



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



## ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

Projekt ESS: **Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014**

Aktivnost: **Razvoj pismenosti**

Zahtevek: **7. zahtevek**

Datum: **15. 1. 2013**

Št. priloge: **PER 6/12 – Priloga 3**

### IME PRILOGE:

**Model stalnega strokovnega  
spopolnjevanja strokovnih delavcev**

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.«

Pripravila: dr. Petra Javrh  
Strokovni sodelavci: mag. Estera Možina, Manuel Kuran, Natalija Žalec,  
Katja Vrbajnsčak

Ljubljana, december 2012

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.«

<b>UVOD</b>	<b>4</b>
<b>AKCIJSKO RAZISKOVANJE</b>	<b>5</b>
Raznolikost definicij	5
Akcijsko raziskovanje v izobraževanju	5
Akcijsko raziskovanje v izobraževanju ranljivih skupin	6
<b>Akcijsko raziskovanje in temeljne zmožnosti</b>	<b>7</b>
Temeljne zmožnosti za življenjsko uspešnost	8
Akcijsko raziskovanje temeljnih zmožnosti	11
<b>Zgodovinski pogled na akcijsko raziskovanje</b>	<b>12</b>
<b>Akcijsko raziskovanje v slovenski praksi</b>	<b>12</b>
<b>Triangulacija in konsenzualna validacija akcijskega raziskovanja</b>	<b>14</b>
Triangulacija s pomočjo usposabljanj	14
Preizkušanje v praksi	15
Zagotovitev kakovosti in veljavnost rezultatov	15
<b>USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV IN UVAJANJE NOVIH PROGRAMOV PO DELIH - KURIKUL</b>	<b>16</b>
Ime programa	16
Utemeljenost programa	16
Ciljna skupina	19
Pridobljena znanja in kompetence	19
Cilji programa	19
Trajanje programa	20
Vsebina programa	20
Priporočeno število udeležencev	21
<b>Pogoji za vključitev, napredovanje in dokončanje programa</b>	<b>22</b>
Pogoji za vključitev	22
Pogoji za dokončanje programa	22
Listina	22
Sestavljavci programa	22
<b>Priloga 1: Možne vsebine spopolnjevanja – predlogi učiteljev v evalvaciji 2009-2010</b>	<b>23</b>
<b>Priloga 2: Usposabljanje za raziskovanje lastne prakse med delovnim procesom s poudarkom na opisnikih temeljnih zmožnosti - Navodila za pripravo naloge</b>	<b>24</b>

# Uvod

Model spopolnjevanja strokovnih delavcev je nastal v okviru projekta ESS – Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014, aktivnosti Razvoj pismenosti, naloge: »USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV IN UVAJANJE NOVIH PROGRAMOV PO DELIH« na Andragoškem centru Slovenije. Projekt sta financirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo 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.«

Model je utemeljen na rezultatih ter spoznanjih evalvacije in prenove javno veljavnih programov za odrasle in programov usposabljanja strokovnih delavcev, ki je potekala med leti 2009 in 2011. V konstrukcijo modela smo vnesli vsa glavna priporočila in sklepe teh rezultatov, zato smo poseben poudarek namenili manj pogostim prijemom.

Model sloni na pristopu učenja skozi akcijsko raziskovanje. Praktično preizkušen je bil novembra in decembra 2012 na usposabljanjih učiteljev in mentorjev v javno veljavnih programih Usposabljanje za življenjsko uspešnost, Računalniška pismenost za odrasle in projektno učenje za mlajše odrasle, v katerih je sodelovalo prek 100 učiteljev in mentorjev. Ponovno bo izpeljan za okoli 100 novih učiteljev in mentorjev v letu 2013. Tedaj so možne dodatne modifikacije in eventuelne izpopolnitve modela.

Model v nadaljevanju kot ključno vsebino predstavlja natančnejšo predstavitev pristopa učenja skozi akcijsko raziskovanje in utemeljitev pristopa z rezultati evalvacije in prenove javno veljavnih programov ter kurikul stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev.

# Akcijsko raziskovanje

## Raznolikost definicij

Akcijsko raziskovanje ima dolgo zgodovino, ki se po mnenju nekaterih strokovnjakov začne že pri K. Lewinu, ta je akcijsko raziskovanje videl kot ciklični, dinamični in sodelovalni proces, v katerem se ljudje ukvarjajo z družbenimi vprašanji, ki vplivajo na njihovo življenje. V tem smislu se je akcijsko raziskovanje izkazalo kot posebej uspešna kvalitativna metoda raziskovanja v primeru proučevanja asimilacije, segregacije in diskriminacije različnih marginaliziranih družbenih skupin (Stringer, 2008, 25). Bogdan in Biklen (prav tam) pravita, da je akcijsko raziskovanje »...sistematično zbiranje podatkov, zasnovano za prinašanje družbene spremembe.« Noffke (prav tam) pa k temu dodaja, da je bolj smiselno o akcijskem raziskovanju razmišljati kot o veliki združbi, v kateri se prepričanja njihovih pripadnikov in odnosi zelo razlikujejo.

Kemmis in McTaggart opredelitev razširita na raven kolektivnega raziskovanja, ko trdita, da je akcijsko raziskovanje »...oblika kolektivnega, razmišljujočega raziskovanja, ki ga izvajajo udeleženci v nekih družbenih in izobraževalnih navadah ter hkrati lastno razumevanje teh navad in spletov okoliščin, v katerih se te navade uresničujejo« (v Stringer, 2008, 25). Reason in Bradbury to videnje še razširita in akcijsko raziskovanje opišeta kot sodelovalni, demokratični proces, ki se ukvarja z razvijanjem praktičnega znanja v prizadevanjih za vredne človeške namene, temelječe na sodelovalnem svetovnem nazoru, ki nastajajo v specifičnem zgodovinskem trenutku.

Pregled nekaterih izbranih definicij kaže, da je temeljnih opredelitev več. Te so odvisne od paradigme in šole, ki ji avtor pripada. K. Lewin je prvotno akcijsko raziskovanje videl še relativno preprosto, in sicer kot niz faz v spirali, ki si sledijo od načrtovanja, akcije do ocene doseženega rezultata. Skozi desetletja pa se je razvilo kompleksno znanje o tem pristopu in vrsta opredelitev.

## Akcijsko raziskovanje v izobraževanju

Prevladuje prepričanje, da je med začetniki tega pristopa v izobraževanju S.M. Corey (1953). Osebnost vključenost v raziskovanje lastne prakse je videl kot še bistveno pomembnejše od tega, da učitelj lahko sledi izkušnji drugega učitelja. Strokovnjaki metod za raziskovanje izobraževalnih praks se najpogosteje opirajo na opredelitev akcijskega raziskovanja v izobraževanju, ki jo je postavil H. Watts, ki pravi, da je akcijsko raziskovanje proces »...v katerem udeleženci sistematično in natančno proučujejo lastno pedagoško prakso z uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov raziskovanja« (1985, str. 118). Takšna opredelitev temelji na nekaterih ključnih predpostavkah:

- učitelji bodo najboljše proučevali probleme, ki si jih bodo postavili sami in za rešitev katerih bodo zainteresirani;
- učitelji bodo učinkovitejši, kadar bodo doživljali spodbude za permanentno proučevanje in ocenjevanje svojega dela in preizkušanje učinkovitosti novih pristopov;
- akcijsko raziskovanje spodbuja timsko delo, kar zelo pozitivno vpliva tudi na organizacijsko klimo;
- akcijsko raziskovanje spodbuja učiteljev profesionalni razvoj, (prim. Watts 1985, str. 118).

Preprosteje bi lahko rekli, da akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki v sodelovanju s teoretiki. Skupaj poskušajo poiskati rešitve za konkretne probleme iz neposredne pedagoške prakse, in iščejo nove načine in poti za to. Učitelji v vlogi raziskovalcev pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo. Teoretiki v vlogi neposrednih opazovalcev dobivajo neposredne izkušnje in vpogled v praktične probleme in rešitve, ki sledijo iz teorij. Oboji sodelujejo po vnaprej dobro pripravljene metodologiji in se držijo osnovnih faz akcijskega raziskovanja.

Domači strokovnjaki s področja izobraževanja predlagajo naslednjo definicijo: »... akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki, ki poskušajo poiskati rešitve za vsakodnevne probleme, s katerimi se srečujejo v pedagoški praksi, in ki poskušajo poiskati načine in poti za doseganje ciljev pouka in standardov znanja učencev oz. posameznega učenca. V procesu akcijskega raziskovanja učitelji – raziskovalci pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo.« (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007, str. 52).

Tako opredeljeno akcijsko raziskovanje ima široko možnost rabe v okviru učilnice, izobraževalne ustanove in skupnosti. Akcijsko raziskovanje daje osnovno za oblikovanje učinkovitih rešitev za zelo pereče težave v skupini udeležencev – recimo v problematičnih skupinah, z manj sposobnimi udeleženci. Drug pozitiven vidik akcijskega raziskovanja v izobraževanju pa je jasno skupinsko strukturiran proces, artikulirano oblikovanje strategij proučevanja in ocenjevanja udeležencev v izobraževanju (npr. načrtovanje učnih priprav, izdelovanje kurikula ter evalvacija učnega procesa) (povzeto po Stringer, 2008, 20).

