

# PREDLOG MODELA USPOSABLJANJA UČITELJEV IN DRUGIH STROKOVNIH DELAVCEV V OŠO

Nosilka naloge: mag. Jasmina Mirčeva

(Nelektorirano besedilo)

Strokovne sodelavke: Natalija Žalec MAEd (UK), mag. Jasmina  
Mirčeva mag. Estera Možina, mag. Margerita Zagmajster

Financer projekta Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport  
RS

Ljubljana, 2016

# Izhodišče - Utemeljitev aktualnosti, mag. Estera Možina

---

Odrasli v Sloveniji, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost, niso pa uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja, imajo pravico, da pridobijo osnovnošolsko izobrazbo v programu Osnovne šole za odrasle (OŠO). S tem je omogočena dostopnost do osnovnošolske izobrazbe vsem in vsakemu, ne glede na osebne značilnosti in zmožnosti, morebitne posebne potrebe ter ne glede na socialno-ekonomski status ali motivacijo za izobraževanje. Dostopnost do osnovnošolskega in drugega temeljnega izobraževanja odraslih je tesno povezana z vprašanji 'družbene neenakosti in povečanja pravičnosti pri dostopu do izobraževanja in možnosti doseganja enakih rezultatov'. Gre torej za vprašanja družbene pravičnosti, saj so, udeleženske/udeleženci OŠO zlasti odrasli, ki so pripadniki različnih ranljivih skupin in so tako ali drugače marginalizirani; gre za odrasle z zelo različnimi značilnostmi, pričakovanji in zmožnostmi, ki jih je potrebno resno in odgovorno upoštevati, kar zahteva od učiteljev – poleg strokovnega znanja z njihovega področja – tudi posebna znanja in usposobljenost za delo z ranljivimi skupinami (Jelenc Kraševc, 2015).

V šolskem letu 2013/2014 je bilo po podatkih Statističnega urada Slovenije še vedno 268 ali 1,5% mladostnikov, ki so izpolnili zakonsko obveznost 9-letnega šolanja in zapustili osnovno šolo, ne da bi pridobili spričevalo o dokončani osnovni šoli in predstavljajo letni prirastek k deležu populacije brez dokončane osnovne šole. V celotni populaciji je bilo leta 2012 preko 77.000 odraslih brez ali z nepopolno osnovno šolo, od 15-64 leta jih je bilo 31.300, nad 65 let pa 46.500.

Sedanji program Osnovne šole za odrasle je bil sprejet leta 2003 in uveden v šolskem letu 2003/2004. V primerjavi s preteklim programom iz leta 1989 je prinesel vrsto novosti in sodobnih kurikularnih rešitev, med drugim 9. leto šolanja, za 831 ur se je povečalo število ur v novem predmetniku glede na predhodni program, novi program OŠO je najbolj zaznamoval premik od učno-snovnega k učno-ciljnemu in procesno-razvojnemu načrtovanju kurikula, itn. (Velikonja, 2015). Kljub temu podatki o vključenosti in uspešnosti odraslih v programu OŠO kažejo na postopno upadanje števila vpisanih in posledično tudi števila odraslih, ki uspešno končajo program. V času sprejema programa leta 2003 je program uspešno končalo 1009 odraslih udeležencev (od okoli 1500 vpisanih), leta 2014 pa 219 (od okoli 1000 vpisanih). Zmanjšuje se tudi število učiteljev, ki poučujejo v programu, leta 2003 jih je v programu OŠO poučevalo 635, leta 2014 pa le še 313.

Dr. Jelenc Kraševac v predgovoru k monografiji Osnovna šola za odrasle (2015) med drugim tudi piše /.../ 'da je osnovnošolsko izobraževanje odraslih področje, ki se ga na nek način obravnava kot 'podpodročje' osnovnošolskega izobraževanja za otroke, kot 'stransko vejo', obrobni del osnovnošolskega izobraževanja otrok, ki pa se ga povsem zadovoljivo lahko izvaja le z nekaj prilagoditvami za odrasle.'

V letih 2011 in 2012 je potekala evalvacija programa osnovne šole za odrasle, ki jo je Andragoškem centru Slovenije naročilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.<sup>1</sup> Evalvacija je skušala odgovoriti na številna vprašanja, med drugim tudi kolikšno vrednost namenjamo OŠO in kako zagotavljamo njeno kakovost, v kolikšni meri upoštevamo individualnost vsakega udeleženca in kako mar nam je prizadevanje za kakovostno izobraževanje ranljivih skupin odraslih, v kolikšni meri razumemo in upoštevamo, kako se učijo odrasli. V evalvaciji je bila posebna pozornost namenjena strokovnemu osebju, pogojem dela, usposobljenosti in motiviranosti za delo v OŠO ter možnostim za profesionalni razvoj učiteljev in drugega strokovnega osebja. Med drugim se je pokazalo, da je tudi strokovno osebje po položaju, materialnih in drugih pogojih dela ter možnostih za profesionalni razvoj, potisnjeno na obrobje osnovnošolskega izobraževanja in celo na obrobje izobraževanja odraslih.

Na podlagi evalvacije 2011/2012 je bilo ugotovljeno (Žalec, 2015), da je za spopolnjevanje učiteljev v OŠO v sistemu bistveno slabše poskrbljeno kot za druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, ter da je prepuščeno predvsem učiteljem samim, čeprav večina učiteljev (63,9%) izraža potrebo po tovrstnem spopolnjevanju.

Kljub temu, da se je vpeljal prenovljen in sodobnejši program OŠO, se za udeležence in učitelje v programu OŠO ni spremenilo praktično nič. Dr. Jelenc Kraševac razmišlja, da je 'morda temu tako zaradi sorazmerno majhnega števila odraslih, ki se vključujejo v program OŠO (kar je nedvomno tudi posledica /.../ neustreznih ukrepov za povečevanje udeležbe odraslih v tovrstnem izobraževanju), bolj verjetno pa zaradi pomanjkanja ozaveščenosti na ravni politike izobraževanja o odgovornosti učiteljev, ki poučujejo odrasle brez temeljne izobrazbe, o zahtevnosti in občutljivosti poučevanja ranljivih skupin odraslih in o daljnosežnosti negativnih učinkov neustreznega dela s temi skupinami odraslih. Posledice so manko spodbud za dodatno izobraževanje ter usposabljanje učiteljev za delo z ranljivimi skupinami

---

<sup>1</sup> Evalvacija Osnovne šole za odrasle (OŠO) je bila 17 mesečna naloga, katere nosilec je bil Andragoški center Slovenije v letih 2011 in 2012. Pri projektu je sodeloval tudi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, oba javna zavoda sta nalogo vključila v svoje LDN. Oba javna zavoda sta pri izvedbi naloge sodelovala pri opredelitvi problematike programa OŠO, pri pripravi načrta evalvacije in raziskovalnega inštrumentarija, pri interpretaciji rezultatov, ter pri izvedbi fokusnih skupin za presojanje rezultatov in pri oblikovanju predlogov za prenavo programa.

odraslih in prepričanje, da je mogoče le z manjšimi prilagoditvami vsebin in načina dela, osnovnošolsko izobraževanje za odrasle uspešno izpeljati /.../

Z modulom stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev OŠO želimo postopoma premostiti sistemsko neurejenost tega področja vzgoje in izobraževanja. Želimo ustvariti pogoje za stalni strokovni razvoj in učiteljev in drugih strokovnih delavcev v programu OŠO. Tako se bo tudi odraslim udeležencev v programu OŠO zagotovila ne le dostopna pravica do izobraževanja, temveč tudi pravica do kakovostnega izobraževanja.

## Izobraževalne potrebe učiteljev OŠO in ovire za izobraževanje kot podlaga za oblikovanje izobraževalnega modela (mag. Jasmina Mirčeva)

---

### Mednarodna in nacionalna izhodišča

Poudarek številnih mednarodnih dokumentov UNESCO, Evropske komisije, OECD je na spremenjeni vlogi učiteljev in drugih deležnikov, ki so neposredno in posredno vključeni v izobraževalnem procesu. Izobraževalni proces, po navedbah teh dokumentov, mora biti zasnovan tako, da omogoča povezovanje med izobraževanjem, življenjem in delom. Hkrati morajo biti odprte različne učne poti za pridobivanje znanja in spretnosti. Pomembno je to, da učitelj upošteva posebnosti odraslih udeležencev, omogoči sodelovanje, in ustvarja učno klimo, ki spodbuja posameznika, da se uči. Učitelj mora spodbujati vsakega posameznika k ustvarjanju in uporabi znanja. (CONFINTEA VI, 2009; Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000)

Za uspešno delo z odraslimi naj bi učitelji razvili sledeče kompetence:

- *Usposobljenost za nove načine dela v razredu/predavalnici*, ki vključuje uporabo ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev;
- *Usposobljenost za nove naloge zunaj razreda*, npr. v izobraževalni ustanovi in s socialnimi partnerji;
- *Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in znanja pri učečih se*;
- *Razvijanje lastne profesionalnosti*, ki se nanaša predvsem na raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov ter usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja;

- *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije.*  
(Key Competencies 2002)

Gre za nabor kompetenc, ki jih potrebujejo učitelji odraslih za kakovostno delo s skupinami različne starosti in socialnih ter ekonomskih značilnosti. Te naj bi se sčasoma dopolnjevale in posodabljale.

