavljenih ciljev pa ne sme biti pri odraslih predpisana pot. Uporabijo naj najuspešnejši in najprijetnejši način izobraževanja, da le daje dobre učne uspehe.

### ● Pričakovanja učiteljev in udeležencev izobraževanja

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja se srečujeta učitelj ocenjevalec in odrasli ocenjevanec, oba pogosto z različnimi merili za ocenjevanje. Učitelj težko predvidi, kaj je spodbujalo ali zaviralo učenje odraslega, njegova pričakovanja o znanju odraslega se ne ujemajo z resničnim stanjem, kar je lahko razlog za subjektivno ocenjevanje. Odrasli, ki se znova vračajo v izobraževanje, pa nimajo vedno jasnih predstav o tem, kakšne možnosti imajo, zato si zastavljajo nižje osebne cilje in se prezgodaj zadovoljijo z naučenim (Krajnc, 1989 b, str. 309–317). Kako uskladiti pričakovanja učitelja in udeleženca izobraževanja in na kaj naj bo učitelj posebno pozoren?

- Odrasli, ki se uči, mora imeti dovolj **jasna, izdelana merila ali standarde znanja**. Udeleženci naj spoznajo zahtevane standarde že na začetku izobraževanja, da se bodo ustrezno usmerili pri učenju. Z učiteljem morajo uskladiti merila in pričakovanja, sicer bo učitelj meril napačne stvari, odrasli pa ne bodo dobili priznanja za svoj trud pri učenju. Motivacija odraslih za nadaljnje učenje bo močno upadla. Svetujemo, naj učitelji ob vsaki učni temi oblikujejo standarde (in raven) zahtevanega

znanja in z njimi seznanijo udeležence izobraževanja. Udeleženci naj vnaprej spoznajo tudi, kako, po kakšnih merilih bodo učitelji preverjali znanje.

- ▶ Zelo pomembna je prva faza učenja, čas ko odrasli dobivajo prve povratne informacije o pridobljenem znanju in učinkih prizadevanj. Odrasli pričakujejo **sprotne podatke o napredovanju**; opozorila o napredovanju pri učenju tudi ohranjajo njihovo motivacijo, saj lahko sproti popravljajo napake in odpravljajo pomanjkljivosti. Vendar je treba vedeti tudi, da bodo odrasli sproti višali ali nižali svoja prizadevanja v skladu z učiteljevimi pričakovanji ter oblikovanimi merili, standardi znanja.
- ▶ V stikih z učitelji večkrat odkrivamo, da niso pozorni na to, kako se učijo odrasli v »njihovi« učni skupini. Kadar je posamezna oseba neuspešna, se ne sprašujemo, **ali se sploh zna učiti**. Preprosto mislimo, da se vsakdo zna učiti, saj je končal najmanj osnovno šolo. Pa vendar ni tako preprosto, saj to znanje ne prihaja s starostjo. »Osebe z nerazvitimi učnimi navadami dajejo vtis brezupnosti« (Krajnc, prav tam), razvijanje učnih navad pa je dolgotrajen proces. Nevarno je torej, če učitelji spregledajo prave vzroke za neučinkovito učenje, **nerazvite učne navade in tehnike** pa enačijo z nesposobnostjo za učenje. Izobraževalne organizacije in učitelje spodbujamo, naj pred začetkom izobraževanja vpeljejo tečaje na temo, kako se učiti, učitelji posameznih predmetov/modulov pa naj pozneje razvijajo tehnike samostojnega učenja pri svojem predmetu, kar ponekod že poskušajo uveljavljati.
- ▶ **Odrasli niso motivirani za ponovitev, reprodukcijo znanja** pred učiteljem zaradi ocenjevanja, kot to storijo učenci. »Njihovo izobraževanje in dokazovanje znanja je povezano z njihovo življenjsko situacijo, delom in izkušnjami.« (Krajnc, prav tam) Odrasli se učijo kompleksno in problemsko dojemajo snov v povezavi z že pridobljenim znanjem, izkušnjami in lastnimi potrebami, zato se ne trudijo, da bi znali učno snov pravilno in natančno ponoviti pred učiteljem. Lažje bodo dokazovali svoje znanje pri praktičnem reševanju določenih problemov, z izdelki, z razlago nekaterih pojavov, s spremenjenim lastnim vedenjem. Učitelj bo zato izbral take oblike preverjanja znanja, da bodo odrasli lahko uveljavili te prednosti, torej preverjanje, ki bo izhajalo iz uporabe znanja, in ne reprodukcije. Če tega ne bo storil, se bodo odrasli sprijaznili z reproduciranjem znanja, položaj pa jih bo lahko potisnila na raven dijakov, v regresijo vedenja.

## Učitelj spremlja svoje delo in ga izboljšuje

Če smo prejšnje poglavje namenili preverjanju in ocenjevanju znanja odraslih, ki jih poučujemo, bomo v tem premislili, kako kot učitelji presojava svoje delo. Smo zadovoljni sami s sabo? Smo premislili, kakšno je kakovostno delo v izobraževanju? Ali vemo, kako ga spremljati in kako izboljševati?

Kot smo navedli že v prejšnjih poglavjih, nas o kakovostnem izobraževanju odraslih ozavešča projekt POKI, Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, ki ga že desetletje razvija Andragoški center Slovenije. Projekt opredeljuje področja kakovosti in med njimi tudi področje, usmerjeno k učiteljem. Razčlenjuje tri podpodročja, in sicer

stalno strokovno izobraževanje učiteljev, njihovo sodelovanje pri razvojno-svetovalnem delu v izobraževanju odraslih in zadovoljstvo učiteljev.

V izobraževanju vse pogosteje poudarjamo, kako pomembno je, da je učitelj »razmišljajoči praktik«, to je učitelj raziskovalec, ki sistematično premišlja o svojem delu, o svojem poslanstvu in ciljih, preskuša različne poti poučevanja, presoja svoje ravnanje, se odziva na spremembe v okolju itn. Takemu učitelju pripisujemo tudi, da bo nenehno spremljal izobraževalni proces in prepoznaval dejavnike, ki vplivajo na njegovo poučevanje. Žal izobraževalni programi, z izjemo tistih, ki so izdelani za izobraževanje odraslih, ne vsebujejo sestavine spremljanja ali evalvacije<sup>113</sup>. V nekaterih primerih je opravljena zunanja evalvacija izobraževalnih programov. Posamezne izobraževalne organizacije, ki si prizadevajo za bolj kakovostno delo, izpeljujejo tudi notranjo evalvacijo, manj pogosto je, da organizirano spremljajo in vrednotijo svoje delo tudi posamezni učitelji. Vendar nas k samoevalvaciji in bolj kakovostnemu delu spodbuja tudi vse večja tekmovalnost v izobraževanju odraslih.

Evalvacija je proces osebne presoje – odločitev o dosežkih, pričakovanjih, ne le o njihovi učinkovitosti, ampak tudi o vrednosti tega, kar smo naredili. Govori o našem »dobrem« in »slabem« poučevanju ter učenju in dosežkih na podlagi izobraževalnega programa. (Rogers 2002, str. 255) Učitelj bo torej s spremljanjem in vrednotenjem nenehno ugotavljal, kako dobro dela in kako napreduje glede na zastavljene cilje.

Rogers (prav tam) odgovarja na vprašanje, ki si ga postavlja tudi marsikateri učitelj, zakaj je evalvacija sploh potrebna, in našteje tri razloge:

- ▶ **izboljšuje naše ravnanje v izobraževanju.** Gre za vprašanje kakovosti pouka, odgovornosti, odnosa do odraslih, ki jih poučujemo, učinkovitosti, kar je pomembno zlasti za udeležence in nas same. Presoditi moramo, kaj delamo, in se vprašati, ali lahko to delamo bolje;
- ▶ **pomaga nam načrtovati nove strategije, izbirati in določati prednosti.** Z ovrednotenjem presojamo, kje smo sedaj v procesu poučevanja in kaj bo naš naslednji korak;
- ▶ **spodbuja nas k učenju.** Ocenjujemo, kako smo napredovali, na katerem področju in koliko se moramo v področje še poglobiti. Evalvacija je bistveni del učenja, saj za naslednji korak, spreminjanje, največkrat potrebujemo tudi novo znanje.

Procese poučevanja in učenja lahko vrednotijo vodje izobraževanja, udeleženci in drugi. Na tem mestu nas bo zanimal učitelj kot evalvator. Kadar odhaja nezadovoljen od svoje učne skupine, navadno išče razloge za nezadovoljstvo. Želi si odgovoriti na primer na vprašanja, ali je bil sam kot učitelj neučinkovit, kateri dejavniki so vplivali na neuspeh. Ugibanja in osebni vtisi mu ne bodo pomagali, prepričale ga bodo le sistematično zbrane informacije.

113 Na to opozarja tudi Ivanuš Grmek (1997) v članku Kako načrtujejo učitelji podrobne učne načrte.



## Kaj vse lahko učitelj vrednoti in ovrednoti?

V programih za pridobitev izobrazbe je doslej večino zanimala le uspešnost udeležencev izobraževanja, ki se je kazala z ocenami in spričevali, zadnja leta tudi z uspešno opravljenimi zunanjimi preskusi preverjanja znanja. Zato so bila tudi vsa prizadevanja učiteljev usmerjena v znanje, ki so ga preverjali, za kaj drugega jim ni preostalo časa.

V programu izobraževanja brezposelnih Program 5000<sup>114</sup> so učitelji poleg uspešnosti spremljali še udeležbo odraslih pri pouku in učno pomoč, ki so jo bili deležni manj uspešni odrasli. Vendar je bilo v vseh teh primerih večinoma to le statistično spremljanje teh pojavov.

V izobraževanju odraslih pri nas pa se v poučevanju v programih za pridobitev izobrazbe kažejo pomembne kritične točke, ki jih mora učitelj prepoznati, spremljati in stanje spreminjati. Organizacija in izpeljava pouka je drugačna kot pri mladini, upoštevati je treba posebnosti odraslih, ki se učijo. Učitelj odraslih bo na primer lahko spremljal in vrednotil te pojave in se ob njih spraševal:

- ▶ kakšen je položaj predmeta/modula in njegova časovna razvrstitev v programu in v posameznih letih izobraževanja, kakšen je odnos predmeta/modula do drugih programskih enot;
- ▶ ali zadošča načrtovan obseg ur organiziranega izobraževalnega dela v posameznem letu za določeno učno skupino;
- ▶ ali so načini spoznavanja udeležencev, ki jih uporabljam, učinkoviti in zadostni;
- ▶ ali primerno vodim, vodimo odraslega pri vpeljavi in spremljanju osebnega izobraževalnega načrta;
- ▶ ali ugotavljam prejšnje znanje udeležencev izobraževanja in kako ga ugotavljam;
- ▶ ali ustrezno ukrepam, kadar ugotovim vrzeli v znanju;
- ▶ ali se izbrani temeljni cilji in vsebine v moji letni učni pripravi ujemajo z zahtevami iz kataloga znanja in izpitnega kataloga;
- ▶ ali izbiram strategije poučevanja, s katerimi je mogoče povezovati izkušnje odraslih s teoretičnimi spoznanji in tudi sicer upoštevati posebnosti odraslih, ki se izobražujejo;
- ▶ ali namenim dovolj časa preverjanju znanja pred ocenjevanjem itn.