### **Akcijsko raziskovanje v izobraževanju ranljivih skupin**

Akcijsko raziskovanje je do neke mere miselni odnos – poizvedovalna drža, ki je sestavni del razmišljujočega praktika (prim. Stringer 2008, str 5). Ne vsebuje strogo predpisanih meril in postopkov in je pravzaprav v svojem bistvu dokaj ohlapna, čeprav se strogo drži metodologije in zunanjega ogrodja. Gre za ustvarjalni proces na relaciji med akcijo in refleksijo, pri čemer je vseskozi dovolj prostora za svobodno izbiro kvalitativnih in kvantitativnih postopkov (Mažgon 2006). Tudi vključevanje kvantitativnih metodoloških korakov je možno in zaželeno, kar omogoča večjo prosojnost rezultatov.

Prav zaradi naštetih karakteristik smo se odločili za akcijsko raziskovanje kot enega od ključnih pristopov pri oblikovanju in izvedbi naloge razvoj opisnikov za izbrane ključne zmožnosti. Da je takšen kvalitativen pristop uporaben predvsem v izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin, nakazuje že omenjena definicija pionirja akcijskega raziskovanja K. Lewina, ki pravi, da si »...udeleženci skozi cikle načrtovanja, delovanja, opazovanja in razmišljanja prizadevajo za spremembe v navadah, kar vodi do družbenega ukrepanja za izboljšanje« (v Stringer, 2008, 25). Okvir, znotraj katerega bomo akcijsko raziskovanje izvajali, so programi usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU), ki so namenjeni dvigovanju ravni pismenosti in razvoju ključnih kompetence. Hkrati pa bo akcijsko raziskovanje presegalo vsebino teh programov. Sodelovalno akcijsko raziskovanje, ki ga bomo spremljali, uresničuje sistematično proučevanje na načine, ki:

- so demokratični
- sodelovalni
- vplivajo moč in predvsem
- izboljšujejo življenje

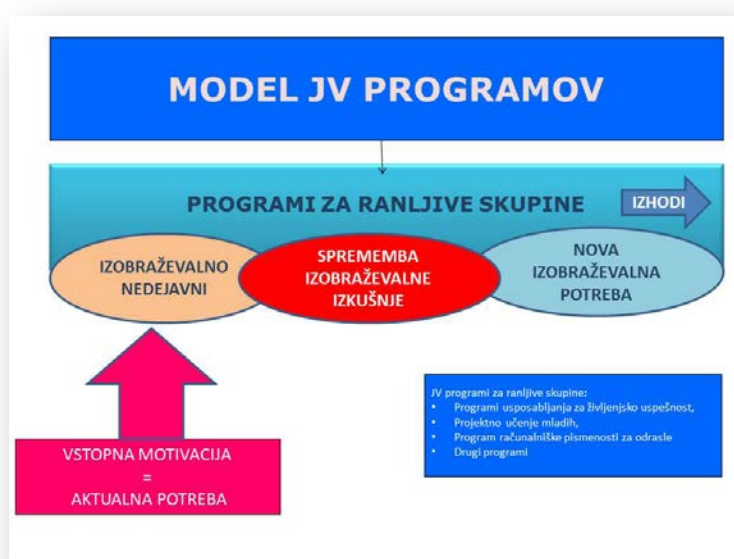
Posebej zaradi zadnje lastnosti sodelovalnega akcijskega raziskovanja presojamo, da je tovrstna kvalitativna metoda posebej ustrezna za oblikovanje opisnikov izbranih ključnih kompetenc v okviru programov usposabljanja za življenjsko uspešnost. Procesi raziskovanja ne prinašajo samo informacij in razumevanja kot ključnih rezultatov, temveč predstavljajo za odrasle možnost, da razvijejo občutek skupnosti, kar daje osnovo za uspešne in plodne odnose, ki se prelivajo v različne vidike njihovega življenja.

Akcijsko raziskovanje je kot metoda primerna tudi za pripadnike ranljivih skupin. Izkušnje kažejo, če jih v akcijsko raziskovanje povabimo, s tem, da lahko sodelujejo, razvijejo močno motivacijo in pogosto najdejo moč za ukrepanje na načine, za katere ne bi nikoli pomislili, da so možni (povzeto po Stringer, 2008, 45). Akcijsko raziskovanje omenjenim ciljnim skupinam torej ne daje samo moči, temveč je tudi osnova za vzpostavitev uravnoveženih učečih se skupnosti, ki bogatijo okolja in lastna življenja. E. Stringer ob tem še dodaja, da imajo celo najrevnejše skupnosti zalogo izkušenj in lokalno znanje, ki ga je mogoče vpeljati v zanimive in smiselne dejavnosti za preobrazbo izobraževanja odraslih (prim. tudi Flecha, 2000). So-oblikovanje opisnikov za ključne zmožnosti je po našem mnenju zagotovo ena izmed takšnih dejavnosti. Vključevanje pripadnikov ranljivih skupin v naši raziskavi je predvideno na ta način, da jih bodo v svoje terensko raziskovanje problema po svoji presoji vključevali učitelji. Po mnenju E. Stringerja (2008, 46) izključno objektivno znanstveno preverjeno znanje ne more pa ponuditi zadostnih informacij za izboljšanje izobraževalnih prizadevanj ljudi. Tako poskuša akcijsko raziskovanje v izobraževanju ranljivih skupin priskrbeti bolj uravnovežen pristop k proučevanju, in to z raziskovalnimi postopki, ki spodbujajo demokratične in človečne družbene procese v izobraževalnih kontekstih odraslih.

### Akcijsko raziskovanje in temeljne zmožnosti

Pomemben cilj projekta »Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014« je nadaljnji razvoj elementov izobraževalnega modela za razvoj pismenosti odraslih, pri čemer imajo opisniki temeljnih zmožnosti posebno mesto.

Prikaz 3 Model javno veljavnih programov



Model za razvoj pismenosti odraslih temelji na izobraževalnih potrebah in interesih posamezne ciljne skupine in daje pozitivne učinke pri izobraževanju najranljivejših skupin odraslih. Programi so različni zato, ker ponujajo z vidika programske zasnove UŽU različne učne priložnosti. Slovenski model programov UŽU je inovativen v evropskem prostoru, saj se posamezen program osredotoča na izbran sklop temeljnih zmožnosti. Neustrezno razvite temeljne zmožnosti/pismenost odraslih najbolj prizadenejo socialno prikrajšane. Pri tem ni največji osebni in družbeni problem to, da so posamezniki za svoje delo slabo plačani in živijo na robu družbe, ampak to, da so bili prikrajšani za možnost, da bi se osebno razvili in primerno izobrazili, zato ne morejo izkoristiti priložnosti, ki jim jih ponuja okolje. Pri nas je pojav neustrezno razvitih pisnih spretnosti odraslih še vedno pereč, zato ga je mogoče reševati samo z ustreznim izobraževanjem ter usklajenimi ukrepi na osebni, socialni in politični ravni (prim. Drogenik, 2011, str. 133).

V prenovi programov leta 2011 smo natančneje opredelili temeljne zmožnosti, ki so v posameznem programu posebej poudarjene, paleta vseh programov pa ponuja bogato možnost razvoja temeljnih zmožnosti vsakemu posamezniku, ki se je pripravljen vključiti v več programov. V prenovi smo predvideli, da se posameznik tudi večkrat lahko vključi v posamezen program, glede na to, na kateri stopnji ima razvite temeljne zmožnosti.

### Temeljne zmožnosti za življenjsko uspešnost

V Sloveniji se je na osnovi večletnih izkušenj uveljavil nekoliko drugačen prijem kot v evropskih političnih pobudah. V evropskih dokumentih so temeljne zmožnosti razdeljene v dve skupini: v osnovne in prečne temeljne zmožnosti. To delitev smo ohranili tudi v modelu prenovljenih programov, le da smo jo nekoliko modificirali.

Kot temeljne smo v UŽU programih opredelili sedem zmožnosti, razen temeljno zmožnost splošna poučenost. Opredelili smo jo kot prečno temeljno zmožnost. Sestavljena je iz EU kompetence kulturna zavest in izražanje ter dela matematične kompetence in sicer tistega dela, ki obsega »naravoslovje« in »tehniko«.

Ključno pri zmožnosti splošna poučenost je, da se veže na vse ostale zmožnosti in vsebuje določeno mero »splošne poučenosti« o vseh drugih (bolj v smislu, zakaj je posamezna zmožnost tako ključna, kje v življenju je nepogrešljiva...). Ker gre za ranljive skupine, smo na osnovi dvajsetletnih izkušenj slovenskih strokovnjakov pri izvajanju programov, EU nabor preoblikovali, saj gre za temeljno pismenost na osnovni ravni.