Za razvoj teh kompetenc se v Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001) izpostavljajo štiri faze razvoja: začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje v delo, stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje. Bolj učinkoviti sistemi so tisti, ki namenjajo enakovredno pozornost vsem štirim fazam razvoja.

Izhajajoč iz evropskih izhodišč in zakonodaje se v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji izpostavlja, da sistem strokovnega razvoja osebja v izobraževanju odraslih mora temeljiti na stalnem preučevanju izobraževalnih potreb. Analize so osnova za dolgoročno načrtovanje, kar bi omogočilo kakovostno začetno izobraževanje osebja v izobraževanju odraslih in zagotovilo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje glede na dejanske potrebe vsemu osebju v izobraževanju odraslih, ne glede na vrsto zaposlitve.

Z vidika izvajanja programa OŠO je pomembno tudi to, da se predvidi sistematično preučevanje možnosti za profesionalni razvoj izvajalcev v izobraževanju odraslih v Sloveniji ter določijo kratkoročne in dolgoročne izobraževalne potrebe, ki bodo podlaga za razvoj novih programov ter oblik nadaljnjega razvoja.

V skladu z Zakonom o izobraževanju odraslih (2006) so strokovni delavci organizatorji izobraževanja in učitelji na posameznem izobraževalnem področju (19. člen).

V Programu OŠO se določi, da morajo imeti strokovni delavci, ki sodelujejo pri izpeljavi programa OŠO izobrazbo, ki ustreza zahtevam 3. in 5. člena Odredbe o smeri strokovne izobrazbe strokovni delavcev v devetletni osnovni šoli (1991).

*... ' Za strokovne delavce, ki izvajajo program OŠO se zagotavljajo programi stalnega strokovnega spopolnjevanja iz prejšnjega odstavka in programe stalnega strokovnega spopolnjevanja za izvajanje programov OŠO.' ...*

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev po navedbah mednarodnih kot tudi nacionalnih dokumentov in smernic mora postati vseživljenjski proces, ki se prične z začetnim izobraževanjem, nadaljuje z uvajanjem (pripravnštvom in strokovnim izpitom) ter z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, ki je povezano s specifičnim področjem, ciljnim skupinami in konkretnimi

nalogami. A praksa kaže, da medtem, ko sta prvo (začetno izobraževanje) in drugo dobro zakonsko urejena, je nadaljnje izobraževanje, še posebej tisto, ki poteka za potrebe OŠO manj urejeno. Tudi ponudba izobraževalnih programov za učitelje OŠO ni prilagojena potrebam. Za potrebe usposabljanja učiteljev v programu je bil za ta namen izveden le en program leta 2006, ki sta ga organizirala Andragoški center Slovenije v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo.

## **Strokovni delavci v programu OŠO po podatkih Evalvacije programa (2012)**

*Evalvacija Programa Osnovne šole za odrasle* je odprla nekatere dileme, pomisleke in vprašanja povezana s strokovnim osebjem v programu. Namreč dosedanje analize na področju izobraževanja odraslih, ki imajo najnižjo izobrazbo, so pokazale, da dobro usposobljeni učitelji, ki uporabljajo prilagojene metode dela, lahko pripomorejo k odpravljanju negativnih izobraževalnih izkušenj - te so praviloma nastale v času poprejšnjega formalnega izobraževanja. Hkrati pa so dosedanje analize pokazale, da se pri delu v programu uporabljajo predvsem tradicionalne oblike izobraževanja poučevanja, ki so bolj značilne za otroke in mladino in ne upoštevajo značilnosti odrasle populacije (Kos, Možina idr. 2012).

Učitelj je nedvomno eden ključnih akterjev uresničevanja ciljev programa OŠO. Njegovo delo ima pomembne implikacije tako na posameznika, sveta dela, skupnosti, izobraževalnega sistema, itn. Zato je pomembno, kakšna je pripravljenost učitelja za delo v programu ter z odraslimi z najnižjimi izobrazbenimi dosežki, koliko pozna specifične te populacije, kako dobro sodeluje s strokovnimi sodelavci v izobraževalnih in drugih ustanovah, s svetom dela, ožjim in širšim družbenim okoljem.

Učitelji v programu OŠO so tisti, ki imajo ustrezno strokovno izobrazbo ter temeljno znanje o izobraževanju. A vloga učiteljev osnovne šole za odrasle ni analizirana zgolj z vidika njihovega predmetnega ali pedagoškega znanja, temveč z vidika njihovega poznavanja dela z odraslimi udeleženci, predvsem pa z odraslimi z najnižjo izobrazbo.

Poleg učiteljev izobraževalno in svetovalno delo opravljajo tudi svetovalni in drugi strokovni delavci (ZOI, 2006). Gre za strokovnjake v izobraževalnih ustanovah (organizatorji, direktorji, svetovalci) ali zunaj nje (strokovnjaki za centrih za socialno delo, zavodu za zaposlovanje, ali drugih strokovnih ustanovah).

Kljub zahtevam je Evalvacija programa OŠO pokazala, da so učitelji in drugi strokovni delavci premalo pripravljeni za delo v programu OŠO. Dejstvo je, da je njihova vključenost v izobraževalnih programih spopolnjevanja za delo v programu OŠO nizka. Pogostokrat so tudi izkušnje za delo z odraslimi neustrezne. A kljub temu, da je več kot polovica učiteljev izrazila potrebo po spopolnjevanju za delo v OŠO, je manj kot polovica uresničila to potrebo. Dodatno izobraževanje učiteljev se reducira povečini na samoizobraževanje. Podatki evalvacije so pokazali, da nihče ne poskrbi za dodatno izobraževanje učiteljev. Glede na to, da povečini gre za mlajše učitelje, ki imajo manj kot pet let delovnih izkušenj pri poučevanju odraslih je vprašljiv tudi transfer znanja, ki izhaja iz njihovih izkušenj (Možina, 2012, 24-25).

Analiza je pokazala tudi nizko identifikacijo z delom v programu za najmanj izobražene odrasle - le slaba petina udeležencev pozna program OŠO v celoti kot tudi šibko povezovanje z organizacijo na sploh.

Izpeljava poteka dokaj tradicionalno, ne glede na to ali gre za metode poučevanja ali za načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Ti podatki o izpeljevanju programa OŠO se do neke mere zrcalijo tudi v odgovorih udeležencev. Iz teh se lahko razbere, da med najustreznejše načine učenja v šoli uvrščajo iste metode, kot jih prevladujoče uporabljajo učitelji pri poučevanju. Največ udeležencev je izbralo pasivne metode učenja kot sta predavanje in razlaga, v manjšem deležu tudi aktivne - pogovor in razprava ter pisno oz. praktično reševanje nalog. V predlogih so nosilci evalvacije zapisali, da bi morali razmisliti, kako povečati in spodbuditi vključenost in identifikacijo učiteljev z vlogo, ki jo opravljajo v OŠO in ustvarili boljše pogoje za uvajanje sodobnejših načinov učenja v OŠO.

Predavanje, razlaga, pogovor in razprava so bile najpogosteje omenjane oblike dela v skupinah (Žalec v Možina, 239).

Individualna obravnava je bila manj načrtovana in premišljena. Ob začetku dela so učitelji le izjemoma preverjali znanje udeležencev. Prilagajanje učnega procesa posamezniku je bilo bolj priložnostno in ne načrtovano. Pomoč udeležencem je največkrat ponujena v obliki dodatne razlage težjih delov učne snovi, z večjim deležem ponavljanja in utrjevanja ter tako, da se izvedejo dodatne ure pouka pri posameznem predmetu, kar znova kaže na to, da je prilagajanje učenja posamezniku bolj priložnostno oz. se odvija nenačrtovano v procesu pouka ali ob preverjanju in ocenjevanju, ko učitelj opazi, da ima udeleženec težave pri učenju, manj pa načrtno, poglobljeno in v sodelovanju z drugimi učitelji strokovnjaki v programu OŠO.