## Kako začeti?

Vprašanj in problemov je veliko in reševati vse hkrati bi postavilo učitelja v brezupen položaj. Loteval se bo posameznih tem in na vprašanja odgovarjal postopoma. Ko želijo učitelji spreminjati svojo prakso, »*naj bodo ob tem jasni in modri, ne pa hitri*«, svetujeta Fullan in Hargreaves (2000, str. 78). Velika večina učiteljev po svoje razmišlja

<sup>114</sup> Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – program 5000 (2001). Fazno poročilo. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

o svojem delu, trdita iz svojih izkušenj. Navadno pa v njihovem premisleku manjkajo tri razsežnosti (prav tam, str. 79):

- Pogosto o vprašanju, ki se ga lotevajo, **ne zberejo dovolj podatkov**. Naključni vtisi niso dovolj. Pomemben del informacij so udeleženci izobraževanja, na primer njihovi zapiski, sistematično spremljanje predmeta/modula in posameznih učnih enot/sklopov, pogovori s posamezniki in skupinami, opazovanje razvoja odraslih (na primer kako se samostojno učijo, kako se razvija njihova komunikacija, spremeni vloga v učni skupini ipd.).
- Potrebni so tudi **drugačni pogledi na naše delo**. Te je mogoče pridobiti v skupini kolegov učiteljev, s hospitacijami, timskim poučevanjem, v študijskih skupinah, z metodo gledovanja, skupnem načrtovanju itn.
- Učitelj mora **kritično razmišljati o ciljih in okolju**. Premisliti mora, ali se je v posameznih primerih odločal v skladu s cilji in načeli. Pogosto je zaskrbljen zaradi kakšnih tehničnih pomanjkljivosti, spregleda pa pomembnejše odločitve.

Najbolj znana metoda za spreminjanje svoje prakse je **akcijsko raziskovanje**<sup>115</sup>. Akcijsko raziskovanje spodbuja profesionalnost učitelja, to je »njegovo sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu« (Altrichter, Posch, 1991). Razvija se tip izobraževalca, ki »razmišlja v delovanju«, in takega, ki »razmišlja o delovanju«. Pri tem raziskovanju se učitelj srečuje s sodobnimi tehnikami spremljanja pouka, usmerja pa ga tudi v bolj kakovostno delo. Vedeti pa moramo, da lahko tako raziskavo uspešno izpelje le za to usposobljen učitelj.

Pred desetletjem je bilo pri nas izpeljano več usposabljanj učiteljev za uporabo akcijskega raziskovanja v šolski praksi<sup>116</sup>. Od tam povzemamo slikovito prisposodbo za tako raziskovanje.

115 O tem več v poglavju Vodenje.

116 Akcijsko raziskovanje se je pri nas začelo uveljavljati že v drugi polovici osemdesetih let prejšnjega stoletja. V nadaljnjih desetih letih ga je pobudnica B. Marentič Požarnik s svojimi sodelavci širila na seminarjih za učitelje in ravnatelje.

**Slika 47:** Prispodoba za akcijsko raziskovanje<sup>117</sup> (po Mc Niff)



Fullan in Hargreaves (2000, str. 80) pa naštevata še nekatere druge tehnike »za razvijanje močnejših oblik razmišljanja«. **Pisanje dnevnikov in poročil**, menita, je primerno za bolj pišoče in introvertirane. Naštevata pa tele:

- obujanje pozitivne samopodobe (spominjamo se pozitivnih izkušenj in razmišljamo o njih);
- branje strokovne literature nam daje zamisli za nove načine poučevanja, dela s sodelavci ipd.;
- strokovni pogovori na primer v študijski skupini ipd.;
- pisanje življenjepisa in življenjskih zgodb so priložnost za vnovični pregled ciljev in presojo, kaj hočemo spremeniti;
- seminarji in nadaljnje izobraževanje so prav tako spodbuda za razmišljanje o sebi in izziv za prihodnje delo.

Učitelj, ki želi spreminjati svojo prakso, pa lahko hitro omaga, če nima potrebnih spodbud v svojem okolju. Spremembe bo omogočala in spodbujala izobraževalna organizacija, zlasti vodja izobraževanja. Povezoval bo učitelje in z njimi načrtoval, katerim vprašanjem dajati prednost, kako izpeljati postopke vrednotenja, kako vpeljati novosti itn. in postajal njihov »kritični prijatelj«, sodelavec in svetovalec hkrati.

<sup>117</sup> Prispodobo je predstavila dr. Barica Marentič Požarnik na pedagoških delavnicah o akcijskem raziskovanju v letih med 1991 in 1993.

## Stalno učiteljevo strokovno spopolnjevanje in samoizobraževanje

Po ovrednotenju svojega dela se učitelj vedno sprašuje, kako bo odpravil pomanjkljivosti in kakovostno napredoval. Vsak razvoj pa je povezan z načrtovanim učenjem.

Tudi za učitelja veljajo vse zakonitosti učenja in izobraževanja odraslih. Najbolj ga bo k učenju spodbudilo nezadovoljstvo z lastnim delom, določena težava, ki jo bo želel odpraviti. Želel bo na primer uveljaviti spremembo, na katero se bo pripravil tudi z učenjem, pridobivanjem novega znanja in spretnosti.

Tega se bo lahko lotil s **samoizobraževanjem**, tako da si bo priskrbel ustrezno študijsko gradivo in sam izpeljal vse učne korake in pozneje tako pridobljeno znanje tudi preskusil v praksi. Spodbudnejše bo učenje v študijski skupini, predmetnem aktivu ipd., ki omogoča **sodelovalno učenje**, učenje drug od drugega. Mogoča je vključitev v druge **oblike internega izobraževanja** v izobraževalni organizaciji ali udeležba na izobraževalnih srečanjih, ki jih organizirajo **zunanje institucije**. Učitelj bo ravnal preudarno in racionalno, če bo svoj študij usmeril v določen cilj, na določeno tematiko, in bo novo znanje čim prej tudi preverjal v izobraževalnih položajih. Prikazujemo preprost pripomoček, ki lahko učitelju pomaga pri samoovrednotenju dela.

### Zgled

#### NAČRT ZA SAMOEVALVACIJO

**1. Kaj želim izboljšati pri svojem delu v izobraževanju odraslih v tem šolskem letu?**

(Navedite več možnosti in jih zapišite. Po premisleku se nato odločite za eno, ki se vam zdi v tem trenutku najpomembnejša, in jo podčrtajte.)

**2. Kako bom to storil/a?**

(Zapišite, katere dejavnosti načrtujete, da boste dosegli cilj – izboljšavo, ki ste jo predvideli. Zapišite čim več dejavnosti, razvrstite jih po prednosti in jih oštevilčite.)

**3. S kom se bom posvetoval/a ob morebitnih težavah in dilemah? Kdo bo moj »kritični prijatelj«?**

(Zapišite ime sodelavca, ki bi vam lahko svetoval in pomagal).

**4. Kako bom preverjal/a učinke teh dejavnosti?**

(Zapišite načine in tehnike preverjanja ter predvideni čas. Postopke preverjanja je treba navesti za vsako dejavnost posebej. Najprej za tisto, ki ste jo navedli kot prednostno).

## Na kaj bomo še posebno pozorni

- ▶ Skrbno načrtovanje učnega dela je nujen pogoj za učinkovito izpeljavo izobraževanja. Pri tem nas bo **vodilo načelo racionalnosti ter prožnost** pri uresničevanju temeljnih zamisli andragoške didaktike.
- ▶ Zavedati se moramo, da prinašajo odrasli v izobraževanje celo bogastvo znanja in izkušenj in nujno je, da vse to **znanje in izkušnje odraslih**, ki jih izobražujemo, **ugotovimo in upoštevamo**. S tem bomo potrdili samostojnost odraslih, ki jih poučujemo, spodbudili njihovo motiviranost in racionalizirali pouk.
- ▶ Znanje in izkušnje najpogosteje **ugotavljamo v začetku izobraževanja**, ko začnemo s predmetom/modulom, in ob posameznih vsebinskih sklopih.
- ▶ Pri didaktični izpeljavi pouka **bomo izhajali iz ciljev, ki jih želimo doseči**. Za doseganje trajnega znanja bomo načrtovali različne dejavnosti udeležencev izobraževanja in predvideli tudi fazo (samo)vrednotenja učinkov izobraževanja.
- ▶ Pred načrtovanjem ciljev za posamezne vsebinske sklope v letni učni pripravi bo učitelj vsako leto znova podrobneje proučil splošne cilje izobraževalnega programa in splošne cilje predmeta/modula. Ob posamezni učni enoti ali sklopu bo spremljal in **upošteval z letno učno pripravo zapisane kompetence, informativne in formativne cilje**. Seznanil se bo s cilji, ki si jih pri izobraževanju odraslih zastavlja izobraževalna organizacija.
- ▶ Pogosto bo pregledal, ali so zapisani cilji ustrezno oblikovani, ali bo mogoče preverjati, če so bili doseženi, in kako bo učitelj to storil. Znova bo preveril zahteve izpitnih katalogov znanja in drugih dokumentov, ki lahko vplivajo na oblikovanje ciljev pri njegovem predmetu/modulu, tudi na raven zahtevnosti. **Splošne cilje predmeta/modula, načrtovane kompetence ter cilje ob vsebinskem sklopu bo učitelj predstavil tudi udeležencem izobraževanja**. Skupaj z njimi bo preverjal, ali so cilji doseženi.
- ▶ Učitelj se bo pri tem delu povezoval s programskim učiteljskim zborom ter vodjem izobraževanja odraslih.
- ▶ Pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja bomo imeli neprenehoma v mislih opozorilo, da je **največji sovražnik razumevanja prezasičenost vsebin**. Prednost bomo dali učenju temeljnih pojmov in zakonitosti, njihovi operativni uporabi ter razvijanju sposobnosti, spretnosti in navad, ki jih zahteva delo in sodobno življenje.
- ▶ Vsebine, predvidene v katalogih znanja, bomo po različnih merilih razvrščali od nepomembnih do temeljnih, bistvenih. **Obseg vsebin bomo usklajevali** glede na znanje, razvite spretnosti in sposobnosti udeležencev v učni skupini.
- ▶ Pri izobraževanju odraslih se bomo zavedali spremenjene vloge učitelja in v učne položaje **vnašali večjo demokratičnost in humanost odnosov**. Strategijo poučevanja bomo pojmovali kot učno ravnanje učitelja in udeležencev izobraževanja, usmerjeno v določen cilj.