Prikaz 4: Primerjava med naborom ključnih kompetenc EU (2006) in temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu izobraževalnih programov za ranljive

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, Evropski referenčni okvir, 2006	Razlika v obsegu	Nabor temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu JV programov za ranljive
sporazumevanje v maternem jeziku	ni razlike	jedrna pismenost
sporazumevanje v tujih jezikih	ni razlike	sporazumevanje v tujih jezikih
matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji	v SLO modelu je tu zajeta le matematična kompetenca, osnovne kompetence o znanosti in tehnologiji so	matematična kompetenca



	prenesene v okvir temeljne zmožnosti splošna poučenost	
digitalna pismenost	ni razlike	digitalna pismenost
učenje učenja	ni razlike	vseživljenjsko učenje
socialne in državljanske kompetence	ni razlike	socialne in državljanske kompetence
samoiniciativnost in podjetnost	ni razlike	samoiniciativnost in podjetnost
kulturna zavest in izražanje	v SLO modelu celoto prečne temeljne zmožnosti splošna poučenost/znanje sestavljajo: kulturna zavest in izražanje ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji	splošna poučenost/znanje

Udeleženci v programih izboljšajo »jedrno pismenost«, to je branje, pisanje, računanje, čeprav to ni izrazito izpostavljen cilj. Te spretnosti se razvijejo vzporedno ob zadovoljevanju »izhodiščne potrebe«. Poudarek na izboljšanju jedrne pismenosti je v slovenskem modelu utemeljen zaradi ciljnih skupin, ki so jim programi namenjeni. Izhodiščna stopnja, do katere imajo udeleženci razvite temeljne spretnosti (branje, pisanje, računanje – uporabo temeljnih matematičnih operacij), je pri posameznikih zelo različna. Prav tej raznolikosti se že pri načrtovanju posebno pozorno prilagajajo tudi prijem in vsebinski poudarki programa.

Naj ponazorimo s konkretnim opisom: Ob pazljivo strukturiranih dejavnosti v programih udeleženci tudi berejo, čeprav te dejavnosti načeloma v vsakdanjem življenju ne marajo in je ne obvladajo dobro; pripovedujejo in sporočajo svoja stališča, čeprav se težko izrazijo; izračunavajo konkretne podatke, čeprav so pozabili šolsko matematiko in računske operacije – vse to počnejo zato, ker želijo izpolniti svojo potrebo. Spretnosti branja, pisanja in računanja se s tem postavijo na svoje pravo mesto – so le orodje, sredstvo za zadovoljitev potrebe.

Nabor temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu JV programov za ranljive smo prikazali shematično:

Prikaz 5: Izbor temeljnih zmožnosti v programih za ranljive skupine



Posamezen program naslavlja izhodiščno potrebo udeležencev, da obnovijo in pridobijo temeljno znanje in zmožnosti. Te jim omogočajo lažje obvladovanje situacij v vsakdanjem življenju, večjo samostojnost in odgovornost v življenju, vključevanje v različne družbene dejavnosti in dvig samozavesti ter tudi dvig kakovosti življenja. Zato se je v Sloveniji razvil model programov, kjer je v posameznem programu bolj poudarjena ena ali največ tri temeljne zmožnosti, nekatere pa so manj poudarjene. Tako se je za vsak program pokazala kombinacija temeljnih zmožnosti na treh ravneh: najbolj poudarjene temeljne zmožnosti – bolj poudarjene - najmanj poudarjene.

Zaradi boljše predstave v nadaljevanju prikazujemo, kako so temeljne zmožnosti strukturirane v programu Most do izobrazbe. Glavni cilj programa UŽU Most do izobrazbe je obnovitev in pridobitev znanja za lažje obvladovanje učne snovi, kar naj bi povečalo možnosti za uspešen zaključek izobraževanja oziroma začetek novega. Za izpolnitev tega cilja so v prenovljenem programu predvideni poudarki v nekaterih temeljnih zmožnostih. Najbolj poudarjeni temeljni zmožnosti v programu Most do izobrazbe sta: zmožnosti vseživljenjsko učenje (učenje učenja) ter socialne in državljanske kompetence. Zmožnosti matematična kompetenca in sporazumevanje v maternem jeziku (jedrna pismenost) in tujih jezikih so nekoliko manj izrazite. Ostale kompetence (digitalna pismenost, samoiniciativnost in podjetnost ter splošna poučenost) se skozi program sicer prav tako krepijo, a se razvijajo ob obravnavi posameznih vsebin. Prav slednje narekuje potrebo po natančnejši opredelitvi temeljnih zmožnosti s pomočjo opisnikov, ki naj bodo razgrajeni na različnih ravneh. Opredeljene so na dveh stopnjah, ki vključujeta tri ravni, kot prikazuje slika.

Prikaz 6: Primer poudarjenih temeljnih zmožnosti v konkretnem programu Most do izobrazbe



### Akcijsko raziskovanje temeljnih zmožnosti

Tudi izobraževalci odraslih se v praksi neredko srečajo s posamezniki, ki imajo nizko motivacijo, so razdeljeni ali zavestno uporniški. Proces motivacije se pogostokrat ne dojema kot del učne vsebine, glavno sredstvo spodbujanja udeležencev v izobraževalnem procesu pa postane spremljanje in sistem nagrajevanja. E. Stringer dodaja, da enako velja za same učitelje oziroma mentorje, ki poučujejo v programih za izobraževanje odraslih (2008, 51); tudi ti morajo nenehno odkrivati poti za razvijanje in vzdrževanje ustvarjalne energije, ki je potrebna za njihovo zahtevno vsakodnevno delo z odraslimi udeleženci.

Številne izkušnje<sup>1</sup> učiteljev nakazujejo<sup>2</sup>, da ukvarjanje z ranljivimi skupinami odraslih pred strokovnjaka vselej postavlja zahteven izziv. Ob tem se nezmožnost doseganja učnih ciljev pripiše udeležencem »odstopanju ali kakšni drugi osebni pomanjkljivosti«.

Razvoj ključnih kompetenc pa je priporočljiv vsem, ne samo odraslim iz ranljivih skupin (čeprav še posebej tem). Evropska unija se mora spričo globalizacije neprestano soočati z novimi izzivi, zato bo v bodoče vsak državljan potreboval vrsto ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu in medsebojno zelo povezanemu svetu. Izobraževanje ima s svojo dvojno vlogo, v socialnem in ekonomskem smislu, ključni pomen pri zagotavljanju, da državljani Evrope pridobijo ključne kompetence, ki jih potrebujejo, da se učinkovito prilagodijo takšnim spremembam. Različne potrebe učencev je treba zadovoljevati zlasti z nadgradnjo raznolikih individualnih kompetenc, z zagotavljanjem enakosti in dostopnosti tistim skupinam, ki zaradi izobraževalne prikrajšanosti - nastale zaradi osebnih, družbenih, kulturnih ali ekonomskih okoliščin - potrebujejo posebno podporo za izpolnitev svojega izobrazbenega potenciala. Primeri takih skupin vključujejo osebe s šibkimi osnovnimi

<sup>1</sup> To je pokazala tudi evalvacija javno veljavnih programov 2009-2010.

<sup>2</sup> E. Stringer (2008) omenja svoje delo z ljudstvom avstralskih staroselcev, afroameričanov, špansko govorečih Američanov, skratka številne marginalne družbene skupine, katerih potrebe se precej razlikujejo od potreb prevladujoče skupine.

znanji, zlasti pomanjkljivo pismenostjo, tiste, ki so zgodaj opustili šolanje, dolgotrajno brezposelne in tiste, ki se po dolgi odsotnosti vračajo na delovno mesto, starejše, migrante in invalide (povzeto po Evropskem referenčnem okvirju, 2006).

Akcijsko raziskovanje je v tem smislu ustrezna komplementarna metoda raziskovanja vsebin opisnikov ključnih kompetenc. Tovrstno raziskovanje izhaja iz prepričanja, da imajo odrasli, ne glede na to iz katerih družbenih skupin prihajajo, globoko in obširno razumevanje lastnega življenja, kar jim omogoča, da si izborijo lastne poti skozi življenjski svet, ki je marsikaj nepredvidljiv. Akcijsko raziskovanje torej priznava legitimnost njihovim pogledom na svet, modrost, ki jim omogoča preživetje v težjih razmerah (Stringer, 2008, 52). V tem smislu je temeljni cilj akcijskega raziskovanja primerjava dejanskih življenjskih izkušenj in osebnih koncepcij ključnih kompetenc s strokovno utemeljenimi opisniki, ki so nastali v slonokoščinem stolpu akademskega diskurza.

### **Zgodovinski pogled na akcijsko raziskovanje**

Na osnovi zadnjih empiričnih podatkov o poklicnem razvoju (prim. Muršak, Javrh, Kalin 2011) še bolj z gotovostjo lahko zapišemo, da je učiteljski poklic eden tistih, kjer v okviru formalnega izobraževanja bodoči strokovnjaki pridobijo predvsem osnove potrebnih zmožnosti za svoje delo, te pa je treba v okviru procesov profesionalnega razvoja oz. stalnega strokovnega izpopolnjevanja nadgrajevati in dopolnjevati v bistvu do konca kariere. Učitelji morajo ob tekočem opravljanju dela spoznavati, spremljati in evalvirati svojo pedagoško prakso, jo vselej na novo osmisлити in dopolnjevati. Med pomembne pristope, ki učitelju vse naštetu omogočajo, slovenski strokovnjaki uvrščajo akcijsko raziskovanje (prim. Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007; Medveš 2000, Mesec, 1998).