Tudi medpredmetno povezovanje med učitelji in sodelovanje z drugimi strokovnjaki ter z zunanjim okoljem nasploh je šibko (ibid., 239).

Zgoraj omenjena evalvacija je pokazala, da primanjkujejo tako ustrezno oblikovani programi na tem področju, bolj jasne zakonske zahteve po obveznem usposabljanju učiteljev in višja motiviranost učiteljev za samoizobraževanje. Nenazadnje je Evalvacija programa OŠO opozorila na izjemno skromne izkušnje učiteljev za delo z odraslimi udeleženci najnižje stopnje izobraževanja /usposabljanja.

Še ena značilnost programa OŠO zahteva dodatno usposabljanje učiteljev – to pa so *specifike populacije vključenih*. Za ciljno skupino udeležencev programa OŠO je značilno, da je deprivilegirana skupina na mnogih področjih. Udeleženci so pogosto odraščali v izobraževalno nespodbudnem okolju, v družinah, ki so izobraževalno prikrajšane in kulturno manj favorizirane. Večina udeležencev je brezposelnih, zaposleni pa imajo manj zahtevna in manj plačana dela, ki le –redko omogočajo napredovanje. Za tretjino udeležencev je značilno, da slovenščina ni materni jezik. Delež odraslih s posebnimi potrebami je ravno tako izredno visok. Te značilnosti zahtevajo temeljito preučitev, revizijo in prenovo usposabljanja učiteljev za poučevanje v programu OŠO. Le-tako bodo lahko resnično poskrbeli za uresničevanje izobraževalnih potreb omenjene ciljne skupine.

Domnevamo, da je nizka pripravljenost učiteljev za delo s populacijo najnižje izobraženih povezana tudi z njihovim zelo neurejenim statusom na tem področju. Povečini so učitelji v programu OŠO honorarni sodelavci. Poučevanje odraslih udeležencev programa OŠO je njihova dopolnilna in ne primarna dejavnost. Redno so zaposleni na drugih ustanovah. Med učitelji je veliko upokojenih. Po eni strani manj reguliran status povzroči nizko identifikacijo s poučevanjem skupin odraslih in nezainteresiranost za dodatno usposabljanje/izpopolnjevanje na tem področju, saj ne vidijo dolgoročne perspektive. Po drugi strani se učitelji soočajo s preobremenjenostjo, saj praviloma poučujejo v programih OŠO po končani 22 urni obveznosti, ki je predpisana<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Po 120. Členu ZOFVI je zgornja meja tedenske učne obveznosti za učitelje v osnovni šoli 22 ur, ki se lahko poveča za ne več kot 5 ur. Preostanek 40 urnega tedenskega delovnika učitelj nameni pripravi na poučevanje, interesnim in drugim dejavnostim. Če učitelj poučuje še v programu osnovna šola za odrasle se njegova neposredna učna obveznost lahko znatno poveča nad zgornjo mejo, ki jo opredeljuje zakon (ZOFVI, 1996).



## Potrebe po izobraževanju strokovnih delavcev v programu OŠO po ugotovitvah fokusnih skupin

Oblikovanje posebnega programa za usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev je utemeljeno tudi z izraženimi mnenji učiteljev in drugih strokovnih delavcev na fokusnih skupinah o perspektivah profesionalnega razvoja leta 2014 na Andragoškem centru Slovenije.

Prevladujoča področja, kjer so bile identificirane največje ovire pri kakovostni izvedbi in doseganju programskih ciljev so:

- Neprilagojenost programa osnovne šole za odrasle in neupoštevanje posebnosti ciljnih skupin;
- Neustrezna izvedba, ki premalo upošteva predznanja in spretnosti udeležencev, ne spodbuja medpredmetnega povezovanja in pogosto poteka v kombiniranih oddelkih;
- Pomanjkanje in neprilagojenost gradiv potrebam populacije odraslih;
- Neustrezost materialnih in prostorskih pogojev za izvajanje programa;
- Neurejenost in pomanjkanje možnosti za izobraževanje in usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev.

Zadnja ovira je bila opredeljena kot ena največjih. Strokovni delavci so navedli, da ni posebnih programov za stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev, da pa obstoječi programi v Katalogu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev niso usklajeni s potrebami za kakovostno izvedbo programa. Ugotovljeno je bilo tudi, da se učitelji, ki delajo v OŠO med seboj ne sodelujejo in se ne posvetujejo v študijskih skupinah. Udeleženci fokusnih skupin so bili enotnega mnenja, da posamezne izvajalske ustanove organizirajo strokovne aktivne in občasna izobraževanja za učitelje, a običajno se jih ne udeležujejo učitelji osnovnih šol in tudi ni pregleda o tem, v kakšnem obsegu in kako kakovostno se izvajajo.

Očitek glede organizacije in spremljanja izobraževanja strokovnih delavcev je pa bil ta, ni koordinacije in enotnega ter rednega spremljanja kakovosti dela in potreb po stalnem strokovnem spopolnjevanju. Splošno mnenje je bilo, da je potrebno določiti nacionalnega koordinatorja (najbolje na podlagi medinstitucionalnega sodelovanja).

Kljub različnim oviram je bilo mnenje udeleženih fokusnih skupin to, da bi ustrezna usposobljenost strokovnega kadra pripomogla k odpravljanju skoraj vseh. Učiteljem naj bi omogočili udeležbo v različnih oblikah usposabljanja ter jim zagotoviti možnost za profesionalni razvoj tudi v okviru tega programa. Usposabljanje pa naj bi vključevalo vse tri komponente s katerimi se soočajo udeleženci: kontekstualne, vsebinske in čustvene.

Izraženo je bilo tudi mnenje, da se je treba (v okviru usposabljanja) posebej fokusirati na metode in pristope poučevanja pri odraslih z nižjimi izobraževalnimi dosežki (individualizacija učnega procesa), ustrezna izbira tem, razumevanje in upoštevanje perspektive ter socio-kulturnih značilnosti udeležencev.

## Opis modela Natalija Žalec, MAEd (UK)

---

### Temeljna kurikularna vprašanja

Danes, ko se družba poraja skozi konfliktnost nasprotij in v povezovanju globalnih tendenc in lokalnih zmožnosti, kjer je vse začasno, prihodnost pa težko, če sploh, napovedljiva, je tudi načrtovanje in programiranje izobraževanja kompleksna dejavnost, ki se pogosto odvija in nastaja skozi usklajevanje različnih interesov, konceptov in teženj deležnikov, ki so vanjo vpeti. To zahteva nenehno sporazumevanje med udeleženi in refleksijo, dopolnjevanje in usklajevanje tistega, kar je (ali želi biti) opredeljeno v izobraževalnem kurikulumu. Hiter razvoj je po eni strani posledica znanja, po drugi strani pa spodbuja nove potrebe po učenju. Posamezniki v tej distribuciji niso enakomerno porazdeljeni. Dinamika med razvojem, znanjem in učenjem, ki se odvija na abscisi usposobljenosti in neusposobljenosti in na ordinati splošnega (skupnega) in posebnega (specifičnega), zahteva tudi drugačne prijeme pri načrtovanju izobraževalnega kurikula. Evalvacija in razvoj sta glavni funkciji sodobne izobraževalne politike, pri čemer postane načrtovanje kurikula razvojni proces, ki zahteva nenehno usklajevanje različnih elementov in komunikacijo med deležniki, ki ga oblikujejo. Ker je kurikulum že v svojem pomenskem bistvu nekaj gibljivega in h koherentnosti težečega, v njem ni ničesar, kar bi lahko bivalo/nastajalo neodvisno od drugega. Z drugimi besedami - sprememba pri eni sestavini povzroči (zahteva) spremembo drugih. Vse enote, ki jih opredelimo v kurikulumu so med seboj povezane in opredeljujejo druga drugo. V kurikulumu odgovarjamo na vprašanja kot so: Kaj je namen, cilji izobraževanja? Katere vrednote se izražajo skozi cilje in namen izobraževanja? Komu ali čemu služi program? Kdo oblikuje program? Kakšna je komunikacija – smer, oblike in obseg? Kakšen je položaj udeleženca, učitelja, drugih deležnikov v programu; Kako so v njem upoštewane njihove potrebe? In naposled, ko govorimo o izobraževalnem kurikulumu za učitelje OŠO, kakšen je učni kontekst v katerem učitelj deluje – kakšna je OŠO ter kakšne izobraževalne potrebe poraja pri učiteljih. V izobraževalnem kurikulumu izobraževalcev se odražajo vrednote,

stališča in odnosi širšega izobraževalnega kurikula (tudi tistega, v katerem npr. učitelj poučuje) in širšega družbenega diskurza v danem trenutku (npr. družbeni položaj in raznolikost izobraževalnih potreb udeležencev, ki jih učitelj poučuje). Več, kot je spremenljivk pri tem, zahtevnejša je vloga učitelja,