- ▶ Pri odločitvah bomo upoštevali samostojnost odraslega, njegovo izkušnjo in pripravljenost za učenje. Tudi nove teorije učenja postavljajo v ospredje **pouk, usmerjen v udeleženca izobraževanja in v učenje.**
- ▶ Udeleženca postavljajo v središče **sodobni modeli poučevanja**, med njimi raziskovalno in problemsko učenje, sodelovalno učenje, dialog in poučni pogovori, kognitivno vaje itn.
- ▶ Z letno učno pripravo bomo **predvideli tudi učne vire**, po katerih se bodo učili udeleženci izobraževanja. To bo lahko učbenik, če je primeren za samoizobraževanje, učno gradivo, ki ga bomo izdelali sami, podatki s spletnih strani itn. Pri izdelavi učnega gradiva bomo pozorni na njegovo vsebino, notranjo zgradbo in zunanjo podobo. Za samostojno učenje bomo lahko izdelali tudi **vodnik po predmetu.**
- ▶ Učitelj v izobraževanju odraslih se zaradi časovne stiske in skrčenega obsega ur pogosto odloča predvsem za enkratno preverjanje znanja z izpitom ob koncu izobraževanja. Taka odločitev ni andragoško utemeljena. Tudi pri izobraževanju odraslih **je treba sproti spremljati uspešnost vsakega posameznika.**
- ▶ Pri odraslih bo učitelj poleg klasičnih postopkov preverjanja in ocenjevanja **spodbujal** še samovrednotenje ali samoocenjevanje, vzajemno ali kolegialno ocenjevanje in druge **novejše oblike preverjanja in ocenjevanja znanja.**
- ▶ Merila za ocenjevanje znanja so enotna za mladino in odrasle, **stopnja zahtevnosti je enaka.** Lahko pa učitelj izbere drugačno pot za dosego zahtevanih ciljev.
- ▶ **Izobraženi in avtonomni učitelj** vse bolj deluje tudi **kot razmišljajoči praktik.** Kritično preišlja o svojem delu, spopolnjuje svoje znanje in napreduje. Hkrati tudi spremlja svoje delo in ga izboljšuje.

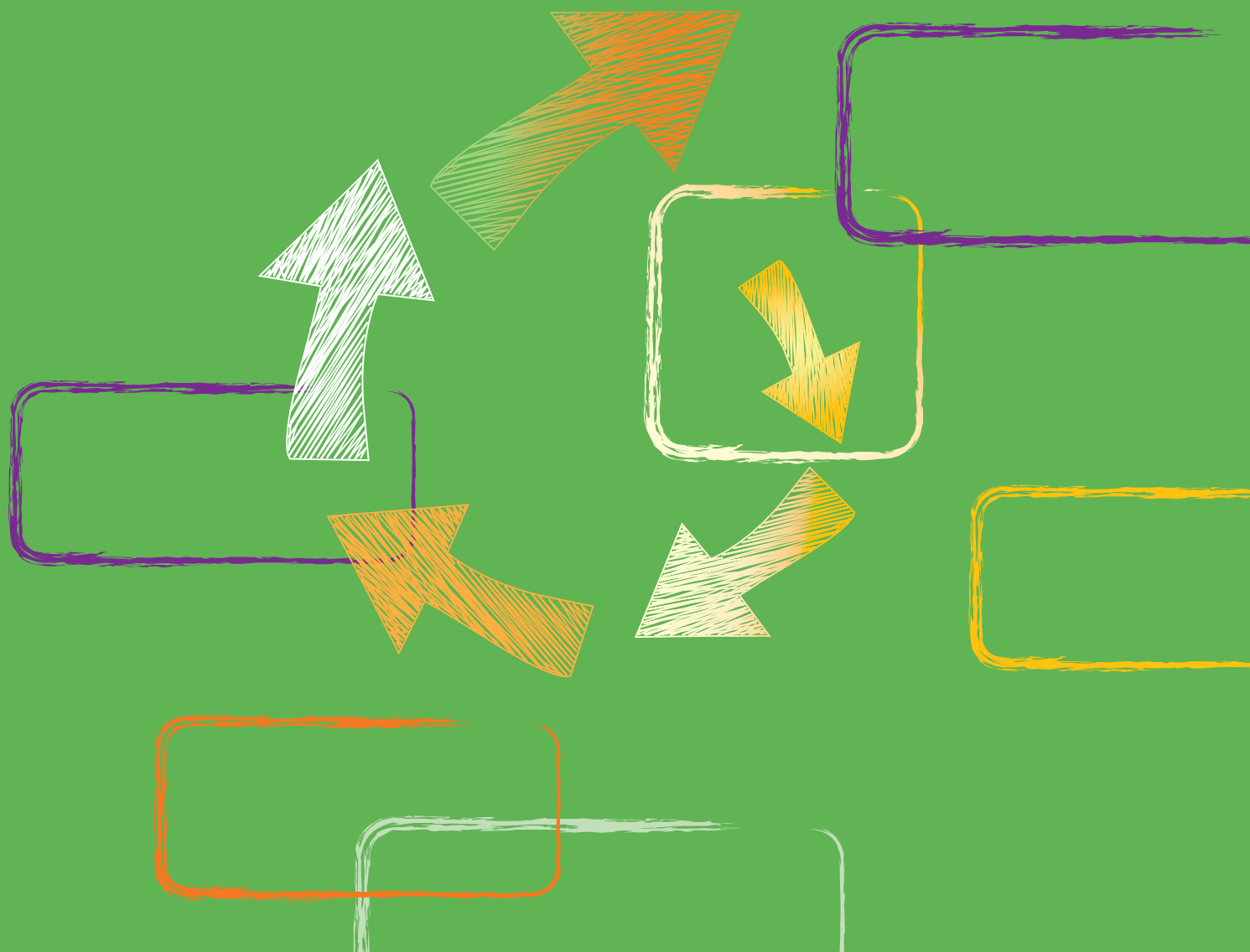
## Za poglobljen študij priporočamo

- ✓ Krajnc, A. (1979): Metode izobraževanja odraslih. Ljubljana, Delavska enotnost.
- ✓ Marentič Požarnik, B. (2000 a): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- ✓ Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana, Univerza v Ljubljani. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- ✓ Peklaj, C. in sodelavke (2001): Sodelovalno učenje ali več glav več ve. Ljubljana, DZS.
- ✓ Rose, C., Goll, L. (1993): Umetnost učenja. Ljubljana, Tangram.
- ✓ Russell, P. (1986): Knjiga o možganih. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- ✓ Velikonja, M. (2007): Kako pripravljamo učno gradivo za odrasle. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- ✓ Woolfolk, A. (2002): Pedagoška psihologija. Ljubljana, Educy.

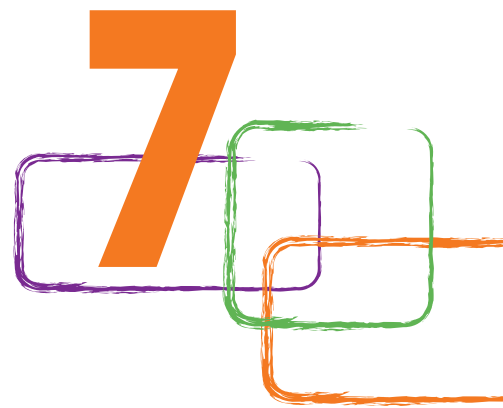




# VIRI IN LITERATURA







Altrichter, H., Posch, P. (1991): Učitelji raziskujejo svoj pouk. Vzgoja in izobraževanje, letnik 22, št. 2, str. 12–22.

Ažman, T. (2002): Koliko šola spodbuja in razvija temeljne spretnosti in sposobnosti, potrebne ljudem v 21. stoletju. Andragoška spoznanja, letnik 8, št. 3–4, str. 6–18.

Bečaj, J. (1993): Nekateri značilni problemi vodstvenih delavcev v osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, leto 24, št. 1, str. 3–6.

Bečaj, J. (1995): Skupinsko-dinamične zakonitosti vodenja. V: Velikonja, M. (ur.), Menedžment v izobraževanju. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Bečaj, J. (2000 a): Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, letnik 5, št. 1, str. 5–18.

Bečaj, J. (2000 b): Je bolje ocenjevati ali preverjati? Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2–3, str. 10–19.

Beitinger, G., Mandl, H. (1994): Spodbude za nadaljnje učenje. Maribor, Doba.

Biggs, J. (1999): Teaching for Quality Learning at University. Buckingham, Open University Press.

Bjørnavold, J. (2000): Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.

Bjørnavold, J. (2002): Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. V: Agora 5, Identification, evaluation and recognition of non-formal learning: Thessaloniki, 15 and 16 march 1999. Fries Guggenheim, E. (ur.) Zbirka CEDEFOP Panorama. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Božič, M. (2000): Kakovost vodenja kot ključna konkurenčna prednost. Delo, 4., 11. in 18. oktobra.

Brajša, P. (1993): Pedagoška komunikologija. Ljubljana, Glotta Nova.

Brečko, D. (1998): Kako se odrasli spreminjamo? Radovljica, Didakta.

Brečko, D. (2002): 40 sodobnih učnih metod. Priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana, Sofos.

Brečko, D. (2006): Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom. Ljubljana, Planet GV.

Caldwell, B. J., Spinks, J. M. (1988): *The Self-managing School*. London, The Falmer Press.

Cencič, M. (1999 a): Vloga učiteljev v evalvacijskih raziskavah. *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 4, str. 38–49.

Cencič, M. (1999 b): »Raziskovalno poučevanje« mlajših otrok. V: Razdevšek Pučko, C. (koordinatorka projekta) *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Cerar, M., Marentič Požarnik, B. (ur.) (1990): *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (1990). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Common European principles for validation of non-formal and informal learning. Council of learning The European Union. Način dostopa: <http://ec.europa.eu/education/lifelonglearning/policy/doc/informal/validation2004en.pdf> (18. 5. 2004)

Cvetek, S. (1993): *Visokošolski kurikulum*. Maribor, Dialog.

Cvetek, S. (2003): Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, letnik 54, št. 1, str. 104–121.

Cross, P. (1982): *Adults as Learners*. San Francisco, London, Jossey Bass.

Čotar, M. (2002): Poslanstvo in vizija šole. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 33, št. 1, str. 8–13.

Day, C. (1994): *The Continuing Professional Development of Teachers and Effective Schools*. The First Global Conference on Lifelong Learning. Rim. Delovno gradivo.

Delors, J. (1996): *Učenje, skriti zaklad*. Ljubljana, DZS.

Dobnik, N. (1997): Metodologija priprave kakovostnega učbenika za odrasle in za študij na daljavo. V: Krajnc, A. (vodja raziskovalne skupine), *Vsebinska prenova izobraževanja odraslih*. Ljubljana, Urad RS za šolstvo.

Erčulj, J., Trunk Širca, N. in drugi (2000): *S sodelovanjem do kakovosti*. Mreže učečih se šol. Ljubljana, Šola za ravnatelje.

Erčulj, J. (2002): Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 33, št. 1, str. 4–8.