Med tujimi avtorji, ki akcijsko raziskovanje vidijo kot eno od ključnih metod učenja izobraževalcev, velja omeniti predvsem tvorca teorije o akcijskem raziskovanju D. A. Schona. V delih Razmišljajoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v praksi (The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 1983) in Izobraževanje razmišljajočih praktikov (Educating the Reflective Practitioner, 1991) je prepričljivo utemeljil idejo, da naj bi učitelji sami raziskovali lastno pedagoško prakso. Po njegovem mnenju praktiki morajo kot enakovredni partnerji raziskovalcem sodelovati v proučevanju njihove lastne prakse. Toda njegovo razmišljanje sega še dalj: sodelovati oz. razvijati morajo tudi izobraževalne teorije, ki reflektirajo neposredno pedagoško prakso. Akcijsko raziskovanje, kot ga je svojih delih predstavljajal Schon, je po njegovem prepričanju za ta cilj primeren pristop.

Z akcijskim raziskovanjem je bilo na področju izobraževanja v Sloveniji zaznamovano obdobje osemdesetih in še del devetdesetih let. Teoretiki (na primer Sagadin 1989, Marentič Požarnik 1993) so tedaj objavljali prve izvirne teoretske in strokovne razprave, organiziran pa je bil tudi posvet Zveze pedagoških društev Slovenije na to temo, kasneje je bilo v slovenščino prevedenih nekaj temeljnih del (npr: Šola za ravnatelje je izdala delo Stringerja 2008).

### **Akcijsko raziskovanje v slovenski praksi**

Veljavnost akcijskega raziskovanja se preverja z različnimi postopki, eden med njimi je trajanje raziskovalnega procesa. Daljši je raziskovalni proces, bolj veljavni so zbrani podatki (prim. Stringer 2008, str. 68). Zasnovali smo tak način dela, da bodo učitelji praktiki skozi dveletno obdobje sodelovanja v akcijski raziskavi (2012-2013) čim bolj natančno ugotovili,

kateri opisniki bi bili za prakso najbolj uporabni, v kakšni obliki, kako bi jih preverili. Za dosego tega cilja pa bo potrebno dvoje: usposabljanje učiteljev o pomenu in mestu opisnikov v sistemu ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja ter možni uporabi opisnikov kot orodja za učinkovitejše izvajanje programov.

V letu 2006 je bila v Sloveniji izpeljana posebna raziskava (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007), ki je merila, koliko predhodne izkušnje z raziskovanjem vplivajo na učiteljevo pripravljenost za nadaljnje raziskovanje, in koliko so se pripravljene ukvarjati z raziskovanjem v prihodnje. Nobeden izmed anketiranih učiteljev v tej raziskavi<sup>3</sup> sicer ni odgovoril, da učitelji ne raziskujejo<sup>4</sup>, raziskava pa je potrdila, da predhodne izkušnje z raziskovalnim delom pomembno vplivajo na učiteljevo pripravljenost za ukvarjanje z raziskovalnim delom tudi kasneje.

Rezultati so pokazali, da so v raziskovalnem procesu najbolj pripravljeni sodelovati učitelji novinci, torej učitelji na začetni stopnji profesionalnega razvoja, ki imajo do treh let delovne dobe. To je za naše namene pomembna ugotovitev, saj je naš ekspliciten cilj pri oblikovanju opisnikov k sodelovanju pritegniti predvsem izkušenejšje učitelje. To je tudi razlog, da smo v animiranje zelenih strokovnjakov praktikov vložili napore od samega začetka projekta. V zaključnem projektu (2009-2011) smo jih povabili k sodelovanju pri izčrpnih anketi, nekatere pa smo individualno intervjuvali. Še pred objavo rezultatov evalvacije 2009-2010 smo izvedli več fokusnih skupin, kjer smo s tehniko konsenzualne validacije oblikovali končne zaključke. Izbrane učitelje smo povabili tudi k sodelovanju v procesu prenove programov, kar se je izkazalo za izredno koristno. Tako imamo pripravljen in načelno potrjen nabor 70 (od tega 21 mentorjev v programu PUM) izkušenih, zrelih učiteljev, ki so že bili nagovorjeni k sodelovanju in so se pozitivno odzvali. Sodelovali bodo v procesu presoje.

Prav opisnike ključnih zmožnosti, ki so na eni strani podprti z ustreznimi teoretskimi izhodišči in slonijo na izdelani metodologiji izdelave, ter se na drugi strani čim bolj prilegajo dejanski praksi in potrebam udeležencev, vidimo kot pomemben pripomoček učiteljem, ki delajo na področju izobraževanja ranljivih skupin. Uporabljali naj bi jih tako novinci kot preizkušeni učitelji.

Če učitelji opisnike želijo uporabljati tako, kot si jih zamišljamo - in sicer kot pripomoček pri kakovostnem izvajanju programov ter kot podlago za pripravo dokazil, ki bi omogočala evidentiranje in priznavanje neformalnega učenja – bodo morali temeljito preiskati svojo prakso in opredeliti konkretne načine dela, ki bi jim ta cilj omogočili. Prav usposabljanje s pomočjo akcijskega raziskovanja vidimo kot učinkovit in racionalen pristop. Z vnaprejšnjim izborom vodilne teme (v našem primeru so to izbrane ključne zmožnosti in njihovi opisniki) je že opredeljen skupni problem in jasneje določeno glavno raziskovalno vprašanje. To poenostavlja celoten proces priprave raziskave, saj bo v akcijsko raziskovanje vključena zelo raznolika skupina učiteljev imela skupno temo: kako opredeliti opisnike ključne zmožnosti, kako jih prikazati in kako preveriti ustreznost naborov.

---

<sup>3</sup> V raziskavo so bili vključeni učitelji v formalnem delu izobraževalnega sistema: OŠ, SRŠ, vrtci in drugi strokovni delavci.

<sup>4</sup> Podrobnejši pogled v odgovore pa pokaže: Izmed 274 anketiranih učiteljev jih je skoraj polovica (48,2 %) ocenila, da učitelji v naših šolah raziskujejo včasih. Dve petini anketiranih učiteljev (39,4 %) sta odgovorili, da učitelji raziskujejo redko, le dobra desetina anketiranih učiteljev pa je odgovorila, da učitelji raziskujejo zelo pogosto (0,4 %) ali pogosto (12,0 %).

Sodelovanje v akcijskem raziskovanju ima za učitelje dolgoročneje pozitivnejše posledice, kar kažejo tudi empirični podatki. Statistično pomembne razlike v zgoraj omenjeni raziskavi o tem, koliko učitelji v praksi dejansko raziskovalno delajo (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007), so se pokazale pri vseh fazah raziskovalnega procesa, razen pri zbiranju podatkov, in sicer so tudi učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, bolj pripravljeni sodelovati v vseh fazah raziskovalnega procesa kot tisti učitelji, ki izkušenj z raziskovalnim delom še nimajo. Tudi na osnovi teh rezultatov lahko pričakujemo, da bodo v prihodnje učitelji, ki jih bomo usposabljali z akcijskim raziskovanjem, bolj pripravljeni sodelovati pri raziskovanju lastne prakse in prakse svojih kolegov, kar je eden od nujnih pogojev za kakovostno delo sodobnega izobraževalca.

Avtorji raziskave so zapisali še en za naše namene zelo pomemben zaključek: »Akcijsko raziskovanje učiteljev ne usposablja le za izvajanje samostojnih raziskav, ampak jih tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti učitelji, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. Akcijsko raziskovanje lahko torej upravičeno pojmuje kot enega izmed pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja.« (prav tam, str. 60-61)

### **Triangulacija in konsenzualna validacija akcijskega raziskovanja**

V okviru akcijskih raziskav se pogosto uporablja triangulacija. Uveljavljena je definicija, kjer triangulacija pomeni uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema. V družboslovnih znanostih so triangulacijo na začetku uporabljali predvsem kot tehniko, s katero so preverjali veljavnost raziskovalnih spoznanj. Uveljavilo se je namreč prepričanje, da lahko zavrnilo ali potrdimo raziskovalne hipoteze le, če smo do enakih sklepov prišli s pomočjo različnih metod. Kasneje se je pojem triangulacije razširil, danes poznamo več oblik; možna je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (prim. Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007). Triangulacija tako ni samo tehnika preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, ampak omogoča popolnejše razumevanje vsakega proučevanega pojava. Triangulacija s tem ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave (Denzin in Lincoln v Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007).