## Procesno-razvojni kurikul

Če z izobraževalnim kurikulom poskušamo slediti dinamiki spreminjanja potreb področja, za katerega se kurikul pripravlja, ali se v njem dogaja, bomo slej, ko prej ugotovili, da gre za razvojni proces, ki ga je potrebno utemeljiti na drugačnih izhodiščih, kot v tradicionalnem kurikulu, ki gradi predvsem na učni snovi. Metaforično bi lahko rekli, da je procesno-razvojni kurikulum v idealnih okoliščinah, učenje, ki postaja del prakse same oz. preiščena praksa. Z drugimi besedami, učni kurikul se razvija in oblikuje vzporedno in posledično z nekogaršnjim delovanjem in skladno z učnimi potrebami, ki se mu pri tem pojavljajo. Z vidika osebe, gre lahko za različna področja človekovega življenja – ne le za poklic ali področje, ki ga človek deli z drugimi. Vsak nov položaj od človeka zahteva, da se nauči živeti drugače, kot je živel pred tem- ob upokojitvi, migracijah, brezposelnosti, ob novi zaposlitvi, starševstvu ipd. V takšnih idealnih okoliščinah se protagonisti učenja zavedajo na eni strani pomena učenja in znanja za razvoj, po drugi strani pa minljivosti naučenega in vseživljenjskosti učenja. Ko govorimo o procesno-razvojnem kurikulu izobraževanja za potrebe opravljanja neke profesionalne vloge ali poklica je potrebno proučiti objektivni položaj vloge (npr. učitelja v OŠO), po drugi strani pa izhajati iz subjektivnih potreb osebe, ki to vlogo opravlja. Hkrati s tem je pomembno, da je oseba, ki vlogo opravlja tudi opisovalka učnih potreb, ki so povezane z opravljanjem vloge. Skozi to se razvija vloga tudi objektivno.

Zasuk od učno-snovne k procesni zasnovi kurikula zahteva temeljit premislek ne le z vidika kurikularne teorije in načrtovanja izobraževanja, temveč tudi z vidika same izpeljave učenja, zagotavljanja virov za učenje, ustvarjanja primerne učnega okolja, z vidika zadovoljevanja potreb udeležencev in okolja in z vidika vrednot, ki jih s kurikulom uveljavljamo. V tem je zajeto sporočilo, da kakovost izobraževalnega programa ni definirana le z učno snovjo, niti le s cilji in učnimi dosežki programa, temveč in predvsem s samim procesom izpeljave, spremljanja in vrednotenja v kurikulu. Z vidika načrtovanja to pomeni zasuk v smeri načrtovanja postopkov, metod, komunikacijskih sredstev, ki omogočajo odprt, pogajalski, prožen in aktualen razvoj kurikuluma. To izhodišče predvideva, da je znanje začasna in z vidika posameznika spreminjajoča se entiteta. V povezavi s

presojanjem kurikula, je ni mogoče obravnavati posplošeno ali veljavno za vse oz. ločeno od njegovega nosilca (udeleženca) - njegovih izobraževalnih potreb in njegovih zmožnosti za učenje (npr. tistega, kar se je še zmožen naučiti), in ločeno od njegovega poklicnega in življenjskega položaja. Gre za učenje onkraj formalno opredeljenega učenja; za izkušensko učenje, ki izhaja iz premišljanja (refleksije) o učnih potrebah ob reševanju problemov.

## Širši kontekst in poglobljanje v posamičnosti

Ko se odločimo za procesno-razvojni model načrtovanja učenja učiteljev v OŠO, to pomeni, da spremljamo širši kontekst – tudi položaj in razvoj OŠO, aktualne spremembe, povezanost OŠO z drugimi deli izobraževalnega in drugih sistemov v družbi. Spremljati moramo demografske podatke o udeležencih OŠO, spremembe na področju temeljnega izobraževanja učiteljev in njihovega spopolnjevanja, hkrati s tem pa je potrebno vsakega posameznega učitelja obravnavati kot osebo, ki je po svojih izobraževalnih potrebah in razvojnem potencialu lahko podoben drugim učiteljem, a se hkrati od njih tudi pomembno razlikuje, čeprav vsi delujejo v podobnih okoliščinah. Učitelji se med seboj razlikujejo po svojem položaju, ambicijah, možnostih in priložnostih pa tudi ovirah, s katerimi se srečujejo pri delu in izobraževanju. Učitelji se med seboj razlikujejo tudi kot učenci – po svoji motivaciji, interesih, učnem stilu in razvitosti zmožnosti za učenje. Okolje v katerem delujejo učitelji prav tako vpliva na njihov odnos do učenja za potrebe OŠO – npr. kjer izvajalska organizacija posveča OŠO posebno skrb in jo umešča ter povezuje z drugimi dejavnostmi, ki jih izvaja (npr. s svetovanjem za izobraževanje in poklicnim svetovanjem, učno pomočjo ipd.), je pričakovano, da bodo učitelji v OŠO boljše integrirani v delo izvajalske organizacije, da se bodo povezovali z drugimi učitelji in strokovnjaki v izvajalski organizaciji in se v tako ustvarjeni skupnosti prakse tudi spopolnjevali za delo, ki ga opravljajo v OŠO. V idealnih razmerah učno okolje učiteljev presega učenje v posebej načrtovanih in strukturiranih učnih dogodkih, ki jih v praksi opredeljujemo v okviru katalogov temeljnega ali stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev. Po drugi strani pa je potrebno jasno in enoznačno poudariti, da bi bilo brez slednjega – načrtnega in strukturiranega ter posebej za učitelje opredeljenega izobraževalnega modela od učiteljev OŠO, težko pričakovati, da bodo sami v celoti poskrbeli za svoj profesionalni razvoj in ga posledično udeležali tudi v razvoju OŠO in napredku udeležencev OŠO. Kompleksnost in zahtevnost učiteljevih nalog ter učiteljeve izobraževalne potrebe izhajajo namreč prav iz življenjskih potreb in položajev udeležencev OŠO ter priložnosti in omejitev v katerih deluje OŠO. Pri uspešnem reševanju problemov je torej pričakovano, da so učitelji vpeti v delovanje OŠO in da poznajo širši koncept in konkretna

ozadja, ki porajajo kurikulum OŠO, hkrati pa so pri reševanju problemov deležni načrtni pomoči od zunaj.

Iz zgornjega razmišljanja lahko izluščimo, da je potrebno pri načrtovanju izobraževalnega kurikula za učitelje OŠO povezati vse različno porajajoče se učne kontekste, v katere je vpet učitelj - od svojega začetnega izobraževanja prek svojih delovnih izkušenj in novih poklicnih izzivov do novih skupnostnih praks, ki naj bi posamičnemu učitelju omogočile in ga spodbudile k poklicnemu spopolnjevanju. Tisto, kar lahko usmerja andragoško prakso v takih razmerah, je ustvarjanje novih, skupnih in premišljenih izkušenj in znanja, ki izhajajo iz učiteljevih obstoječih izkušenj in znanja. V končni posledici pa je novo učenje in znanje, ki pri tem nastaja presežek obojega. Pomembno je ustvarjanje priložnosti, da učitelji premislijo o izzivih, s katerimi se soočajo, o izkušnjah in znanju, ki ga že imajo in vse skupaj umestijo v svojo spoznavno in vrednotno mrežo (v smislu vedeti, kako in vedeti, zakaj) ter posledično suverno poiščejo rešitev za nove probleme, s katerimi se srečujejo pri svojem andragoškem delu. Pri tem je pomembno, da kurikularni diskurz učitelju omogoča artikulacijo in reševanje skupnih problemov v dialoškem sodelovanju z drugimi učitelji in drugimi deležniki (npr. udeleženci, organizatorji izobraževanja, različnimi svetovalci in oblikovalci politike, fakultetami kjer se izobražujejo učitelji), ki tvorijo kurikulum OŠO. Tudi, ko imajo vsi sodelujoči deležniki skupne cilje, opravljajo pri njihovem uresničevanju različne naloge, ki izhajajo iz njihove vloge v kurikulumu. Tvorci takega kurikularnega diskurza so razen učitelja n udeleženca izobraževanja, tudi izvajalske organizacije, ki izvajajo program OŠO, raziskovalno-razvojne in svetovalne organizacije kot sta Andragoški center Slovenije in Zavod R Slovenije za šolstvo in protagonisti nacionalnega kurikula kot so denimo Strokovni svet za izobraževanje odraslih, Strokovni svet za splošno izobraževanje in pristojni organi na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. Na razvojno-izvedbeni ravni je nujno, da se v ta proces vključujejo tudi pristojne fakultete, ki izvajajo začetno izobraževanje učiteljev, pa tudi tiste izobraževalne organizacije, ki izvajajo programe spopolnjevanja za učitelje.