Ermenc, Klara S. (2007): *Priprava izvedbenega kurikula*. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.

Ermenc, Klara S. (2008): *Izvedbeni kurikulum kot pogoj izvajanja programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 39, št. 2, str. 15–18.

Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih - program 5000 : fazno poročilo o prvem letu raziskave 1999/2000. (vodja projekta Olga Drogenik).

Everard, B., Morris, G. (1996): *Uspešno vodenje*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

European guidelines for validating non-formal and informal learning. Cedefop, 2009.

Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000): Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Gardner, H. (1995): Razsežnosti uma. Ljubljana, Založba Tangram.

Goleman, D. (1997): Čustvena inteligenca. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2010): Socialna inteligenca. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2011): Ekološka inteligenca. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Grašič, S. (2008): Strategija vpeljevanja novih in prenovljenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik 39, št. 1 str. 10–14.

Gratus, J. (1992): Face Your Next Interview with Confidence. London, Mercury Books.

Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001): Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Hus, V. (2003): Analiza učnih ciljev v pripravah učiteljev za pouk spoznavanja okolja in spoznavanja narave in družbe v prvem razredu osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik 33, št. 2, str. 13–16.

Ivančič, A., Svetina, M. (2008): Preverjanje in ocenjevanje v izobraževanju odraslih. Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju. Zbornik prispevkov. Zveza društev pedagoških delavcev.

Ivanuša Bezjak, M. (2006): Zaposleni, največji kapital 21. stoletja. Celje, Pro Andy.

Ivanuš Grmek, M. (1997): Kako načrtujejo učitelji podrobne učne načrte. V: Destovnik, K., Matovič, I. (ur.), Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 153–157.

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

Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja odraslih (2001). Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje jih je sprejel 13. 12. 1996.

Jakara, V. in drugi (2000): Priročnik za usposabljanje svetovalcev in ocenjevalcev predhodno pridobljenih znanj in spretnosti. Program Phare, Mocca. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jakara, V., Jelenc, N. E. (2002): Kako vrednotimo znanje odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Jarvis, P. (2003): Izkusveno učenje in pomen izkušenj. Sodobna pedagogika, letnik 54, št. 1, str. 94–103.

Jaušovec, N. (1994): Naučiti se misliti. Nova Gorica, Educa.

Javrh, P. (2011): Razvoj učiteljeve poklicne poti. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Jelenc, E.N. (1995): Ugotavljanje in potrjevanje znanja. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

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

Jelenc Krašovec, S. (2001): Značilnosti izobraževanja in učenja odraslih ter preverjanje in ocenjevanje znanja odraslih. V: Velikonja, M. (ur.), Priročnik za usposabljanje svetovalcev in ocenjevalcev predhodno pridobljenih znanj in spretnosti. Program Phare, Mocca. Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, str. 12–23.

Jones, A. (1988): Leadership for Tomorrow s Schools. Oxford, Basil Blackwell.

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

Kemmis, S., McTaggart, R., Marentič Požarnik, B., Skalar, M. (1990): Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Slovensko društvo pedagogov, Didakta.

Klarič, T. (2008): Kaj je odprti kurikulum in kako se uresničuje v novih programih poklicnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik 39, št. 1, str. 19-21.

Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T. (2003): Kazalniki kakovosti. Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S. (2006 a): Posameznikove značilnosti v izobraževanju odraslih. V: Oblikovanje izvedbenega kurikuluma v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.

Klemenčič, S. in dr. (2006 b): Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.

Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009): Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Knowles, M. (1980): The Modern Practice of Adult Education. Cambridge, Prentice Hall Regents.

Knowles, M. S. (1998): The Andragogical Model: The Evolution of a Model of Learning. V: Program Planing for the Training and Continuing Education of Adults. Florida, Krieger Publishing Company.

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

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

Krajnc, A. (1989 a): Enotni ali dvojni kriteriji za ocenjevanja uspešnosti v izobraževanju odraslih. Sodobna pedagogika, letnik 40, št. 3–4, str. 198–207.

Krajnc, A. (1989 b): Razlike v kriterijih za vrednotenje znanja odraslih in odnos do njihovih sposobnosti za izobraževanje in učljivost. Sodobna pedagogika, letnik 40, št. 5–6, str. 309– 317.

Kranjc, T. (2008): Standard splošne izobrazbe, DESPOK (delovna skupina za poklicno šolstvo) in prenova poklicnega šolstva. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 39, št. 1, str. 30-35.

Kraljič, P. (2002): Slovenija in evropska agenda – izzivi in odzivi. Nekaj dobrih in več šibkih točk. Delo, Sobotna priloga, 26. aprila.

Krapše, T. (2002): Ciljno in medpredmetno načrtovanje v devetletni osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, letnik 23, št. 1, str. 30–33.

Kroflič, R. (1994): Evalvacija visokošolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja. V: Sodobna pedagogika, št. 4-5, str. 236-246.

Kroflič, R. (1997): Kurikulum: Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. V: Andragoška spoznanja, št. 1, str. 3-12.

Kroflič, R. (2002): Učnociljno in procesnorazvojno načrtovanja kurikuluma. V: Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Kunaver, D. (1992): Mlademu učitelju na pot. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.

Kunaver, D. (1993): Učim se učiti. Maribor, Rotis.

Lipičnik, B. (1993): Organizacija, orodje pri vodenju. Vzgoja in izobraževanje, leto 24, št. 2, str. 3–16.

Lipičnik, B., Možina, S. (1993): Psihologija v podjetjih. Ljubljana, DZS.

MacGilghrist, B., Myers, K., Reed, J. (1997): The Intelligent School. London, Paul Chapman Publishing Ltd.

Malovrh, M. (1982): Sodobna organizacija izobraževanja ob delu. Ljubljana, DDU Univerzum.

Marentič Požarnik, B. (1987): Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (1990): Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost. V: Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva. Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev.

Marentič Požarnik, B. (1992 a): Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? Sodobna pedagogika, letnik 43, št. 1–2, str. 1–16.

Marentič Požarnik, B. (1992 b): Izobraževanje učiteljev med univerzo, državo in stroko. V: Žagar, F. (ur.), Kaj hočemo in kaj zmoremo. Zbornik. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 8–22.

Marentič Požarnik, B., Artač B. (1993): Okolje in šolske iniciative. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Marentič Požarnik, B., Peklaj C., Magajna, L. (1995): Izziv raznolikosti. Nova Gorica, Educa.

Marentič Požarnik, B. (1995 a): Ravnatelj – spodbujevalec spopolnjevanja in akcijskega raziskovanja učiteljev. V: Velikonja, M. (ur.), Menedžment v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (1995 b): Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Blažič, M. (ur.), Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto, Pedagoška obzorja, str. 5–80.

Marentič Požarnik, B. (1995 c): Kako različni učni stili, pristopi in strategije študentov vplivajo na njihovo študijsko uspešnost. V: Izziv raznolikosti. Nova Gorica, Educa.

Marentič Požarnik, B. (1998 a): Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 3, str. 244–261.

Marentič Požarnik, B. (1998 b): Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc, Z. (ur.) Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Marentič Požarnik B. (1999 a): Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. Vzgoja in izobraževanje, let. 30, št. 6, str. 8–12.

Marentič Požarnik, B. (1999 b): Evalvacija – kam, za koga, čemu. Sodobna pedagogika, letnik 50, št. 4, str. 20–36.

Marentič Požarnik, B. (2000 a): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.

Marentič Požarnik, B. (2000 b): Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2–3, str. 4–9.

Marentič Požarnik, B. (2001): Zunanje preverjanje, kultura učenja, kakovost. Sodobna pedagogika, letnik 52, št. 3, str. 54–75.

Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana, Univerza v Ljubljani. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. (2004): Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2008): Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje, učno prakso. Ljubljana, Sodobna pedagogika, letnik 59, št. 4, str. 28–51.

Mayer, J. (1994): Vizija ustvarjalnega podjetja. Ljubljana, Dedalus.

Medveš, Z. (ur.) (1990): Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana: ZIFF.



Medveš, Z. (2000): Certifikatni sistem. V: Sodobna pedagogika, letnik 51, Ljubljana, št. 2, str. 8–26.

Mihevc, B., Marentič Požarnik, B. in drugi (1998): Za boljšo kakovost študija. Prispevki k visokošolski didaktiki 2. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.

Milekšič, ., Rutar Ilc, Z., Zupan, A., Sentočnik, S., Krapše, T. (2003): Oblikovanje priprave na pouk. Vzgoja in izobraževanje, letnik 34, št. 1, str. 14-15.

Možina, S., Tavčar, M., Kneževič A. N. (1995): Poslovno komuniciranje. Maribor, Obzorja.

Možina, T., Mali, D. (2000): Zaključno poročilo o spremljanju poskusnega izpeljevanja in evalvaciji programa višjega strokovnega izobraževanja Gostinstvo – odrasli, junij 2000; Turizem – odrasli. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, Center RS za poklicno izobraževanje.

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

Možina, T., Velikonja, M., Mali, D (2001): Spremljanje poskusnega izpeljevanja in evalvacija programa višjega strokovnega izobraževanja Elektronika – odrasli. Končno poročilo, maj 2001; Strojništvo – odrasli. Končno poročilo, junij 2001; Gradbeništvo – odrasli. Končno poročilo junij 2001. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, Center RS za poklicno izobraževanje.

Možina, T., Velikonja, M., Mali, D., Božič, B. (2002): Spremljanje poskusnega izpeljevanja in evalvacija programa višjega strokovnega izobraževanja Poslovni sekretar – odrasli; Rudarstvo in geotehnologija – odrasli. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, Center RS za poklicno izobraževanje.

Možina, T., Velikonja, M., Mali, D. (2002): Spremljanje poskusnega izpeljevanja in evalvacija programa višjega strokovnega izobraževanja Živilstvo – odrasli: zaključno poročilo, Poštni promet – odrasli: zaključno poročilo. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, Center RS za poklicno izobraževanje.

Možina, T. (2003): Kakovost v izobraževanju. Študije in raziskave 11. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2006 a): Druge skupne značilnosti odraslih. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana, Državni izpitni center.

Možina, T. (2006 b): Izvedbeni kurikul – teoretska izhodišča. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 10–16. Ljubljana, Državni izpitni center.

Možina, T. (2006 c): Ravni priprave izvedbenega kurikula. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 87–102. Ljubljana, Državni izpitni center.

Možina, T. (2008): Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Možina T. (2008). Strokovne podlage in načela, na katerih so utemeljeni postopki priznavanja predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju. Projekt Impletum: Uvajanje novih izobraževalnih programov na področju višjega strokovnega izobraževanja v obdobju 2008-2011

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

Možina, T. (2010): Kakovost kot (z)možnost. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S. (2012): Mozaik kakovosti. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

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.

Nadler, L. (1988): Designing Training Programs. Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company.

Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Uradni list RS št. 8/2008.

Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikulumuma v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2003): Evalvacijska študija. Končno poročilo. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Oldroyd, D., Hall, V. (1991): Managing Staff Development. London, Paul Chapman Publishing Ltd.