### **Triangulacija s pomočjo usposabljanj**

Poleg opisnikov je ena od nalog našega projekta tudi razvoj modela SSIO. Model si za učitelje, ki delajo v izobraževanju odraslih, zamišljamo kot učinkovit sistem prenosa tehničnih raziskovalnih rezultatov v prakso, kjer naj bodo koristno uporabljeni, posledice pa preizkušene. Podatki Evalvacije 2009-2010 nam kažejo, da je inoviranje neposredne prakse zelo pomemben dejavnik kakovosti izvajanja programov, ki so namenjeni najbolj ranljivim odraslim. Spremembe v družbi in družbeni klimi namreč narekujejo nenehno in vitalno spreminjanje in prilagajanje vsebin, ki bodo odgovorile na potrebe udeležencev programov. Vprašanje, kako ubrati prvo in učinkovito pot za doseg zamišljenih učinkov programov, je skozi akcijsko raziskovanje mogoče osvetliti veliko bolj ustrezno zato, ker so vitalno vključeni učitelji sami.

Načrtujemo, da bomo delne rezultate akcijskega raziskovanja sproti evalvirali prav v usposabljanjih učiteljev za izpeljavo prenovljenih programov po delih. V projektu bomo

usposabljanja izvajali: prvi val v letu 2012 v obsegu 128 ur, drugi val pa v letu 2013 z drugo skupino učiteljev in izvedenih 160 ur. Izpeljavo teh postopkov evalvacije si zamišljamo kot seminarske predstavitve v akcijskem raziskovanju sodelujočih učiteljev in sicer tako, da se bodo smiselno vključile v okvir usposabljanja.

Med pomembnimi koraki akcijskega raziskovanja je tudi konsenzualna validacija zaključkov, ki sledijo iz zbranih podatkov. Zagotavlja veljavnost procesa in rezultatov. Veljavnost akcijskega raziskovanja se preverja s postopki ugotavljanja verodostojnosti, prenosljivosti, zanesljivosti, dokazljivosti, stopenj sodelovanja in koristnosti (prim. Stringer 2008, str. 73).

### **Preizkušanje v praksi**

Pomemben del cikla akcijskega raziskovanja je sprotno preizkušanje novosti ali ukrepov. Gre za načrtne majhne spremembe, ki jih praktik na osnovi spoznanj zaradi zbranih podatkov uvaja pri vsakodnevnem delu. Takojšnje preizkušanje mu daje takojšen odgovor o utemeljenosti njegovih zaključkov. Ta del cikla je mogoče izvajati takoj po analizi podatkov in šele kasneje opraviti preveritev z drugimi.

### **Zagotovitev kakovosti in veljavnost rezultatov**

Kot poudarja tudi E. Stringer (2008, str 68), je etična dolžnost celotne raziskovalne skupine nenehna skrb za kakovostno izvajanje akcijskega raziskovanja.

**Verodostojnost** postopkov kaže logičnost in celovitost študije, za kar je še posebej skrb tima sodelavcev na ACS. **Končni rezultati raziskovanja** bodo prikazani tako, da bo mogoče ugotovitve uporabili v drugih okoliščinah. **Zanesljivost** bo zagotovljena s tem, da bodo raziskovalni procesi natančno zabeleženi in odprti na pogled. Končni izsledki bodo očitno izpeljani iz dobljenih podatkov, s čimer bo zagotovljena **dokazljivost**.

Pomembno vlogo v procesu zagotavljanja **veljavnosti** imajo avtentične naracije in opisi individualnega akcijskega dela učiteljev, saj gre za nujen (skupinski) proces revizije raziskovalnih postopkov, ki je hkrati tudi zelo primerna oblika učenja o metodologiji kot tudi o raziskovalnem problemu. S cikličnimi preverbami pri udeležencih programov se zagotavlja točnost podatkov. Podatki bodo uporabljeni tako za praktične rešitve, teoretske rešitve kot tudi konceptualizacijo novih vidikov preiskovanega problema.

# Usposabljanje strokovnih delavcev in uvajanje novih programov po delih - kurikulum

## Ime programa

Izobraževalni program strokovnega usposabljanja se delovno imenuje 'Usposabljanje strokovnih delavcev in uvajanje novih programov UŽU, PUM in RPO po delih'

Je program nadaljnega usposabljanja strokovnih delavcev, ki so že opravili temeljno usposabljanje za izvajanje programov (po neprenovljenem kurikulumu). Omogoča dopolnitev ustreznih veščin in znanj strokovnih delavcev za kakovostno izvajanje prenovljenih programov.

Program usposabljanja za izvajanje prenovljenih programov UŽU je program Andragoškega centra Slovenije in sodi med **programe izobraževanje v mrežah**.

## Utemeljenost programa

V okviru podprojekta ESS Razvoj pismenosti 2009-2011 smo opravili evalvacijo doseganja ciljev in učinkov javno veljavnih programov UŽU, PUM in RPO, namenjenih ranljivim skupinam odraslih ter dopolnili programsko ponudbo za mlade z novim javno veljavnim programom. Rezultati evalvacije so bili podlaga za prenovo javno veljavnih programov in programov usposabljanja strokovnih delavcev ter uvajanje programskih in sistemskih novosti. Predlogi za posodobitev in izboljšanje programov za opredeljene ranljive skupine so med drugim segali tudi na področje potrebnih dopolnitev usposabljanja strokovnih delavcev in vzpostavitve strokovne opore mreži izvajalcev pri razvijanju in vrednotenju temeljnih zmožnosti ter v področje priznavanja neformalno pridobljenih znanj in kompetenc. Na teh izhodiščih smo zasnovali kurikulum izobraževalnega programa Usposabljanja strokovnih delavcev in uvajanje novih programov UŽU, PUM in RPO po delih.

V **izhodiščih in strokovnih podlagah za prenovo programov** ter temeljnega usposabljanja učiteljev (objavljeno na [www.acs.si](http://www.acs.si)) so povzete pomembnejše ugotovitve evalvacije, ki so bile posredno tudi izhodišče za oblikovanje programa 'Usposabljanje strokovnih delavcev in uvajanje novih programov UŽU, PUM in RPO po delih'.

Namen evalvacije<sup>5</sup> je bila strokovna in znanstvena presoja doseganja ciljev in učinkov programov, namenjenih ranljivim skupinam odraslih. Predmet evalvacije so bili programi, ki se financirajo iz javnih sredstev in s katerimi uresničujemo cilje prvega prednostnega področja Splošno izobraževanje in učenje odraslih Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih, ki jo je sprejela Vlada RS, julija 2004. Evalvacija je potekala z vidika posameznikov in programov, njihove učinke pa smo presojali z vidika doseganja strateških

---

<sup>5</sup> Evalvacija je predvideni element v razvoju programov izobraževanja in usposabljanja in daje razvijalcem programov informacijo o tem, ali izobraževalni programi zadovoljujejo izobraževalne potrebe ciljnih skupin in dosežajo s programom zastavljene cilje na ravni posameznika, programa in na ravni doseganja postavljenih strateških ciljev, pri čemer sta enako pomembna kvalitativni in kvantitativni zorni kot presoje.



ciljev izobraževanja odraslih v Sloveniji ter smernic izobraževanja in usposabljanja odraslih Evropske unije. Rezultati evalvacije so bili podlaga za prenovu programov ter uvajanje programskih in sistemskih novosti. V okviru projekta so bile izvedene tri evalvacijske študije.

**Evalvacijska študija za programe UŽU** je pokazala, da je za zagotavljanje kakovosti dela in učinkov programov UŽU osrednjega pomena dobra usposobljenost učiteljev in njihova motivacija za delo, ki se kaže tudi prek njihovega občutka predanosti delu učitelja v programih UŽU in doživljanju profesionalnega poslanstva na področju dela z ranljivimi skupinami. Učitelji sami ocenjujejo, da sta bila tako kakovost kot obseg temeljnega usposabljanja skozi vsa leta ustrezna. Glede na potrebe pa izpostavljajo, da posamezne vsebine v usposabljanju manjkajo, nadomestili naj bi jih s stalnim strokovnih izpopolnjevanjem - samo temeljno usposabljanje ni dovolj, po njihovih besedah je potrebno „dousposabljanje“. Menijo, da je na splošno še vedno potrebna tudi boljša usposobljenost v znanjih za delo z odraslimi iz ranljivih skupin (predvsem za učitelje, ki prihajajo na to področje dela iz šol oziroma formalnega dela izobraževalnega sistema). Premalo se po mnenju direktorjev izvajalskih ustanov namenja tudi poznavanju prakse, saj učitelji potrebujejo konkretne dobre zglede.

Vpliv predhodnih izkušenj na kakovost dela in izvedbo programa učitelji ocenjujejo kot velik in pomemben v vseh programih. Kot ključne lastnosti so učitelji v vseh programih navajali zmožnost prisluhniti udeležencu in se mu prilagoditi, za BIPS pa še posebne spretnosti animiranja in hkratnega dela z obojimi starši in otroci. Za IP in MDM tudi upoštevanje položaja in življenjskih problemov udeleženca. Posebej pomembne za MDM so še izkušnje z ranljivimi skupinami.