## **Kompetenčna zasnovanost modela**

Iz tega, kar smo že zapisali o porajanju izobraževalnega kurikula za učitelje v OŠO, lahko sklepamo, da je učitelj soustvarjalec in proaktivno delujoč člen izobraževalnega kurikula. Za to mora imeti izoblikovane ustrezne vrednote in stališča do svojega dela in se zavedati svojega poslanstva, po drugi strani pa si mora izoblikovati tudi ustrezne vrline in kompetence ter znanje, ki mu omogočajo, da po eni strani prepozna svoje izobraževalne potrebe, po drugi

pa tudi ve, kako jih uresničiti. Prav tako pa je pomembno, da so zunanji pogoji strukturirani tako, da mu to omogočajo in ga k temu spodbujajo. Meta znanje, ki si ga učitelji razvijajo v teh socialno-konstruktivističnih modelih, je pravzaprav razvijanje zmožnosti za učenje, ohranjanje motivacije in notranje refleksije (samospraševanje). V tem smislu mora biti izobraževalni kurikulum opredeljen skozi zmožnosti (kompetence) in vrline (v smislu nekih trajnejših stališč, navad in drž), ki si jih učitelj izoblikuje v procesu izobraževanja za poklic in so relevantne za doseganje ciljev, ki so povezane z njegovim delom. To je toliko bolj pomembno, ker posameznik vrednost svojega znanja vedno znova presoja skozi proces reševanja problemov. Vrednost posameznikovega znanja je premo sorazmerna z njegovo uspešnostjo pri reševanju problemov. Tudi družbeno vrednost posameznikovega znanja se ugotavlja skozi uspešnost pri reševanju problemov, ki so pomembni v danem družbenem kontekstu, npr. v kontekstu presojanja uspešnosti udeležencev v programu OŠO. Ob tem pa je treba povedati, da izobraževalni sistemi pogosto nimajo razvitih orodij vrednotenja in ocenjevanja, s katerimi bi že v času učiteljevega izobraževanja (npr. začetnega) zmogli napovedati, ali je znanje, ki si ga oblikuje (bodoči) učitelj relevantno za reševanje resničnih problemov, s katerimi se soočajo učitelji v praksi. Ta potreba po sprotnem vrednotenju naučenega dodatno potrjuje utemeljenost procesno-razvojnih modelov oblikovanja kurikula, še posebej, ko imamo v mislih spopolnjevanje učiteljev.

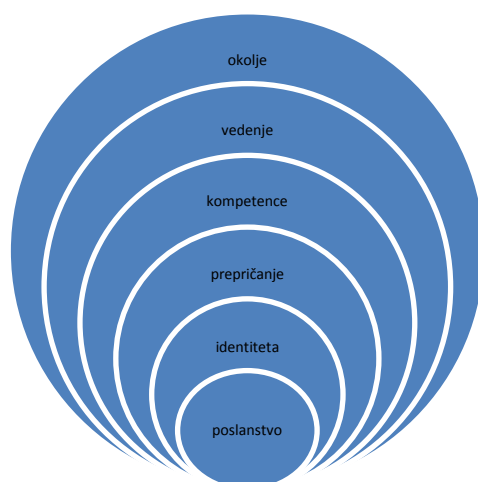
Kompetence, ki izhajajo iz spremenjene in spreminjajoče se vloge učitelja in izobraževalcev odraslih in so opredeljene v različnih mednarodnih dokumentih in smo jih že opredelili v prejšnjem poglavju o izobraževalnih potrebah učiteljev OŠO, poskušajo zajeti vsa področja učiteljevega delovanja in naloge, ki jih v tej zvezi opravlja. Vprašanje, ki ob tem lahko ostane neodgovorjeno pa je, kako ugotavljati relevantnost in razvitost posameznih kompetenc pri učitelju – tako z vidika samoevalvacije učitelja, kot z vidika zunanje evalvacije učiteljevega dela.

Ob vsem zapisanem ne smemo pozabiti, da mnogi domači in tuji strokovnjaki npr. Klassen (v Korthagen, 2008) opozarjajo, da lahko tendenca po kompetenčno zasnovanem izobraževanju učiteljev (v smislu predpisanih in standardiziranih kompetenc in izobraževalnih programov, ki naj bi k temu vodili) posledično vodi v deprofesionalizacijo in razosebljenje učitelja v smislu, da učitelji ne prepoznavajo, niti ne čutijo potrebe po tem, da bi o svojem poklicu premišljevali, ga razvijali in izvirno pristopali k reševanju problemov, ki se pojavljajo pri njihovem delu. Osnovni problem pri tem je, kot piše Korthagen (ibid.), da kompetenčni modeli največkrat izhajajo iz razlik med tem, kaj naj bi učitelj s svojim delom dosegel in kakšne zmožnosti bi si moral razviti, da bi se to zgodilo. Iz tega izhajajoči modeli gradijo na ugotovljenih pomanjkljivosti v učiteljevem delu, ne pa na njegovi moči – jedrnih kakovostih, kakor jih imenuje Korthagen. Pri tem vsi posegi in

prizadevanja za »izboljšanje« učiteljevih kompetenc pri učiteljih naletijo na odpor, ki se posledično konča z neuspehom pri uvajanju sprememb v izobraževalni kurikulum. Ključno vprašanje, ki se pri tem postavi je, kako lahko učitelji optimalno razvijajo svoje kompetence, ne da bi pri tem izgubljali strokovnost in motivacijo za razvoj. Prav to vprašanje je aktualno tudi v kontekstu izobraževanja in usposabljanja učiteljev v OŠO. Zadnja evalvacija OŠO (Žalec v Možina, 2012) je med drugim pokazala, da se učitelji ne identificirajo z OŠO, da se za potrebe svoje vloge v OŠO le redko ali pa sploh ne spopolnjujejo, ne izkazujejo pričakovanih kompetenc, hkrati pa večino težav, ki so povezane z neuspešnostjo udeležencev in visokim osipom pripisujejo notranjim oviram v udeležencih samih in zunanjim zaviralnim dejavnikom, ki so povezane s položajem udeležencev in OŠO, npr. neugoden družbeni položaj udeležencev, manj razvite kognitivne zmožnosti udeležencev v OŠO, slabe učne navade udeležencev, pa tudi zmanjšan obseg organiziranih oblik učenja v OŠO, odsotnosti prilagojenih učnih gradiv za udeležence OŠO in podobno. Kako se torej ob uvajanju kompetenčno zasnovanega modela izobraževanja učiteljev izogniti pastem, o katerih smo razpravljali zgoraj?

## Kakovost od znotraj

Korthagnov model dobrega učitelja, ki izhaja iz jedrnih kakovosti učitelja opredeljuje večplasten proces, ki zajema šest ravni učiteljeve profesionalne rasti. Ključno orodje profesionalne rasti je, kot jo imenuje Korthagen (ibid.) jedrna refleksija, ki učitelju omogoča, da gradi na svojih močeh, in ne na pomanjkljivostih.



Slika 1: Korthagnov model večplastnosti učiteljevega dela, 2003

Večplastnost Korthagnovega modela opozarja, da je razvoj kompetenc pri učitelju pomembna plast njegovega profesionalnega razvoja, gotovo pa je za našo razpravo prav tako pomembna ugotovitev, da kompetence predstavljajo le eno od plasti, ki pa počiva na globljih plasteh učiteljevega profila – sloni na njegovih prepričanjih, identiteti in poslanstvu. V tej povezavi je pomembno ugotoviti, da spremembe ene plasti lahko prispeva k spremembam drugih plasti. Pri tem so globlje plasti največkrat dominantnejše, čeravno je zveza in njihov vpliv na višje plasti nemalokrat težko razvidna. Skozi jedrno refleksijo učitelj premišljuje o vseh plasteh svojega dela. Razumevanje in doživljanje poslanstva vpliva na razvoj in oblikovanje učiteljeve identitete, na njegova prepričanja o delu, ki ga opravlja in vpliva na razvoj njegovih kompetenc. Izraz razmišljujoči praktik izraža tudi učiteljevo vedenje in njegov pogled na okolje in kako doživlja lastno moč in vpliv, ki ga ima na okolje.