Pastuović, N. (1994): Teoretska in metodična izhodišča razvoja programov v izobraževanju odraslih. V: Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Peklaj, C. in sod. (2001): Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana, DZS.

Peklaj, C. (2006): Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana, Center za pedagoško usposabljanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Peterson, R. (1992): Managing successful learning. London, Kogan Page,

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

Poljak, V. (1982): Didaktika. Zagreb, Školska knjiga.

Poročilo o spremljanju izvajanja postopkov priznavanja neformalnega znanja (ur. Žnidarič, H.) (2008). Ljubljana: CPI, Elektronska knjiga.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Ur. l. RS, št. 60/2010.

Radovan, M. (2001): Udeleženci izobraževanja v Programu 5000. V: Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – Program 5000. Fazno poročilo. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, str. 43–82.

Razdevšek Pučko, C. (1990): Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učiteljev. V: Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva. Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev, str. 146–151.

Razdevšek Pučko, C. (2004): Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola. *Sodobna pedagogika*, letnik 55, posebna izdaja, str. 52–74.

Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J., (2006): Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 37, št. 1, str. 34-41.

Rebolj, V. (1999): Izobraževanje za pridobitev izobrazbe v luči motivov odraslih učencev. *Sodobna pedagogika*, letnik 50, številka 2, str. 138–153)

Rogers, A. (2002): *Teaching Adults*. Buckingham, Open University Press.

Rose, C., Goll, L. (1993): *Umetnost učenja*. Ljubljana, Tangram.

Ross-Gordon, J. M. (1998): What we need to know about adult learners. V: (Cookson, P., ur.), *Program Planning for the Training and Continuing Education of Adults*. Malabar, Krieger Publishing Company.

Rowntree, D. (1994): *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London, Kogan Page.

Russell, P. (1986): *Knjiga o možganih*. Ljubljana. Državna založba Slovenije.

Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002): Pojmovanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 33, št. 2, str. 13--17.

Rutar Ilc, Z. (2003): *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Sander, T. (2004): Študenti in učitelji v procesu univerzitetnega študija: pomen in funkcija skritega učnega načrta v izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, letnik 55, št. 2, str. 14-35.

Sitar, A. S. (2006): Oblike in razsežnosti znanja v organizaciji. V: *Menedžment znanja* (ur. Možina, S. in Kovač, J.). Maribor, Založba Pivec.

Sork, T. J. (1998): Program Priorities, Purposes and Objectives. V: Cookson, P. S. (ur.), *Program Planning for the Training and Continuing Education for Adults*, Malabar, Florida. Krieger Publishing Company.

Strmčnik, F. (1992): *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica, Didakta.

Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

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

Svetina, M., Vilič Klenovšek, T., (2011): Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije. Dostopno na: [http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne\\_podlage\\_za\\_sistemsko\\_urejanje\\_vrednotenja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf)

Svetlik, I. (2006): O kompetencah. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 37, št.1, str. 4-12.

Tomić, A. (1999): Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje. Organizator izobraževanja in izpeljava kurikula.

Tough, A. (1997): The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in adult learning. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

Učitelj in izpeljava kurikula. Organizator izobraževanja in izpeljava kurikula. Gradivo s seminarjev za učitelje v Programu 5000. Organizator Andragoški center Slovenije med leti 1998 in 2006. Interno gradivo.

Valenčič Zuljan, M. (1996): Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. Novo mesto, Pedagoška obzorja, št. 5–6, str. 216–225.

Valenčič Zuljan, M. (1997): Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. Novo mesto, Pedagoška obzorja, št. 5–6, str. 228–240.

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

Valentinčič, J. (1978): Nova zasnova osnovnega izobraževanja in vzgoje odraslih. V: Osnovno izobraževanje odraslih (skupina avtorjev). Ljubljana, DDU Univerzum, str. 10–24.

Valentinčič, J. (1983): Sodobno izobraževanje odraslih. Ljubljana, DDU Univerzum.

Velikonja, M. (1993): Znanje za vodenje šole prihodnosti. Vzgoja in izobraževanje, letnik 24, št. 5, str. 3–12.

Velikonja, M. (1993): Menedžment v izobraževanju. Organizacija in kadri, št. 6.

Velikonja, M. (1995): Spremljanje in vrednotenje. V: Velikonja, M (ur.), Menedžment v izobraževanju. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Velikonja, M., Vilič Klenovšek T. (1998): Spoznavanje udeleženca in svetovanje. V: Brezposelni v izobraževanju, str. 49-64. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Velikonja, M., Vilič Klenovšek, T. (1998): Brezposelni v izobraževanju. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Velikonja, M. (2001): Učenje v timu – kako učiti učitelje? V: Mayer, J. (ur.), Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana, Dedalus.

Velikonja, M. (2002): Oblikovanje obsega organiziranega izobraževanja. V: Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikuluma v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 171 – 193. Fazno poročilo. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Velikonja, M. (2006): Oblikovanje obsega organiziranega izobraževanja. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 113–123. Ljubljana, Državni izpitni center.

Velikonja, M. (2006): Izbira učbenikov, učnega gradiva in drugih učnih virov. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 145–154. Ljubljana, Državni izpitni center.

Velikonja, M. (2006): Izbira časovne razporeditve izobraževalnega programa. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 130–137. Ljubljana, Državni izpitni center.

Velikonja, M. (2006): Didaktično razporejanje izobraževalnih vsebin. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 130–137. Ljubljana, Državni izpitni center.

Velikonja, M., Vilič Klenovšek, T. (2004): Osebni izobraževalni načrt v programih za pridobitev izobrazbe. V: Osebni izobraževalni načrt, str. 140 do 159. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Velikonja, M. (2007): Kako pripravljamo učno gradivo za odrasle. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Vuković, A., Žnidarič, H., Kunčič, B., Šibanc, M. (2008): Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Žnidarič, H., Vuković, A. (ur.) Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje\\_Neformalno%20znanje.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje_Neformalno%20znanje.pdf)

Woolfolk, A. (2002): Pedagoška psihologija. Ljubljana, Educy.

Zakon o izobraževanju odraslih, uradno prečiščeno besedilo. Ur. l. RS, št. 110/2006, 26. 10. 2006.

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, uradno prečiščeno besedilo. Ur. l. RS, št. 1/2007, 5. 1. 2007.

Zupančič, M. (2006): Značilnosti, skupne večini odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje. V: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, str. 36–50. Ljubljana, Državni izpitni center.

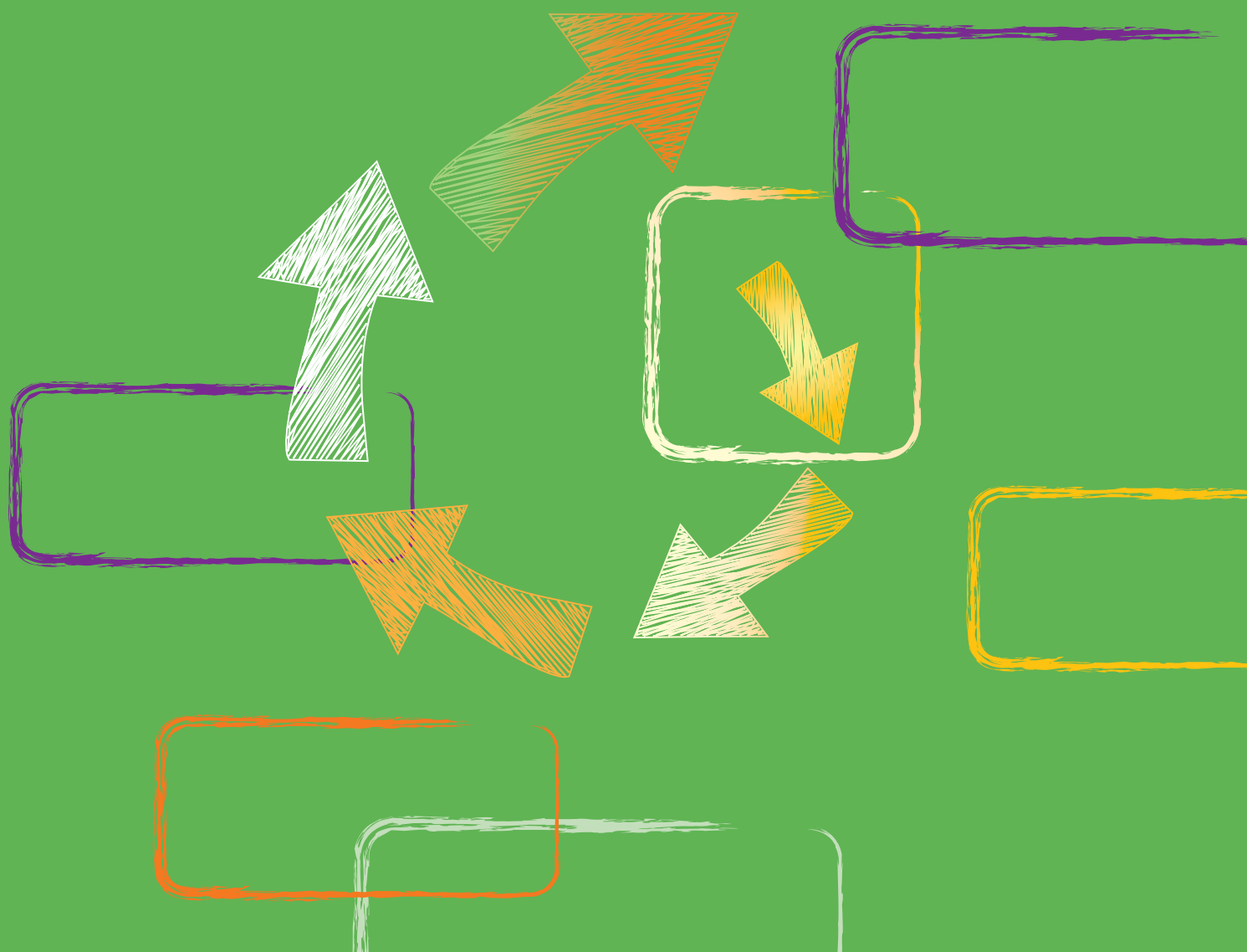
Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ur. l. RS, št. 79/2006, 27. 7. 2006.