Na osnovi teh rezultatov so bili pripravljene naslednji predlogi za prenovu programa Temeljno usposabljanje učiteljev UŽU in za njihov nadaljnji strokovni razvoj:

- Podrobneje je treba opredeliti vstopne pogoje za učitelje (npr. vrsta izobrazbe, izkušnje z učenjem odraslih, vstopno preverjanje znanja).
- Učitelje v programih za razvoj pismenosti je treba posebej dobro usposobiti za prepoznavanje ciljnih skupin v lokalnem okolju, ugotavljanje potreb ranljivih ter za učinkovito prilagajanje programa njihovim specifičnim potrebam. Tako bi omogočili vključevanje novih ranljivih skupin in boljše prileganje programov njihovim potrebam.
- V program temeljnega usposabljanja učiteljev se vključijo moduli usposabljanja učiteljev za razvoj posameznih kompetenc in za ugotavljanje in evidentiranje kompetenc.
- Za vzdrževanje kakovosti programov za razvoj pismenosti odraslih je nujno skrbeti za stalni strokovni razvoj učiteljev. Z uvedbo sistematično načrtovanega strokovnega usposabljanja za učitelje se zagotovi kontinuiteta njihovega profesionalnega razvoja.
- Omogočiti je treba tudi možnosti in priložnosti za kolegialno učenje in izmenjavo domačih dobrih praks in zgledov iz tujine.

**Evalvacijska študija za program PUM** je pokazala, da so tako novi mentorji, ki so se usposabljali med zadnjimi, kot tudi mentorji z dolgoletnimi izkušnjami ki so se usposabljali med prvimi) program usposabljanja ocenili kot kakovosten in primerne obsega. Med šibkimi točkami v usposobljenosti so mentorji navajali večšine dela z mladimi, ki zaidejo v kriminal ali imajo številne negativne življenjske izkušnje, potrebo po več vodene prakse, poznavanju več praktičnih, ustrezno teoretično utemeljenih primerov. Delo mentorja je zahtevno, zato so potrebne predhodne delovne izkušnje, zelo pomembno je timsko delo. Aktivni mentorji imajo povprečno 5 let delovnih izkušenj v izvedbah programa PUM in

potrjujejo, da s pridobivanjem izkušenj šele postopno zorijo za kakovostno izvajanje programa. Velika večina (97% aktivnih mentorjev) ob tem delu občuti svoje profesionalno poslanstvo, 65% jih ima načrt ostati mentor. Kot kaže, je del mentorjev v svojem profesionalnem razvoju neizpolnjen, določen del pa po vsej verjetnosti zaradi obremenitev prekomerno izgoreva, na kar nakazuje tudi široka paleta potrebnih lastnosti za delo s to ciljno skupino. Mentorji zelo močno izpostavijo potrebo po stalni strokovni podpori pri izvajanju programa in možnosti izmenjave aktualnih izkušenj na področjih: : duševno zdravje, birokratsko delo na PUM-u (prijava projektov), finančna podpora za produkcijske projekte, iskanje sponzorjev, menedžment neprofitnih organizacij, bolj poglobljena razprava o svetovalnem delu, droga, kriminal, prekrški, odnosi v družini, pravne vsebine (varnost mentorjev in udeležencev), lokalne socialne mreže in pomen socialnega mreženja, človekove pravice in vloga predstavnika varuha človekovih pravic, psihološki svetovalni pristopi, supervizija (notranje doživljanje, stiske mentorjev) ter več usposabljanja za trenerje socialnih veščin. Predlagali so tudi, da bi z osnovanjem »banke znanja (primeri dobre prakse)« omogočili uspešnejše sprotne reševanje konkretnih strokovnih vprašanj pri izvajanju programa.

Na osnovi teh rezultatov so bili pripravljene naslednji predlogi za prenovno programa Temeljno usposabljanje mentorjev in za nadaljnji strokovni razvoj mentorjev:

- Več pozornosti pri izboru tem usposabljanja bodočih mentorjev nameniti vprašanjem zasvojenosti in kriminala in mladim z številnimi negativnimi življenjskimi izkušnjami. Večji poudarek dati pridobivanju znanj mentorjev o alternativnih oblikah učenja, več informacij o novih kognitivnih raziskavah in spoznanjih kognitivnih znanosti. Več poudarka zmožnosti mentorja za graditev zdrave avtoritete.
- Potrebna bi bila uvedba obvezne prakse za nove mentorje, imeli naj bi več obiskov v skupini, v neposredni praksi, že med usposabljanjem in pred začetkom dela. Zaključna srečanja v okviru TUM naj bodo namenjena refleksiji in teoretični umestitvi izvajanj, ki so jih novi mentorji videli v praksi. V program TUM naj se vključujejo posamezniki z vsaj enim letom delovnih izkušenj z mladimi ali več let delovnih izkušenj nasploh.
- Več sistematične skrbi je treba nameniti kariernemu razvoju mentorjev (posebno pozornost pri izboru nameniti brezposelnim kandidatom) in v ta namen urediti status mentorja v sistemu VIZ.
- V izvedbah ponovno poudariti pomen osebnega odnosa mentor - udeleženec.
- Za doseganje pričakovane kakovosti in nadaljnji razvoj programa se znova vzpostavi stalno strokovno izpopolnjevanje mentorjev.
- Za ugotavljanje in evidentiranje pridobljenega znanja je treba ustrezno usposobiti mentorje, izvajalske ustanove pa se usposobi in spodbuja za ustrezno promocijo in uveljavljanje dosežkov udeležencev programov v lokalnem okolju.
- Okrepiti sodelovanje mentorjev s strokovnimi službami za psihoterapevtsko pomoč., dopolniti gradiva o mladostniških stiskah, gradiva naj bodo dostopna na spletu.
- Pripraviti krajša usposabljanja za zunanje sodelavce (iz omrežja ustanov, ki so relevantne za uspešno integracijo osipnikov).

**Evalvacijska študija za program RPO** je pokazala, da predhodne delovne izkušnje učiteljev v programu RPO v veliki meri vplivajo na uspešno poučevanje v programu RPO. Zadostno količino izkušenj za delo z odraslimi ima po lastni oceni 95% učiteljev, kar se ujema s podatki o kadrovskem izpolnjevanju pogojev za izvajanje programa RPO. Vendar pa so številni učitelji v programu RPO znanja za delo z udeleženci razvijali le skozi svoje delo, saj prihajajo iz drugih strokovnih področij, ne iz izobraževanja. Povprečje ocen udeležencev o učiteljevem delu kaže na veliko zadovoljstvo. Učitelji imajo razvite sledeče lastnosti:

prijaznost in ustrežljivost, znajo prisluhniti posamezniku in se mu prilagoditi in imajo veliko strokovnega znanja. Program RPO namerava izvajati tudi v prihodnje štiri petine učiteljev RPO, ena petina tega ne ve, noben pa ne namerava opustiti tega dela. Šibke točke v usposobljenosti učiteljev so znanje o tem, kako se odrasli učijo, upoštevanje življenjskega položaja in problemov udeležениh, govorno nastopanje in andragoška izkušnost.

Na osnovi teh rezultatov so bili pripravljene predlogi za temeljno usposabljanje in za nadaljnji strokovni razvoj strokovnih delavcev, ki program izvajajo (Opozoriti je treba, da doslej temeljnega usposabljanja za izvajanje tega programa ni bilo.):

- Za učitelje v programu RPO bi bilo potrebno oblikovati poseben modul usposabljanja, v katerem bi se lahko seznanili z osnovnimi značilnostmi učenja odraslih, specifičnimi potrebami nizko pismenih odraslih.
- Izvajalci, predvsem učitelji v programu bi potrebovali več znanja o prilagajanju programa posameznim ciljnim skupinam, npr. starejšim odraslim, odraslim s posebnimi potrebami.
- Učiteljem RPO bi bilo treba, tako kot drugim učiteljem odraslih, omogočiti izmenjavo izkušenj in kolegialno učenje.

## **Ciljna skupina**

Najširša ciljna skupina programa so vsi strokovni delavci, ki so se že udeležili temeljnega usposabljanja za izvajanje programov UŽU, PUM in RPO.

## **Pridobljena znanja in kompetence**

Udeleženci v programu razvijajo zmožnosti za kakovostno izvajanje prenovljenih programov po delih.

Program je razvit z namenom, da bi učitelje, ki že izvajajo omenjene javno veljavne programe, opremili s potrebnimi novimi znanji, veščinami in orodji za uspešno izvajanje prenovljenih programov. Posebno mesto ima učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega lastnega dela kot tudi za načrtovanje in razvoj lastne poklicne poti. To je eden od ključnih razlogov, da je v tem izobraževalnem programu pomembno mesto dobilo usposabljanje za raziskovanje lastne delovne prakse. Pomembno mesto ima »zmožnost razvoja profesionalne poti posameznika«.

Temeljna strokovna literatura je strokovni priročnik Temeljne zmožnosti (2012), ki sistematično zajema ključne vsebine, s katerimi naj se podrobneje seznanijo udeleženi strokovni delavci. Vsebina priročnika je razdeljena na tri bistvene sklope: prvi navaja temeljne podatke in koncepte o razvoju pismenosti pri nas in mestu temeljnih zmožnosti, drugi natančneje pojasnjuje značilnosti odraslih iz ranljivih skupin, zadnji pa je pripravljen za aktivno pripravo konkretnih izvedb programov.