Z vidika oblikovalcev izobraževalnega kurikula za učitelje OŠO, je pomembno da izhajajo iz učitelja – gradijo kakovost »od znotraj – iz učiteljevega jedra« in ne od zunaj oz. od zgoraj navzdol (npr. s predpisanimi političnimi ali strokovnimi direktivami). Na eni od fokusnih skupin, ki so potekale v okviru Evalvacije OŠO v letu 2012 so razpravljavci kot temeljne kvalitete učiteljev in drugega strokovnega osebja v OŠO izpostavili naslednje: empatičnost, sprejemanje različnosti (nacionalne, etnične, kulturne, generacijske ...), pripravljenost delati individualno, želja pomagati najbolj zapostavljenim, pa tudi želja ostati v stiku s poučevanjem. Te navedbe so konkretizacija poslanstva, identitete in prepričanj učiteljev v OŠO. Na teh so si učitelji pripravljani razvijati tudi svoje kompetence, kar lahko tudi potrdimo z odgovori učiteljev na vprašanje o njihovih izobraževalnih potrebah. Najpogosteje so izrazili potrebo po izpopolnjevanju na področju motiviranja udeležencev za učenje, sledijo načini dela z odraslimi s posebnimi potrebami (specifične učne težave, invalidi, mladi z disciplinskimi težavami), delo z etničnimi skupinami odraslih (npr. Romi), delo s priseljenci, andragoška didaktika, priprava učnih gradiv in drugo. Tudi razprava v fokusnih skupinah je potrdila potrebo po stalnem strokovnem spopolnjevanju učiteljev v OŠO, in sicer predvsem na področju dela s posebnimi potrebami ciljnih skupin »vedenjsko težavni mladostniki«, »kulturne in druge posebnosti ciljnih skupin«, »specifične učne težave« ipd.

Če te ugotovitve povežemo s ključnimi kompetencami učitelja, kakor jih opredeljujejo mednarodno usklajeni dokumenti, lahko ugotovimo, da so izražene potrebe učiteljev v OŠO v največji meri skladne z razvojem učiteljeve *usposobljenosti za nove načine dela v razredu/predavalnici*, ki posredno vključuje uporabo primernih pristopov ob upoštevanju socialne, kulturne in etnične in druge raznolikosti učencev ter na razvijanje lastnih drž in profesionalnosti.



Kako se izobraževalne potrebe povezujejo z drugimi ključnimi kompetencami, iz odgovorov učiteljev ni neposredno razvidno. K temu je potrebno dodati, da večina učiteljev meni, da je njihovo strokovno znanje ustrezno (zelo dobro ali celo odlično). Ključno vprašanje pri tem je, zakaj so odgovori učiteljev, taki kakršni so. Menimo, da je potrebno izhajati iz položaja učitelja v OŠO, čigar vloga je ohlapno opredeljena tudi v kurikulumu OŠO.

## **Položaj in vloga izobraževalca v OŠO in nova opredelitev vlog**

Kolikor je mogoče razbrati iz kurikula OŠO, je učiteljeva vloga še zmeraj definirana skozi transmisivne modele poučevanja – učitelj je posredovalec ali podajalec znanja, ki je v obliki učne snovi in učnih ciljev definirano v kurikulumu OŠO. Ta kurikulum ne predvideva drugih vlog učitelja, vsekakor jih neposredno ne opredeljuje. Še več, s krčenjem organiziranih oblik učenja v OŠO zmanjšuje učiteljeve možnosti, da bi svojo vlogo transiterja opravljali enako uspešno kot jo opravlja v programu OŠ. Nadalje lahko ugotovimo, da v programu OŠO ni posebej opredeljeno sodelovanje s socialnimi partnerji in sodelovanje izven razreda, prav tako niso opredeljene različne oblike in metode učenja, kot npr. uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. V tem pogledu v OŠO ni poskrbljeno niti za materialne pogoje, ki bi učitelju omogočili tako delo. Učitelji, ki so večinoma zaposleni honorarno, nimajo na voljo programske opreme, računalnikov in drugih materialnih pogojev, ki bi jim omogočali ali jih spodbujali k temu, da razvijajo nove in drugačne oblike in metode poučevanja. Prav tako nič od tega ni na voljo udeležencem OŠO. Tako prvo, kot drugo je ob javnem »neinvestiranju« v materialne pogoje izobraževanja odraslih, prepuščeno izvajalskim organizacijam, ki so pri tem bolj ali manj uspešne.

Če strnemo, lahko ugotovimo, da okolje OŠO v učitelju ne prepozna sodelavca, ki lahko prispeva k razvoju programa. To je mogoče razbrati iz številnih indicev: ne ustvarja skupnosti učiteljev, ki poučujejo v OŠO, ne ustvarja pogojev, da bi se učitelji povezovali z drugimi deležniki v okolju, ki so pomembni za razvoj OŠO, ne nagraduje ali plačuje učiteljem za delo, ki ga opravijo izven razreda ali neposrednega stika z udeleženci, ne opredeljuje posebnih nalog, v katerih bi učitelji lahko prispevali k razvoju OŠO (npr. ne predvideva razvoja učnih gradiv ali IKT oblik učenja) in ne nazadnje tudi načrtno ne skrbi za razvoj učiteljeve kariere. Nasprotno pa pri učiteljih lahko prepoznamo potrebo po profesionalnem razvoju, ki izhaja iz njihovega dela z udeleženci. Zavedajo se problemov, ki izhajajo iz položaja udeležencev, a ob tem namesto moči, največkrat občutijo nemoč, da bi kaj spremenili. Ovire, s katerimi se soočajo, se jim zdijo prezahtevne, da bi jih lahko premostili sami. Če želimo učitelje v OŠO spodbuditi tudi k razvijanju drugih kompetenc, je

potrebno zagotoviti okoliščine in položaje, ki bodo učitelje pritegnile k sodelovanju in jim omogočile, da prispevajo k razvoju kurikula v OŠO. Razen izboljšanja materialnih pogojev za delo v OŠO, je z vidika politike in strokovnih inštitucij potrebno ustvarjati pogoje za nastajanje kot jo imenujeta Lave in Wenger (V Žalec, 2011) skupnostne prakse. Model spopolnjevanja mora učiteljem omogočiti, da bodo o svojih problemih pri delu spregovorili, povabiti jih je potrebno k sodelovanju pri iskanju rešitev in jih vključiti v vse razvojne naloge OŠO. Pri tem bodo izhajali iz svojih notranjih kvalitativnih izkušenj in znanja in ga v soočanju in v dialogu z drugimi praksami spopolnjevali in posledično prispevali k razvoju OŠO.

Kako notranje kvalitete motivirajo učitelje in drugo strokovno osebje v OŠO k profesionalnemu razvoju je razvidno tudi iz njihovega iskanja rešitev. Na dveh fokusnih skupinah (Evalvacija programa OŠO, 2012) so razpravljavci ugotavljali, da si pri mlajši skupini udeležencev OŠO pri motiviranju udeležencev pomagajo s povezovanjem s programom PUM (javno veljavni izobraževalni program za odrasle Projektno učenje za mlajše odrasle), ki ga lahko vzamemo za primer skupnostne prakse, ki jo tvorijo mentorji, Andragoški center Slovenije, univerzitetni učitelji in različni strokovnjaki iz okolja. V tem sodelovanju se je razvilo znanje dela z osipniki oz. z manj motiviranimi mlajšimi brezposelnimi odraslimi. Ti so v marsičem podobni mlajšim udeležencem, ki so vključeni v OŠO, zato se učitelji v OŠO ozirajo po uspešni praksi v PUM. Drugi vir izkušenj in znanja izobraževalcem OŠO predstavlja uspešno delo v programih UŽU, predvsem UŽU MI in UŽU MDM. Ta dva tudi sicer dopolnjujeta ponudbo za manj izobražene odrasle, ki bi želeli šolanje nadaljevati ali pa izboljšati svojo pismenost za ohranitev delovnega mesta ali pri iskanju novega. Tako pri PUM, kot pri programih UŽU, so učitelji UŽU in mentorji PUM aktivno udeleženi pri oblikovanju programa od začetnih zasnov, prek evalvacije in dopolnjevanja programov. Tako pri PUM, kot pri UŽU, so mentorji in učitelji udeleženi pri oblikovanju in izpeljevanju strokovnega spopolnjevanja. Udeleženi so kot izvajalci izobraževanja za kolege in tako, da izrazijo svoje potrebe po izobraževanju – predlagajo teme, strokovnjake, ki bi lahko izpeljali neko izobraževanje, ali ki bi lahko pomagali pri reševanju problemov, s katerimi se srečujejo pri delu z udeleženci. Mentorji PUM in učitelji UŽU izražajo tudi pobude politiki izobraževanja in v okviru programa sodelujejo tudi z lokalnim okoljem. Pri tem so dobro povezani najprej znotraj izvajalske organizacije, kjer je njihovo delo posebej prepoznano, po drugi strani pa se pri uresničevanju izobraževalnih potreb udeležencev programa PUM ali UŽU povezujejo z drugimi sodelavci izvajalske organizacije – npr. s svetovalnim središčem, s središči za samostojno učenje, s sodelavci, ki izpeljujejo druge izobraževalne programe – npr. formalne za pridobitev izobrazbe, računalništva ali tujih jezikov. Mentorji PUM in učitelji UŽU sodelujejo neposredno tudi z