Žalec, N. Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M., Jelenc, E. N., Crnić B. S., Dobrovoljc. A., (2004): Osebni izobraževalni načrt. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Žagar, D. (2009): Psihologija za učitelje. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

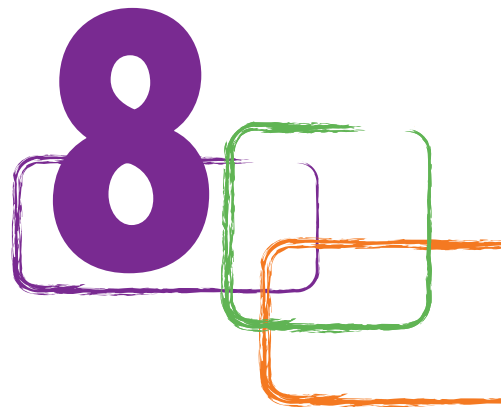
Žepič, R. (2011): Analiza postopkov vrednotenja predhodno pridobljenih znanj odraslih v formalnem izobraževanju. Interno gradivo projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: [http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza\\_postopkov\\_vrednotenja\\_predhodno\\_pridobljenega\\_znanja.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_postopkov_vrednotenja_predhodno_pridobljenega_znanja.pdf)

# PRILOGE









## **PRILOGA 1:** **STROKOVNO IZRAZJE V NACIONALNEM IN IZVEDBENEM KURIKULU ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH<sup>118</sup>**

### **ANALIZA UČNE SKUPINE**

Analiza učne skupine temelji na ugotovitvah iz uvodnih pogovorov z vpisanimi udeleženci izrednega izobraževanja ob upoštevanju priznanja že pridobljenega znanja.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 12. člen.)

### **CERTIFIKAT**

Je listina o nacionalni poklicni kvalifikaciji.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

### **DELNI IN KONČNI IZPIT V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH**

Z delnim izpitom se ocenjuje znanje po vsebinsko zaokroženih delih predmeta oziroma programske enote. S končnim izpitom se ocenjuje znanje po sklenjenih vsebinskih sklopih iz predmeta oziroma programske enote v posameznem programu. Kdor uspešno opravi vse delne izpite iz posameznega predmeta oziroma programske enote, je s tem opravlil obveznosti določenega predmeta oziroma programske enote. V izobraževanju odraslih se tretje in nadaljnje opravljane končnega izpita opravlja pred šolsko izpitno komisijo.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 27. člen.)

<sup>118</sup> Zbirnik strokovnega izrazja je nastal v okviru naloge Razvoj in izvajanje modulov spopolnjevanja – v podporo navodilom za prilagajanje v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju, Andragoški center Slovenije, 2008.

## DOLOČANJE PRILAGODITEV PRI SKUPINSKIH ORGANIZACIJSKIH OBLIKAH

Po končanem vpisu izvajalec na podlagi analize uvodnih pogovorov oblikuje učno skupino in v izvedbenem načrtu določi prilagoditve programa za posamezno učno skupino za posamezno šolsko leto.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 12. člen.)

## DOSEŽENI KURIKUL

Merimo ga po resnično doseženih kognitivnih sposobnostih, spremembah v stališčih, novem znanju, pridobljenem v izobraževalnem procesu.

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

## FORMATIVNI (FUNKCIONALNI) CILJI

Poleg znanja mora dijak med izobraževanjem razviti tudi vrsto veščin, spretnosti, metodoloških postopkov in podobno. Ker gre za oblikovanje dijakovih zmožnosti in rabo znanja v delovne in življenjske namene, govorimo o formativnih ali funkcionalnih ciljih.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23.)

## GLOBALNA UČNA PRIPRAVA

Namen globalne učne priprave je razporediti in uskladiti učne cilje in učne vsebine programa hkrati s cilji odprtega kurikula. Šola najprej v grobem razporedi učne cilje in vsebine za celotno trajanje programa, nanje veže cilje integriranih in samostojnih ključnih kvalifikacij.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 20.)

## INDIVIDUALNI ORGANIZACIJSKI MODELI

Med individualne organizacijske modele izrednega izobraževanja sodijo vsi izvedbeni modeli, ki omogočajo, da se posameznik pretežno ali v celoti izobražuje sam, brez sodelovanja v učni skupini, pri čemer mu izvajalec ponuja le možnost preverjanja znanja (izpitni sistem), lahko pa tudi manjšo ali večjo pomoč v obliki organiziranih predavanj, individualnih ali skupinskih konzultacij, drugih oblik organiziranega izobraževanja (vodeno samoizobraževanje, e-izobraževanje, multimedijsko izobraževanje, druge oblike izobraževanja na daljavo ipd.).

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 2. člen.)

## INFORMATIVNI (MATERIALNI) CILJI

So, preprosto rečeno, vsebinski cilji. Vsak izobraževalni program mora dijake »opremiti« z ustreznim strokovnim, splošnim in poklicnim znanjem, zato se moramo tako na ravni priprave programa kot vsakokratne učne priprave vprašati, kaj je tisto, kar morajo dijaki obvladati. Gre za materialno podlago izobraževanja.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23.)

## IZPITI

Udeleženec izobraževanja odraslih lahko poleg sprejemnih, dopolnilnih, predmetnih in popravnih izpitov opravlja tudi delne in končne izpite, ki jih opravlja pri učitelju izbranega predmeta oziroma programske enote v šoli, v katero je vpisan.

Določbe Pravilnika o opravljanju popravnega izpita se ne uporabljajo za udeleženca izobraževanja odraslih.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 22. člen in 26. člen.)

## IZREDNO IZOBRAŽEVANJE

Izredno se izobražuje, kdor je zaposlen ali ima status brezposelnega. Izredno se lahko izobražuje tudi, kdor je starejši od 16 let in je izgubil status dijaka.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 62. člen.)

## IZVEDBENI KURIKUL NA RAVNI ŠOLE

Izvedbeni kurikulum lahko opredelimo kot strateški in razvojni dokument šole, s katerim šola določi, kako bo udeležila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 20.)

## IZVEDBENI NAČRT ZA UČNO SKUPINO

Je dokument, v katerem se določijo prilagoditve programa za posamezno učno skupino za posamezno šolsko leto.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 12. člen.)

## IZVEDBENI PREDMETNIK

Predmetnik na nacionalni ravni je v prenovljenih programih deloma odprt. To pomeni, da ne predpisuje vseh elementov, ki jih šola potrebuje za izvedbo programa: ni predpisano, v katerem letniku naj se izvajajo posamezni moduli ali vsebinski sklopi, niso izdelane delitve na teoretični in praktični pouk in podobno. Šola mora nacionalni predmetnik dopolniti skladno z odločitvami, ki jih sprejme ob pripravi t. i. globalne ali grobe učne priprave. Brez izvedbenega predmetnika se izobraževanje ne more začeti.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 20.)

## JAVNOVELJAVNI IZOBRAŽEVALNI PROGRAM

Sestavine javnoveljavnega izobraževalnega programa so zakonsko opredeljene.

(Viri: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ur. l. RS, št. 16/2007, 12. člen.)

(Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 9. člen.)

(Zakon o izobraževanju odraslih (uradno prečiščeno besedilo), Ur. l. RS, št. 110/2006 z dne 26. 10. 2006, 10. člen.)

## KLJUČNE KVALIFIKACIJE

Ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) so znanje, spretnosti in sposobnosti, ki so uporabljive v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih situacijah. Posameznikom omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi bile na različnih ravneh zahtevnosti jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.

(Vir: 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.)

## KLJUČNE (SPLOŠNE) KOMPETENCE

So nujne za vse poklice in prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebni razvoj. Ključne zmožnosti so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za učinkovito vključenost v družbo, zaposlitev, za nadaljnje učenje in za osebni razvoj; posameznik naj bi jih pridobil ob dokončanju osnovnošolskega izobraževanja in so podlaga za vseživljenjsko učenje.)

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem Izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

## KOMPETENCE/ZMOŽNOSTI

So razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 12.)

## KREDITNO VREDNOTENJE PROGRAMOV V IZREDNEM IZOBRAŽEVANJU

Izobraževalni program se ovrednoti s kreditnimi točkami. Kreditna točka je merska enota za vrednotenje vseh oblik dela, ki ga mora opraviti povprečni dijak za doseganje ciljev izobraževalnega programa.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 12. člen.)

V izrednem izobraževanju se pridobi enako število kreditnih točk kot v rednem izobraževanju, pri čemer se kreditno vrednoti organizirano izobraževalno delo in samostojno učenje udeleženca.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 4. člen.)

## KURIKUL

Označujemo kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega programa institucije oz. posameznega učitelja, subtilnejše dele kurikularnih sprememb in razvoja ter še posebno tista predpostavljena načela, ki pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij.

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

## LETNA UČNA PRIPRAVA

Ko je globalna učna priprava pripravljena, se šola loti priprave za posamično šolsko leto, tu je načrtovanje že bolj konkretno, zlasti z vidika integracije znanja. Letna učna priprava je namenjena programskemu učiteljskemu zboru, saj predstavlja njihovo temeljno delovno orodje, ob katerem potekajo tedenski pogovori in usklajevanja. Ker letna učna priprava podpira učni proces, je to prožen dokument, ki ga lahko sproti prilagajamo glede na dosežke in potrebe.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 21.)

## MAPA UČNIH DOSEŽKOV/ZBIRNA MAPA/PORTFOLIJO

Je zbirka dokumentov, ki dokazujejo posameznikovo formalno in neformalno pridobljeno znanje ter z delom pridobljene poklicne kompetence, ki se lahko vrednotijo v postopku potrjevanja poklicne kvalifikacije, lahko pa tudi pri nadaljnjem izobraževanju.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

Mapo učnih dosežkov/zbirno mapo/portfolijo opredelimo kot zbirnik posameznikove usposobljenosti (dosežkov), realizirane z učenjem (formalnim, neformalnim ali priložnostnim) ali z izkušnjami, delovnimi in življenjskimi. Lahko nam rabi kot zapis teh ali pa kot zapis razvoja posameznih stopenj v procesu učenja. Na področju poklicnih kvalifikacij zbirna mapa pomeni »standardiziran« pregled posameznikovega učenja – delovnih ali drugih izkušenj, sistematično urejenih pridobljenih kompetenc in kvalifikacij – ki zadovoljuje zahteve, izražene v standardih znanja.

(Vir: Program usposabljanja članov komisij za preverjanje in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ACS, 2010, interno učno gradivo.)

## MINIMALNI STANDARD ZNANJA

Minimalni standard znanja predstavlja stopnjo znanja, spretnosti, veščine ali kakovost dosežka, potrebnega za pozitivno oceno oziroma za zadovoljivo sledenje pouku pri posameznem predmetu oziroma programski enoti. Minimalni standard znanja za pridobitev ocen pri programski enoti določi strokovni aktiv oz. učitelj v skladu s cilji, opredeljenimi v katalogu znanja posameznega izobraževalnega programa.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 7. člen.)

## MODULI

Izobraževalni programi se notranje členijo v predmete in module, ki omogočajo dijakom izbirnost pri pridobitvi izobrazbe. Modul je programska enota ciljev in vsebin, ki se določi v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov. Modul, ki je oblikovan na podlagi poklicnih standardov, omogoča tudi pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije po postopku, ki je določen s predpisi, ki urejajo nacionalne poklicne kvalifikacije.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 12. člen.)