## **Cilji programa**

Cilj izobraževalnega programa je usposobiti strokovne delavce za izvajanje prenovljenih programov za prikrajsane skupine odraslih za dvig ravni pismenosti v programih Usposabljanje za življenjsko uspešnost (pet programov), Računalniška pismenost za odrasle in v programu za osipnike Projektno učenje mladih. Temu cilju je posebej prilagojen kurikulum izobraževalnega programa, ki ima naslednja vodila.

Cilji spopolnjevanja so:

1. Predstavitev novosti na področju pismenosti odraslih
2. Predstavitev slovenskega modela programov za ranljive skupine

3. Raziskovanje lastne prakse kot del kakovostne profesionalne rasti strokovnih delavcev
4. Vsebinsko izvedeno usposabljanje mora v zadostni meri usposobiti učitelje za izvajanje prenovljenih programov

Operativni cilji:

- Udeleženci ob zaključku programa poznajo in razumejo ključne spremembe, ki so bile uvedene z prenovo programov.
- Seznanijo se z rezultati Evalvacije 2009-2010 in iz nje izpeljanimi predlogi za prenovo programov.
- Seznanijo se s ključnimi teoretskimi osnovami za posege, ki so bili potrebni v procesu prenove programov in konkretnimi spremembami
- Seznanijo se slovenskim modelom programov za ranljive ciljne skupine, njegovimi bistvenimi sestavinami
- Spoznajo se z uporabnimi metodološkimi pristopi raziskovanja lastne delovne prakse, s posebnim poudarkom na akcijskem raziskovanju
- Usposobijo se za izvedbo preprostega, a metodološko doslednega raziskovanja svoje delovne prakse

## Trajanje programa

Program Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje prenovljenih javno veljavnih programov traja 16 pedagoških ur. Predvidena časovna struktura programa:

- 2 dni (po 8 ur) skupnega dela v obliki predavanj, delavnic, predstavitev in skupne refleksije
- 1 dan (do 8 ur) individualne aktivnosti v obliki raziskovanja lastne delovne prakse in izdelave predstavitve, s katero udeleženec prikaže usvojeno znanje.

## Vsebina programa

Vsebinsko strukturo posebnega izobraževalnega programa usposabljanja učiteljev so narekovale:

potrebe po usposobljenosti učiteljev za izvajanje prenovljenih programov po delih.

rezultati evalvacije programov temeljnega usposabljanja 2009-2010,

izhodišča za prenovo programov, ki jih je sprejel SSIO, aprila 2011,

sodobna spoznanja in teoretsko znanstvena izhodišča, ki so povzeta v monografiji *Obrazi pismenosti 2011* (ki je tudi produkt tega projekta).

Kurikul programa je sestavljen iz naslednjih gradnikov, ki so obvezni element vsakokratne izvedbe. Vsebinsko se teoretični del lahko prilagaja, saj je izvedba dousposabljanj zamišljena po delih.

### 1. Teoretični del Prvi dan in Drugi dan

CILJ: Pridobiti dopolnilna teoretska znanja, trendi, odprta vprašanja stroke, dileme

- Uvodne informacije
- Kognicija odraslih in kompetence
- Slovenski model programov za ranljive odrasle in novosti v prenove
- Teoretski poudarek (zunanji ekspert), ki se veže na teme izpostavljene v Evalvaciji 2009-2010
- Teorija multimedije in uporaba novih IKT v izobraževanju odraslih
- Uporabnost didaktičnih gradiv ACS in drugih v procesu izobraževanja
- Primeri dobre prakse

- Ugotavljanje in priznavanje pridobljenega znanja (sistemski vidiki, možne poti in načini, kaj se na tem dela, možnosti v svetovanju...)

## **2. Usposabljanje za raziskovanje lastne prakse med delovnih procesom s poudarkom na opisnikih temeljnih zmožnosti**

CILJ: Uvod v lastno raziskovanje prakse s praktičnega zornega kota. Usposobiti za samostojno delo in prikaz povezave teorije z izvedenim raziskovanjem lastne prakse med enim in drugim srečanjem

## **3. Predstavitev rezultatov raziskovanja lastne prakse s poudarkom na opisnikih temeljnih zmožnosti**

CILJ: Je predstavitev individualnih nalog udeležencev, s katerimi dokažejo novo znanje – kratke prezentacije, ki ustrezajo natančno opredeljenim opredeljenim kriterijem.

### **Nabor vsebin:**

Enakopravne izobraževalne možnosti za vse (Koncept enakopravnosti | družbene spremembe | revščina | razumevanje ranljivih odraslih)

Kompetence v izobraževanju odraslih (Pojmovanje | Temeljne zmožnosti | Sistemska umestitev | Nabor temeljnih zmožnosti)

Slovenski model izobraževanja ranljivih skupin (Specifike slovenskega pristopa | Izobraževalni model za ranljive odrasle | Aktualne potrebe)

Kognitivne značilnosti ranljivih odraslih (Opredelitev učenja in inteligence | Post-formalna faza | Fluidna in kristalizirana inteligentnost | Mentalna navlaka | Staranje možganov | Nove učne strategije)

Motivacijske značilnosti odraslih in ovire (Ranljivost in motivacija | vidiki motivacije | samopodoba ranljivih | izobraževalne ovire | koncept osipa v izobraževanju odraslih)

Multimedijski pristopi k proučevanju ranljivih skupin

Kaj je multimedijska vsebina? | Kaj ni multimedijska vsebina? | Klasifikacija novih tehnologij | Merila za izbiro multimedijskih vsebin | Uporaba: Kdaj in kaj?

Projektno učenje (Zakovitosti projektnega učenja | Udeleženci kot »delujoča skupnost« | Razlike med programi in metodami dela | Oblikovanje, postavljanje in doseganje ciljev)

Evidentiranje neformalno pridobljenih znanj v izobraževanju odraslih (E-portfolio | Kaj so to opisniki? | Kaj je evidentiranje? | Kaj je vrednotenje? | Kaj je priznavanje)

Svetovalne možnosti za odrasle iz ranljivih skupin (Razvoj kariere | možnosti za možnosti izobraževanja | svetovalna podpora po zaključku programa | možnost povezovanja z drugimi organizacijami v lokalnem okolju)

Glej tudi Priloga 1.

### **Priporočeno število udeležencev**

Do 20 udeleženi.

## **Pogoji za vključitev, napredovanje in dokončanje programa**

### **Pogoji za vključitev**

Je program nadaljnega usposabljanja strokovnih delavcev, ki so že opravili temeljno usposabljanje za izvajanje programov (po neprenovljenem kurikulumu). Od strokovnih delavcev, ki se vključujejo, se pričakujejo delovne izkušnje in poznavanje prakse izvajanja programa.

### **Pogoji za dokončanje programa**

Posebni pogojev za napredovanju po programu ni.

Preverjanje znanja v programu poteka že med izobraževalnim programom (nastop pred udeleženci). Opazujejo in vrednotijo se udeleženceva iniciativnost, izvirnost pri reševanju problemov ter strokovna utemeljenost predlaganih rešitev. Poleg tega se vrednotijo tudi njegova sposobnost sodelovanja, vodenja in usmerjanja skupine ter obseg in način komuniciranja z drugimi udeleženci programa. Kandidatovo delo vrednotijo strokovnjaki, ki jih imenuje izvajalec programa za učitelje.

Udeleženci usposabljanja uspešno zaključijo program, če izpolnjujejo naslednje pogoje:

- prisotnost pri 80% ur neposrednega učenja v skupini, ki je organizirano v okviru Usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje prenovljenih javno veljavnih programov UŽU,
- aktivno sodelovanje na organiziranem delu usposabljanja,
- predstavitev in ugodno mnenje o predstavitvi, ki jo učitelji pripravijo v skladu z opredeljenimi kriteriji.

Glej tudi Priloga 2.

## **Listina**

Strokovni delavci, ki se usposablajo v programu Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje prenovljenih javno veljavnih programov UŽU, PUM in PRO, lahko pridobijo potrdilo o usposobljenosti.

Vrednotenje programa je v skladu z lestvico vrednotenja programov izobraževanja v mrežah (sklep Programskega sveta za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 25. maj 2006), sklepa Programskega sveta za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju o vrednotenju programov, daljših od 24 ur, in sprememb ter dopolnitev Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. št. 54/2002, 123/2008, št. 44/2009). Program Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje prenovljenih javno veljavnih programov UŽU, ki traja 16 pedagoških ur je na tej osnovi ovrednoten s 0,5 točke.

Pregled izpolnjevanja pogojev za pridobitev opisanega potrdila in izdajo potrdil bo Andrigoški center Slovenije opravil najkasneje en mesec po zaključenem usposabljanju.

## **Sestavljavci programa**

Program so oblikovali dr. Petra Javrh, mag. Estera Možina, Manuel Kuran, Natalija Žalec in Katja Vrbajnsčak.