Andragoškim centrom Slovenije in z drugimi zunanjimi ustanovami, ki pomagajo udeležencem pri njihovem vključevanju v družbo. Pri tem si tudi sami razvijajo vse kompetence, ki jih predvidevajo skupni mednarodni in narodni dokumenti, o katerih pišemo v uvodnem poglavju (skrb za lasten profesionalni razvoj ki se nanaša predvsem na raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov ter usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja, usposobljenost za nove naloge zunaj razreda, npr. v izobraževalni ustanovi in s socialnimi partnerji, usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in znanja pri učečih se, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije).

## **Oblike izobraževanja, svetovanja in sodelovanja izobraževalcev v OŠO**

Model spopolnjevanja, ki je mentorjem PUM in učiteljem UŽU omogočil tak profesionalen razvoj, je bil razvit na Andragoškem centru Slovenije v devetdesetih ob njegovi ustanovitvi, ko je bilo potrebno obogatiti in razviti izobraževalno ponudbo za najbolj prikrajšane skupine odraslih. V začetku procesa so bili k snovanju programov povabljeni tako akademiki in predstavniki politike, kot učitelji praktiki in predstavniki različnih ustanov. V tem dialogu je nastal program, ki so ga pilotno izpeljali sodelujoči učitelji, ki so sodelovali tudi pri evalvaciji in na podlagi te tudi pri adaptaciji programa. Učitelji so sodelovali tudi kot multiplikatorji pri usposabljanju novih učiteljev/mentorjev za delo v razvojnih programih.

Model, ki ga je razvil Andragoški center, za spopolnjevanje izobraževalcev in razvoj teh programov na letni ravni obsega:

- 1 evalvacijsko srečanje,
- 1 organizacijsko srečanje,
- 2 celodnevni izobraževalni srečanja.

Evalvacijsko srečanje je namenjeno predstavitvi rezultatov evalvacije, ki poteka skozi letno spremljanje izvajanja programa. Za ta namen so bila v razvojni fazi programov PUM in UŽU oblikovana orodja, ki omogočajo spremljanje programov. Ta so sestavljena pretežno iz dokumentacije, ki jo o izpeljavi programov vodijo izvajalske organizacije, pa tudi učitelji in mentorji in omogočajo beleženje nekaterih podatkov, ki so povezani z gibanjem in lastnostmi ciljne skupine, pa tudi beleženjem različnih dogodkov, ki so jih izpeljali učitelji. Na evalvacijskem srečanju pristojna organizacija (v primeru UŽU in PUM Andragoški center Slovenije) predstavi zbrane podatke izobraževalcem (v primeru OŠO učiteljem in organizatorjem izobraževanja), ki sodelujejo pri izpeljavi programa in jih povabi k morebitni dopolnitvi, predvsem pa interpretaciji podatkov. Na evalvacijskem srečanju izobraževalci

tudi oblikujejo predlog izobraževalnih srečanj, ki jih potem pripravi pristojna organizacija. V primeru PUM in UŽU je to Andragoški center Slovenije, v primeru OŠO za odrasle pa bi to lahko bil Zavod R Slovenije za šolstvo v sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije.

Organizacijsko srečanje je namenjeno predstavnikom izvajalskih organizacij (organizatorji izobraževanja in direktorji ljudskih univerz), pristojnih ministrstev in različnih drugih organizacij (v primeru OŠO svetovalcev Zavoda R Slovenije za šolstvo in Andragoškega centra), ki so povezane z izvajanjem programa. Namen organizacijskega srečanja je predstavitev ugotovitev evalvacije in morebitnih drugih podatkov, ki so povezani s spremembami v zvezi s programom in sprejetjem morebitnih ukrepov, ki so povezani z razvojnimi potrebami programa – udeležencev, socialnih partnerjev in izobraževalcev.

Izobraževalno srečanje je namenjeno izpeljavi izobraževanja, ki zadovoljuje izobraževalne potrebe izobraževalcev (učiteljev, organizatorjev izobraževanja in drugih – npr. svetovalcev ISIO, SSU; CSD, ipd.), ki sodelujejo pri uresničevanju programa. Pomembno je, da so srečanja zasnovana okrog in v podporo reševanju problemov, s katerimi se srečujejo izobraževalci. Pri snovanju tega je zelo pomembno sodelovanje z univerzo in razvojnimi organizacijami, za katere je sodelovanje z izvajalskimi organizacijami priložnost, da ob resničnih problemih razvijajo tudi teoretsko znanje, ki pa po drugi strani skozi akademsko vodene refleksije oplemeniti in abstrahira konkretne izkušnje učiteljev/organizatorjev v kakovostno višjo raven znanja. V tem sodelovanju je prav z vidika izobraževanja odraslih še veliko neuresničenih priložnosti in poti za karierni razvoj izobraževalcev odraslih – tudi učiteljev in drugega strokovnega osebja na področju OŠO. Tako se povečajo tudi možnosti, da problematika izobraževanja odraslih dobi svoje mesto tudi v začetnem izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev, pa tudi v post diplomskem izobraževanju. Vsekakor pa je na delu zasnovano nadaljevalno izobraževanje izobraževalcev, ki ga na nekaterih evropskih univerzah že izvajajo (npr. Middlesex University v Veliki Britaniji) model, ki učiteljem in drugim strokovnim delavcem OŠO omogoča razvoj kariere in tako tudi razvijanje kompetence za lasten profesionalni razvoj, ki se nanaša predvsem na raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov iz njihovega dela ter usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja. V ta sklop zagotavljanja pogojev za karierni razvoj učiteljev sodi tudi sodelovanje učiteljev s svetovalci za posamezna predmetna področja na ZRSS in z Univerzo (npr. kateder v okviru Pedagoške fakultete).

Z zagotavljanjem opisanih pogojev in možnosti za karierni razvoj bi najverjetneje izboljšali tudi pripadnost in identifikacijo učiteljev z OŠO, posledično pa bi se izboljšala tudi kakovost izvajanja programa OŠO.

Z vidika oblik in metod izobraževanja učiteljev v ožjem smislu je potrebno pri snovanju predlaganega modela in njegovi izpeljavi upoštevati tudi systemske in situacijske ovire učiteljev, na katere so opozorili udeleženci fokusnih skupin v okviru Evalvacije OŠO že v letu 2012, pa tudi v letu 2015. Ovire izhajajo iz pomanjkanja časa učiteljev, na drugi strani pa tudi iz omejenih denarnih sredstev, ki jih imajo izvajalske organizacije na voljo za financiranje izobraževanja, ki so povezani s povrnitvijo potnih stroškov in dnevnic. V sled temu je potrebno razvijati model tudi v smeri snovanja on-line srečanj in izobraževanja s pomočjo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki bi čim večjemu številu učiteljev in drugih izobraževalcev omogočalo sodelovanje. Po drugi strani pa bi si učitelji tako razvijali tudi kompetence povezane z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in jih bolj uspešno posredovali tudi udeležencem OŠO. Pri tem se je potrebno zavedati, da imajo učitelji različno razvite zmožnosti za uporabo IKT in bi tiste, ki imajo manj izkušenj z uporabo IKT slednje lahko še dodatno odvrnilo od sodelovanja, zato je potrebno te oblike uvajati postopoma, po drugi strani pa se je potrebno zavedati, da je pristne povezave med učitelji mogoče ustvariti predvsem z neposrednimi srečanji. Vsaj eno nacionalno srečanje učiteljev OŠO bi bilo potrebno zagotoviti vsako leto, prav tako pa tudi izobraževalna srečanja, ki potekajo v neposrednem odnosu med udeleženci in izvajalci. Pri zagotavljanju pogojev za profesionalni razvoj učiteljev imajo središčno vlogo izvajalske organizacije, ki sodelujejo z učitelji. Organizatorji izobraževanja na ljudskih univerzah bi tako razen organizatorske vloge morali prevzeti tudi svetovalno vlogo, za katero bi se morali spopolnjevati in v tej smeri skrbeti tudi za lasten profesionalni razvoj. Podobno kot učitelji bi morali biti tudi oni udeleženi pri razvoju kurikula OŠO, le da imajo pri tem koordinatorsko vlogo, predvsem z vidika profesionalnega razvoja učiteljev in organizacijskega upravljanja, ki temelji kot že rečeno na reševanju problemov, ki jih prinaša andragoško delo v OŠO.