Modul je programska enota v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Je zaokrožena enota ciljev in vsebin, ki povezujejo strokovnoteoretično, praktično in splošno znanje. Določijo se v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov. Posamezni modul (ali več modulov) omogoča pridobiti nacionalno poklicno kvalifikacijo na podlagi poklicnih stan-

dardov, ki so podlaga izobraževalnemu programu, in sicer v skladu s predpisi, ki to urejajo.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

## **NACIONALNA POKLICNA KVALIFIKACIJA**

Je formalno priznana na podlagi nacionalnih poklicnih standardov in pridobljena na podlagi verificiranih izobraževalnih programov ali v postopku preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 12.)

Poklicna kvalifikacija po tem zakonu (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah) je delovna poklicna oziroma strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov nalog v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti.

Poklicna kvalifikacija, ki je pridobljena v skladu s tem zakonom, je priznana kot nacionalna poklicna kvalifikacija.

Poklicna kvalifikacija se uvršča v nacionalno ogrodje kvalifikacij.

(Vir: Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (uradno prečiščeno besedilo), Ur. l. RS, št. 1/2007, uradno prečiščeno besedilo, 2. člen.)

## **NACIONALNI KURIKUL ali URADNI KURIKUL**

Poleg (ožjega) javnoveljavnega programa zajema nacionalni kurikulum še temeljne predpostavke, načela oz. smernice o razvoju izobraževanja, ki jih v slovenskem prostoru npr. najdemo v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju. Nadalje oblikujejo nacionalni kurikulum zakonska določila, ki jih najdemo npr. v Zakonu o financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju itn., ter različni podzakonski predpisi (Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Pravilnik o ocenjevanju znanja itn.).

(Vir: Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih, Andragoški center Slovenije in Republiški izpitni center, 2006.)

## **NAČRTOVANJE PRILAGODITEV**

Izvajalec mora predvidene prilagoditve v posameznem programu za izredno izobraževanje načrtovati pred izvedbo razpisa za vpis. Načrtovane prilagoditve za posamezne programe v izrednem izobraževanju so sestavni del letnega delovnega načrta. (Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 10. člen.)

## NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Je vsaka organizirana in namerna izobraževalna dejavnost, ki poteka zunaj formalnega sistema vzgoje in izobraževanja. Izobraževalne dejavnosti so usmerjene na specifično ciljno skupino in načrtovane, vendar redko strukturirane konvencionalno, tj. kot učni predmet. Navadno so naslovljene na specifično ciljno skupino in se izvajajo v okviru različnih okolij in okoliščin, pri katerih pa učenje ni nujno edina ali poglobljena dejavnost.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

Neformalno izobraževanje ni vezano na institucije in predvsem, za razliko od formalnega, ne daje spričevala, diplome ali certifikata.

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

## OBLIKE IZOBRAŽEVANJA V IZREDNEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

V izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju poteka izobraževanje kot organizirano izobraževalno delo in kot samostojno učenje udeležencev poklicnega ali strokovnega izobraževanja.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 3. člen.)

## OCENE

Znanje dijakov se ocenjuje s številčnimi oziroma opisnimi ocenami. Za udeleženca izobraževanja odraslih se uporabljajo le pozitivne ocene. Če udeleženec izobraževanja odraslih pri ocenjevanju znanja ne doseže pozitivne ocene, se to evidentira.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 15. člen.)

## ODPRTI KURIKUL

Izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja se, v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov, oblikujejo tako, da del izobraževalnega programa določijo šole skupaj s socialnimi partnerji.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 12. člen.)



## OPERATIVNI CILJI

So izraženi v obliki miselne ali motorične dejavnosti (operacije), ki jo izvede dijak in jo lahko učitelj neposredno preveri.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23.)

## ORGANIZACIJA IZREDNEGA IZOBRAŽEVANJA

Izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja se izvajajo kot izredno izobraževanje tako, da se zagotavlja enak standard znanja kot v rednem izobraževanju, prilagodi pa se organizacija, časovna razporeditev izobraževanja, preverjanje in ocenjevanje ter napredovanje. Pri zaključnem izpitu se uporabljajo isti izpitni katalogi, pri poklicni maturi pa isti predmetni izpitni katalogi kot pri rednem izobraževanju. Izredno izobraževanje se lahko organizira tudi za posamezne dele izobraževalnih programov, ki omogočajo pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije oz. zaradi pridobitve novega naziva poklicne oz. strokovne izobrazbe.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 63. člen.)

## ORGANIZIRANO IZOBRAŽEVALNO DELO

Organizirano izobraževalno delo obsega izobraževalno delo, ki ga pripravi in izpelje izvajalec izrednega izobraževanja. Med organizirano izobraževalno delo se šteje teoretični pouk z vajami, praktični pouk, praktično usposabljanje z delom ekskurzije, terensko delo, skupinske ali individualne konzultacije, učne delavnice, organizirane priprave na izpite oz. preverjanje in ocenjevanje znanja, učna pomoč, zagovor seminarских nalog, srečanja v skupinah pri e-učenju na daljavo, preverjanje in ocenjevanje znanja in druge oblike, določene z izobraževalnim programom.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 3. člen.)

## OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT V INDIVIDUALNIH ORGANIZACIJSKIH OBLIKAH

Je pisni dokument, ki vsebuje najmanj podatke o: formalnih in neformalnih delovnih izkušnjah, povezanih z delom ali poklicem, za katerega se bo udeleženec izobraževal; dokončanem prejšnjem formalnem izobraževanju, skupaj z načini in roki preverjanja znanja; predvidenem načinu in časovnem poteku izobraževanja, skupaj z načini in roki preverjanja znanja; načinu in časovnih rokih za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta. V njem izvajalec predlaga, kako bo udeležencu zagotovil konzultacije, pri čemer mora izvajalec vsakemu takemu udeležencu zagotoviti vsaj 5 ur individualnih ali skupinskih konzultacij na posamezno programsko enoto. Če za program oz. izbrani organizacijski model ni javno dostopnih ustreznih učnih sred-

stev, izvajalec v predlogu OIN opredeli, kako bo udeležencu pomagal pri dostopu do ustreznih učnih virov.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 13. člen.)

## **OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT V SKUPINSKIH ORGANIZACIJSKIH OBLIKAH**

Je dokument, v katerem izobraževalna organizacija poleg prilagoditev iz izvedbenega načrta za učno skupino opredeli še morebitne posebnosti pri načrtovanju izobraževalne poti za posameznika, ki se razlikujejo od sprejetega izvedbenega načrta za učno skupino.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 13. člen.)

## **OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT ZA UDELEŽENCA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH**

V izobraževanju odraslih se oblikuje osebni izobraževalni načrt za vsakega udeleženca izobraževanja odraslih. Pripravi ga razrednik v sodelovanju z udeležencem izobraževanja odraslih. Osebni izobraževalni načrt vsebuje najmanj podatke o že pridobljenem in priznanem formalnem in neformalnem znanju ter predvideni način in časovni potek izobraževanja, opredelitev vsebin, načinov in rokov preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so določeni z učnim načrtom oziroma katalogom znanja.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 10. člen.)

## **POKLICNE GENERIČNE KOMPETENCE**

So zmožnosti, ki posameznikom omogočajo, da si pridobijo celosten in sistemski pogled na ključne značilnosti in probleme na določenem poklicnem področju. So lahko skupne različnim poklicem.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 17.)

## **POKLICNI STANDARD**

Je dokument, ki opredeli vsebino poklicne kvalifikacije na določeni ravni zahtevnosti del in opredeli potrebno znanje, spretnosti in poklicne kompetence.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 12.)

## **POKLICNO SPECIFIČNE KOMPETENCE**

So kompetence, ki so specifične za posamezna delovna mesta in opravila.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

## **PRILAGAJANJE IZREDNEGA IZOBRAŽEVANJA**

Šole oziroma izobraževalne organizacije, ki izvajajo izredno izobraževanje, v skladu z navodili ministra prilagodijo izobraževalne programe posamezniku, pri čemer upoštevajo dosežene kreditne točke oz. že pridobljeno znanje, ki se dokazuje z javno listino, oziroma neformalno pridobljeno znanje, ki se dokazuje z izpitom ali na drug način.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 64. člen.)

## **PRILOŽNOSTNO IZOBRAŽEVANJE**

Je proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanja iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, v družini, v skupnosti, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil.

(Vir: Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut.)

## **PRIZNAVANJE NEFORMALNO PRIDOBLENEGA ZNANJA**

Šole oziroma izobraževalne organizacije, ki izvajajo izredno izobraževanje, v skladu z navodili ministra prilagajajo izobraževalne programe posamezniku, pri čemer upoštevajo dosežene kreditne točke oziroma že pridobljeno znanje, ki se dokazuje z javno listino, oziroma neformalno pridobljeno znanje, ki se dokazuje z izpitom ali drugače.

(Vir: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 64. člen.)

## **PROCESNO-RAZVOJNO NAČRTOVANJE KURIKULA**

Je posebna oblika učinkljivega načrtovanja izobraževalnih programov. Izhodišče pri tem ni niti določena narava znanja ali neka končna resnica, ki jo je treba sporočiti, niti izjava o končnih ciljih, ki jih je treba doseči; strategija izhaja iz zanimanja za človekovo dejavno in razvojno naravo ter iz dojetanja vzgojno-izobraževalnega procesa kot nenehnega prizadevanja za razvijanje te posameznikove narave oz. njegove osebnosti. Omogoča upoštevanje vseh sestavin izobraževalnega programa (ciljev, vsebine, procesov) na stopnji načrtovanja, nobenega do njih pa ne postavlja v izhodiščni položaj.

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

## PROGRAMSKA ENOTA

Programske enote so: predmeti, strokovni moduli oz. strokovnovsebinski sklopi, praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu in interesne dejavnosti.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 2. člen.)

## PROGRAMSKE ENOTE V KOMPETENČNO ZASNOVANIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH

V kompetenčno zasnovanih izobraževalnih programih predmete večinoma nadomeščijo moduli.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 21.)

## RAZVOJ KOMPETENC

Zajema: (1) pridobivanje vednosti, tj. teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok) – kognitivni vidik; (2) razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih okoliščinah) – funkcionalni vidik; (3) razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – vzgojno-socializacijski vidik.

(Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 13.)

## RAZVOJNA STRATEGIJA ŠOLE

Naj bi izražala pedagoško-didaktični koncept šole in njene razvojne usmeritve. Nekatere šole svojo razvojno strategijo zapišejo v letnem delovnem načrtu, ker se nanaša na celotno institucijo. Razvojna strategija je vedno pogostejše tudi samostojni dokument, ki ga razvijajo šole skladno s koncepti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Zato je smiselno, da izvedbeni kurikul zajema le tiste izseke iz razvojne strategije, ki so tesneje povezane s konkretnim programom, da izvajalce opominja na širši kontekst izvajanja programa.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 20.)

## SAMOSTOJNO UČENJE

Samostojno učenje udeleženca obsega učenje in drugo učno delo, ki ga udeleženec izpeljuje sam.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 3. člen.)