**Priloga 1: Možne vsebine spopolnjevanja – predlogi učiteljev v evalvaciji 2009-2010**

	PROGR AM	ZNANJE, KI JIM PRIMANJKUJE	POTENCIALNE VSEBINE ZA DOUSPOSABLJANJE
1	UŽU MI	Kako motivirati mlajše odrasle za izobraževanje?	Motivacijske tehnike odraslih
2		Kako umiriti konfliktno situacijo?	Mediacija in spoprijemanje s konflikti
3		Kako pomagati odraslim z učnimi težavami?	Odrasli in učne težave
4		Težko prevedemo teorijo v prakso	Primeri dobre prakse za UŽU MI
5	UŽU BIPS	Kako motivirati ranljive za izobraževanje	Motivacijske tehnike odraslih
6		Težko prevedemo teorijo v prakso	Primeri dobre prakse za UŽU BIPS
7		Kako bips prilagoditi migrantom?	Izobraževanje priseljencev
8	UŽU IP	Kako pojasniti udeležencem tržno logiko?	Osnove znamkanja in trženja
9		Kako retorično brežhibno posredovati snov?	Retorika
10		Težko prevedemo teorijo v prakso	Primeri dobre prakse za UŽU IP
11		Kako naj prepoznam potencial in kompetence udeležencev?	Temeljne zmožnosti in prepoznavanje potencialov
12	UŽU MDM	Kako naj postavim jasne meje in sem hkrati prijazen?	Mediacija in spoprijemanje s konflikti
13		Kako konkretno so izvedbe potekale drugje?	Primeri dobre prakse za UŽU MDM
14		Kako prepričati delodajalce, da program koristi vsem?	Retorika
15	RPO	Kako se učijo odrasli?	Učenje in delo z odraslimi udeleženci v programih
16		Kako motivirati odrasle in starejše za delo v programu	Starejši in nove tehnologije
17		Ne poznam dobro razlike med mladimi in odraslimi	Izbrana poglavja iz andragogike
18		Kako enostavno in razumljivo posredovati snov ranljivim odraslim?	Psihologija starejših
19	PUM	Kako ravnati z mladimi, ki so konfliktno nastrojeni	Mediacija in spoprijemanje s konflikti
20		Kako se soočiti s kriminalnimi dejanji	Mediacija in spoprijemanje s konflikti
21		Izgorevam na delovnem mestu	Izgorevanje na delovnem mestu. Kaj storiti?
22		Kako se soočiti z različnimi poklicnimi interakcijami	Supervizija
23		Ne zmorem vsega sam. S kom lahko vse sodelujem?	Predstavitev zunanjih strokovnjakov z skupno delo

## **Priloga 2: Usposabljanje za raziskovanje lastne prakse med delovnim procesom s poudarkom na opisnikih temeljnih zmožnosti - Navodila za pripravo naloge**

### **1. Namen naloge**

Namen naloge je, da udeleženci spopolnjevanja skozi akcijsko raziskovanje (AR) samostojno opredelijo potrebe udeležencev in kontekste v katerih, v povezavi z namenom konkretnega programa UŽU udeleženci uporabljajo ključne kompetence (temeljne zmožnosti), ki so opredeljene Evropskem referenčnem okviru iz leta 2006: sporazumevanje v maternem jeziku, samoiniciativnost in podjetnost, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost (IKT), učenje učenja, sporazumevanje v tujem jeziku, socialne in državljanske kompetence, kulturna zavest in izražanje. O rezultatih svojega raziskovanja premisli in jih postavi v kontekst lastne andragoške prakse, tako, da premisli, kdo, kako, s kakšnim namenom in v kakšnem kontekstu bo lahko uporabljal opisnike. Vse skupaj nato predstavi na izobraževalnem srečanju drugim udeležencem spopolnjevanja, s čemer se spodbuja učenje in sodelovanje med kolegi in medkolegialno presojanje.

Tako opisniki, kot predstavitev opravljenega dela, so predmet ocenjevanja, ki je predvideno v okviru spopolnjevanja.

### **2. Predmet naloge**

2.1. Vsak udeleženec pripravi opisnike za eno od osmih ključnih kompetenc.

Opisnike pripravite za eno kompetenco in v kontekstu enega (ali vseh) UŽU programa (ov) v katerih poučujete. Če želite, lahko pripravite opisnike za isto kompetenco v vseh UŽU programih, v katerih poučujete. Osnovno vprašanje, na katerega odgovarjate je: kako se izraža ta kompetenca v življenjskem kontekstu udeležencev za katerega se usposablja v programu UŽU.

Primer:

#### **Učenje učenja UŽU MI**

##### **Udeleženec:**

V besedilu podčrta ključne besede

V nekaj stavkih povzame daljše besedilo

Ob besedilu zapiše vprašanja za povzemanje besedila

Opredele učne vire za pripravo seminarske naloge

Skozi izbrano tehniko učenja pripravi in predstavi temo v skupini

Izdela svoj osebni časovni načrt priprave na izpit

#### **Učenje učenja – UŽU BIPS**

##### **Oče /mama:**

Otroku pomaga izbrati knjigo v knjižnici

Ob/po branju knjige otroku postavlja vprašanja o vsebini in sporočilu knjige

Z otrokom narišeta, odigrata ali kako drugače uprizorita prizor iz knjige

Otroku pomaga pripraviti kratko obnovitveno pripoved o prebrani knjigi

V knjižnici, videoteki ali na spletu z otrokom poiščeta film, predstavo ali drugo uprizoritev knjige (npr. Kekec, Sapramiška...)...



Priprave opisnikov se lahko lotite z različnimi prijemi in metodami: pregled in analiza opravljenih projektov v preteklih izvedbah programa UŽU (PUM), pogovor z udeleženci (v smislu, kje ima težave), pogovor s predstavniki okolja v katerem deluje (živi) udeleženec ( npr. delodajalci, učitelji v srednji šoli, svetovalci CSD, Zavoda za zaposlovanje, uradne osebe...) – v smislu zahtev, ki so postavljene pred njihove stranke/kliente, pa tudi težav, ki jih opažajo pri manj izobraženih oz. slabše pismenih. Pri pripravi opisnikov si pomagajte tudi z vprašanji.

Zapis opisnikov oddajte na A4 formatu organizatorju izobraževanja (Katji Vrbajnščak). Pri tem navede, za katero kompetenco velja opisnik, v katerem UŽU, datum oddaje in svoje ime. Zapis odda neposredno pred nastopom oz. ga pred nastopom ali po nastopu posreduje organizatorju izobraževanja tudi v elektronski obliki.

- 2.2. Drugi del naloge je predstavitev rezultatov raziskovanja in namena uporabe opisnikov v skupini. Kandidat svojo predstavitev lahko nasloni na premislek ob naslednjih vprašanjih:

Kako razumem izbrano kompetenco ?

Kako se izraža v življenju udeležencev v kontekstih za katere se usposablja v izbranem UŽU programu? (Predstavitev opisnikov, ki jih je kandidat pripravil).

Kako sem/bom uporabila pripravljene opisnike?

Kako je potekalo AR: kako sem se lotila dela? S kom sem sodeloval-a, časovni vidik raziskovanja (je bilo časa dovolj), ipd.?

Kaj sem z AR pridobil-a za svoje andragoško delo, pa tudi osebno?

Kako bom / sem že pridobljeno uporabil-a v svoji andragoški praksi?

Kaj mi je bilo v procesu AR najbolj všeč?

Kaj je bilo težavno? Kako sem to rešil-a??

Ali je ostalo kaj nerazrešenega?

Kakšno pomoč bi še potreboval-a?

Vaše delo predstavite čim bolj izvirno in na način, ki bo nagovoril čim več različnih zaznavnih kanalov pri publiki (vizualno, slušno, kinestetično – skozi dejavnost...). Nagovoriti tudi čustva vrednote publike. Uporabite lahko različna avdiovizualna sredstva, igro vlog, debato oz. razpravo.

Za predstavitev ima vsak udeleženec na voljo sedem minut. Učiteljski par lahko nalogo pripravi skupaj, vendar pa mora vsak enakovredno sodelovati pri predstavitvi (vsak ima na voljo sedem minut) in vsak mora pripraviti svoje opisnike – npr. ista kompetenca za različne UŽU programe / različni kompetenci v istem UŽU programu.

### **3. Ocenjevanje naloge in merila**

Naloga in predstavitev sta tudi predmet ocenjevanja. Razen strokovnjakov ACS, nalogo presojajo tudi udeleženci na skupini. Ob vsaki predstavitvi se določi udeleženca, ki bo ocenil predstavitev. Tako vsak udeleženec sodeluje v vlogi predstavljalca, pa tudi v vlogi ocenjevalca.

Naloga se oceni z oceno opravi/ ni opravi.

Merila za presojanje

Kandidat skozi predstavitev izraža:

- celostno razumevanje pojma kompetenca
- zmožnost uporabe opisnikov v lastni andragoški praksi
- zmožnost sodelovalnega učenja in oblikovanja učečih se mrež in okolij,
- zmožnost ugotavljanja in upoštevanja potreb udeležencev v učnem procesu in okolja v katerem udeleženci živijo in delujejo.
- AR izhaja iz andragoške prakse kandidata.
- kandidat je sledil namenu raziskovanja in upošteval vse pravine, opredeljene v navodilih za pripravo naloge.
- rezultati AR so uporabni tudi v drugih kontekstih in imajo strokovno vrednost tudi za druge izobraževalce.
- predstavitev je izvirna in skladna z navodili za pripravo naloge.