## SKUPINSKI ORGANIZACIJSKI MODELI

Med skupinske organizacijske modele izrednega izobraževanja sodijo modeli, ki temeljijo na oblikovanju učne skupine s predvidenim okvirnim skupnim načinom poteka in trajanja izobraževanja (šolski, razrednopredmetni organizacijski model, tečajni organizacijski model ipd.). Za skupinski organizacijski model gre, kadar obseg organiziranega izobraževalnega dela na ravni celotnega programa obsega vsaj 50 % glede na obseg organiziranega izobraževalnega dela v rednem izobraževanju.

(Vir: Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ur. l. RS, št. 8/2008, 2. člen.)

## SPLOŠNI USPEH

Oddelčni učiteljski zbor, v izobraževanju odraslih pa strokovni aktiv potrdi na predlog razrednika splošni uspeh dijaku potem, ko ta uspešno opravi vse obveznosti, določene z učnim načrtom oziroma katalogom znanj.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 60/2010, 19. člen.)

## ŠOLSKA PRAVILA OCENJEVANJA ZNANJA

Šolska pravila ocenjevanja znanja obsegajo najmanj:

- načine in roke izpolnjevanja obveznosti, določene z učnim načrtom oziroma katalogom znanja,
- pogoje za obvezno ponavljanje pisnih izdelkov,
- roke za vračanje izdelkov,
- izpitni red,
- kršitve pravil pri ocenjevanju znanja in ukrepe,
- postopek odpravljanja napak pri ocenjevanju znanja,
- pripravo in hrambo izpitnega gradiva,
- druga pravila in postopke v skladu s tem pravilnikom.

Šolska pravila ocenjevanja znanja določi ravnatelj po poprejšnji obravnavi na učiteljskem zboru.

(Vir: Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Ur. l. RS, št. 60/2010, 11. člen.)

## UČNE ENOTE

Učitelj v svoji sprotni pripravi vsako učno temo razčleni na učne enote – tj. najmanjše zaokrožene celote, ki jih pri pouku poda v eni ali v nekaj učnih urah.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 21.)

## UČNE TEME

Vsak učni predmet je v učnem načrtu oz. v katalogu znanja razdeljen na učne teme, ki so podlaga za učiteljevo (letno in etapno) učno pripravo.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 21.)

## UČNI POLOŽAJ/UČNA SITUACIJA

Med učnim sklopom in učnim položajem (učno situacijo) je enaka povezava kot med učno temo in učno enoto. Učni položaj (učna situacija) je torej najmanjša smiselno zaokrožena enota kompetenčno zasnovanega izobraževanja.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 22.)

## UČNI PREDMETI

So programske enote klasičnega izobraževalnega programa.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 21)

## UČNI SKLOPI

V katalogih znanja so posamezni kompetenčni sklopi členjeni na manjše enote, ki jih imenujemo učni sklopi.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 22.)

## UČNOCILJNO NAČRTOVANJE KURIKULA

Pri učnociljnem načrtovanju so izhodišče načrtovanja izobraževalnih programov opredeljeni izobraževalni cilji. Ti cilji nadalje vodijo vse druge dejavnosti načrtovanja izobraževanja.

(Vir: Kroflič, R. (1992): Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univerze.)

## UČNOSNOVNO NAČRTOVANJE KURIKULA

Temeljno izhodišče načrtovanja je določeno izkustveno področje vedenja ali skupina pojavov (ki jih želimo proučevati.) Takšna načrtovalska strategija implicira pogled na izobraževanje kot na transmisijo znanja.

(Vir: Kroflič, R. (1992): Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univerze.)

## USMERJEVALNI ALI SPLOŠNI CILJI

So oblikovani tako, da izražajo zmožnosti, vednost in držo, ki vodijo do kompetentnega delavca ali državljana.

(Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23.)





## PRILOGA 2:

# PRIPOMOČEK ZA ANALIZO CILJNE SKUPINE<sup>119</sup>

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Ime izobraževalne organizacije: |  |
| Izobraževalni program:          |  |
| Analizo pripravil:              |  |

ANALIZA UČNE SKUPINE: .....  
(Vpišemo oznako učne skupine.)

**Začetek izobraževanja skupine** (šolsko leto): .....

**Št. udeležencev v učni skupini:** .....

Viri za izdelavo analize:

- Vpisni listi
- Zapisniki osebnih pogovorov, ki so bili opravljeni .....
- Sklepi o priznavanju že pridobljenega znanja za kandidate:

.....  
.....  
.....

Viri so arhivirani v .....

Iz zbranih virov o udeležencih učne skupine in opravljene analize lahko povzamemo tele **temeljne ugotovitve:**

Skupina je:

1.

2.

.....

**Priporočila:** Pri delu z učno skupino je treba biti pozoren na ....

<sup>119</sup> Vir: Pripomoček za analizo ciljne skupine je nastal v okviru naloge Razvoj in izvajanje modulov spopolnjevanja – v podporo navodilom za prilagajanje v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju, Andragoški center Slovenije, 2008.

## PODROBNEJŠA ANALIZA UČNE SKUPINE

### 1 SPLOŠNI PODATKI O UČNI SKUPINI

| Značilnost   | Ugotovitev   |
|--|--|
| Starostna struktura skupine  |  |
| Struktura skupine po spolu   |  |
| Struktura skupine po stanu   |  |
| Struktura skupine po delovnem statusu (zaposleni, brezposelni, kmetje ...) |  |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>                              | Ugotovimo lahko, da so udeleženci v učni skupini po starosti, spolu, zakonskem stanu in delovnem statusu ..... |

### 2 PODATKI O DOSEŽENI (ŽE PRIDOBLENI) IZOBRAZBI IN ZNANJU

#### Podatki o formalnem izobraževanju

#### Podatki o dokončani formalni izobrazbi

| Značilnost  | Ugotovitev  |
|---|---|
| Podatki o dokončani formalni izobrazbi v skupini (tudi imena programov). Povprečen uspeh v učni skupini. Vrsta in število izjem, posebnosti |   |
| Povprečno trajanje dokončanega formalnega izobraževanja v skupini. Vrsta in število izjem, posebnosti                                       |   |
| Povprečen čas od uspešnega dokončanja prejšnjega formalnega izobraževanja v skupini. Vrsta in število izjem, posebnosti                     |   |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>   | Ugotovimo lahko, da so udeleženci v učni skupini po dokončani prejšnji formalni izobrazbi ..... |

| Značilnost | Ugotovitev |
|------------|------------|
|------------|------------|

|   |   |
|---|---|
| Podatki o nedokončanih formalnih programih v skupini (tudi imena programov) |   |
| Najpogostejši razlogi za opustitev formalnega izobraževanja                 |   |
| Povprečni čas od neuspešno končanega formalnega izobraževanja v skupini     |   |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>                               | Ugotovimo lahko, da je med udeleženci v učni skupini nekaj takih, ki niso uspešno dokončali prejšnjega formalnega izobraževanja ... |

## Podatki o neformalnem izobraževanju in učenju

| Značilnost   | Ugotovitev   |
|--|--|
| Podatki o neformalnem izobraževanju udeležencev – pregled dodatnega usposabljanja, ki so se ga v preteklosti udeležili udeleženci v učni skupini |  |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>  | Ugotovimo lahko, da so udeleženci v učni skupini ..... |

## Zbirnik o priznanem že pridobljenem znanju

Na podlagi izpeljanih postopkov priznavanja že pridobljenega znanja je bilo udeležencem v učni skupini priznано:

| Ime in priimek                                | Priznano znanje (predmet, modul, del predmeta ali modula, pripadajoče kreditne točke) |
|---|---|
|   |   |
|   |   |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b> | Ugotovimo lahko, da imajo udeleženci v učni skupini .....                             |

### 3 PODATKI O ZAPOSLOTVI IN DELOVNIH IZKUŠNJAH

| Značilnost   | Ugotovitev  |
|--|---|
| Podatki o trenutni zaposlitvi udeležencev (morebitna povezanost zaposlitve z nameravanim izobraževanjem itn.)  |   |
| Podatki o povprečnem številu let delovnih izkušenj udeležencev   |   |
| Podatki o vrsti delovnih izkušenj udeležencev, ki so morebiti povezane z nameravanim izobraževanjem (formalne delovne izkušnje, izkušnje pridobljene s prostovoljskimi dejavnostmi, konjički, drugo) |   |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>  | Ugotovimo lahko, da imajo udeleženci v učni skupini ..... |

### 4 ODNOS DO NAMERAVANEGA IZOBRAŽEVANJA

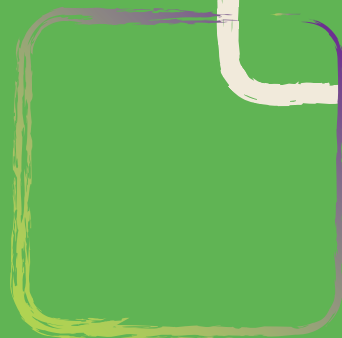
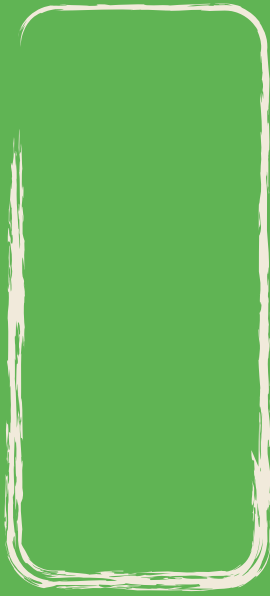
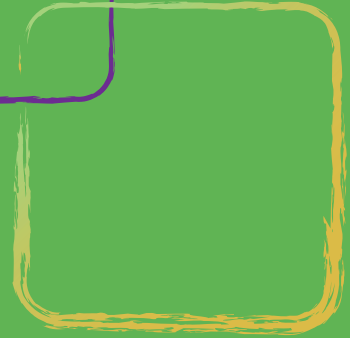
| Značilnost  | Ugotovitev  |
|---|---|
| Motivacija za učenje v učni skupini                     |   |
| Razlogi za udeležbo v izobraževanju                     |   |
| Odnos do poklicev, za katere se bo skupina izobraževala |   |
| Želje po nadaljnjem izobraževanju                       |   |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>           | Ugotovimo lahko, da imajo udeleženci v učni skupini ..... |

## 5 OVIRE UDELEŽENCEV ZA IZOBRAŽEVANJE

| Značilnost   | Ugotovitev  |
|--|---|
| Ovire za izobraževanje, ki jih navajajo udeleženci                           |   |
| Morebitne pretekle negativne izobraževalne izkušnje                          |   |
| Stališče do svojih sposobnosti za učenje v skupini                           |   |
| Situacijske ovire v skupini (delovni čas, družinske obveznosti, vozači itn.) |   |
| Udeleženci s posebnimi potrebami (število, vrsta oviranosti itn.)            |   |
| <b>UGOTOVITVE, POMEMBNE ZA DELO S SKUPINO</b>                                | Ugotovimo lahko, da imajo udeleženci v učni skupini ..... |

Kraj in datum: .....

Analizo je pripravil/a: .....



ISBN 978-961-6851-13-8



9 789616 851138