Strnjeno lahko zapišemo, da je spopolnjevanju učiteljev OŠO potrebno nameniti poseben čas in prostor, kjer bodo lahko premišljevali o svojem delu in andragoških problemih skupaj s svojimi kolegi in drugimi deležniki, ki ob njih soustvarjajo kurikul. Pomemben dejavnik je tudi kontinuiranost in zagotavljanje priložnosti, da izobraževalci svoje izobraževalne, svetovalne in druge potrebe zadovoljijo takrat, ko so aktualne. To pomeni, da je potrebno vzpostaviti ustrezne komunikacijske kanale in druge vire, ki bodo to omogočale. Spletne učilnice in forumi, letna srečanja in različne izobraževalne oblike (razen enodnevnih seminarjev in delavnic, tudi dejavne udeležbe na konferencah, kjer učitelji lahko prikažejo in spregovorijo o svojem delu ter ga soočijo z drugimi kolegi in novimi odkritji na področju andragoške in drugih ved, ki proučujejo razvoj posameznikov in skupin. Poudarjanje učiteljeve vloge v tem kontekstu pomeni tudi razvoj področja na

katerem deluje. Ob vseh ukrepih, o katerih smo že in še bomo pisali, želimo poudariti, da si moramo prizadevati, da bo kompenzacijsko izobraževanje odraslih, kakor lahko opredelimo OŠO, dobilo svoj prostor tudi v začetnem in nadaljevalnem izobraževanju učiteljev in svetovalnih delavcev. S tem bi odprli možnost za nove kariere učiteljev in tako že v izhodišču vplivali na oblikovanje njihovega poslanstva in poklicne identitete.

Drug pomemben segment, ki ga je v modelu potrebno poudariti, je segment ustvarjanja podporne mreže. Organizator izobraževanja (posredno tudi učitelj) je tudi zagovornik in organizator socialne mreže, ki podpira udeleženca v učnem procesu. V prvi vrsti je potrebno povezati vse tiste podporne člene, ki so učiteljem in udeležencem potencialno dostopni že v izvajalski organizaciji, obenem pa je potrebno mrežo tudi razširjati lokalno (npr. sodelovanje z različnimi, kulturnimi, svetovalnimi in socialnimi ustanovami, karitativnimi in prostovoljnimi združenji, etničnimi skupnostmi ipd.), saj so potrebe udeležencev OŠO zelo različne; in jim nezadovoljene preprečujejo, da bi bili pri izobraževanju uspešni. To sodelovanje pomaga izobraževalcem, še bolj pa krepi udeležence.

## **Modularna zasnovanost izobraževanja**

Z vidika vsebin izobraževalnih srečanj, ki tvorijo pomembno dimenzijo izobraževalnega kurikula za izobraževalce OŠO, sledimo izobraževalnim potrebam izobraževalcev, ki jih ti lahko izrazijo ob različnih priložnostih, predvsem pa v stikih, o katerih smo pisali zgoraj. V predvidenem terminu - dve celodnevni srečanja na leto, je mogoče uresničiti le del izobraženih potreb, zato nanje ne smemo gledati parcialno, npr. z vidika ene teme, temveč z vidika njihovega celostnega in vzajemnega delovanja. To pomeni, da gradimo na sinergijskih in učinkih onkraj organiziranega spopolnjevanja, kar po drugi strani pomeni, da je potrebno poskrbeti, da se neko izobraževanje ne konča po osmih urah delavničnega dela, pač je potrebno to učenje podaljšati v obdobje učiteljevega praktičnega dela, pri čemer učitelj premišljuje in vrednoti novo znanje, hkrati pa dobi priložnost, da svoje ugotovitve in spoznanja deli z drugimi učitelji in strokovnjaki – tako imenovano nadaljevanje (angl. follow-up), ki je deloma omogočeno skozi letna srečanja izobraževalcev kot smo zapisali zgoraj, skozi srečanja učiteljev v izvajalski organizaciji in s pomočjo forumov na spletnem portalu OŠO oz. v okviru spletne učilnice OŠO, ki je že vzpostavljena na spletni strani ZRSŠ. Na novem izobraževalnem srečanju, kjer bo vsebina morda dodana, vendar pa še zmeraj kontekstualno povezana z učiteljevim delom v OŠO, bo to znanje znova rekonstruiral.

S strukturnega vidika lahko govorimo o modulih, ki v splošnem temeljijo na razvoju petih kompetenc, ki jih navajamo uvodoma, konkretizirajo pa se v vsebinah, ki jih predlagajo učitelji. Sledeč opredelitvi kompetenc, lahko v grobem opredelimo naslednje module :

1. Razvoj novih načinov učenja in poučevanja v OŠO, ki upošteva različne učne kontekste in raznolike potrebe udeležencev in razvoj učnih tehnologij.
2. Vzpostavljanje in razvijanje odnosov z udeleženci in s socialnimi partnerji, ki všteta tako različne položaje izobraževalca (svetovalec, učitelj, organizator) v odnosu do udeležencev, kot tudi z zunanjimi sodelavci, kjer izobraževalec deluje kot organizator socialne – podporne mreže. Spodbujanje dialoga na različnih ravneh in vzpostavljanje pristnih medosebnih odnosov je glavni motiv učenja v tem modulu. V ta sklop je uvrščeno tudi spoznavanje kulturnih in drugih značilnosti različnih družbenih skupin in kategorij, ki jim pripadajo udeleženci.
3. Usposobljenost za spodbujanje učenja in načrtovanja kariernih poti z udeleženci, ki je povezano z razvijanjem novih kompetenc in znanja pri učečih, razvijanjem vse večje samostojnosti pri učenju v povezavi z uresničevanjem njihovih kariernih poti. Čeprav tudi tu, podobno kot pri prejšnjih modulih, razmišljamo o kompetencah, ki bi si jih moral udeleženec pridobivati pri vsakem učenju, želimo v modulu s temi vsebinami ozavestiti in poudariti tudi nekatere načine in tehnike, ki izobraževalcu pomagajo, da te dejavnosti zavestno vpeljuje v diskurz svetovanja in poučevanja, ki ga opravlja v OŠO. Prav tako pa se ta modul povezuje z ustvarjanjem socialne mreže, ki naj podpira udeležence OŠO.
4. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, modul, ki je namenjen spodbujanju izobraževalcev za uporabo IKT v njihovi praksi, pa tudi za namen razvijanje lastne profesionalnosti, ki se nanaša predvsem na učenje in je usmerjeno v reševanje problemov ter usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja. Del tega poskušamo uveljaviti tudi z uvajanjem spletne učilnice in vzpostavljanjem forumov in v tem kontekstu s predstavitvami dobre prakse med kolegi s pomočjo IKT. Razen tega pa je potrebno načrtno vpeljevati tudi konkretne oblike, kjer se učitelji in drugi izobraževalci OŠO usposobijo za vpeljevanje IKT v učni proces OŠO. Posredno s tem dvigujejo tudi digitalno pismenost udeležencev OŠO.

Pri modelu usposabljanja učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev OŠO bodo moduli nastajali postopoma skladno z izraženimi izobraževalnimi potrebami izobraževalcev. Dve izobraževalni srečanja, ki naj bi ju razvili vsako leto, bosta v seštevku z drugimi postopoma omogočila oblikovanje modela, ki je sestavljen iz modulov, ki bodo učiteljem in drugim strokovnim delavcem OŠO omogočili, da si pridobijo celovito in strokovno koherentno znanje. V sodelovanju z Univerzo (npr. Pedagoške fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani idr.) in drugimi pristojnimi inštitucijami je mogoče izoblikovati celovit model vseživljenjskega izobraževanja, ki bo morda v neki dolgoročnejsi perspektivi izobraževalcem s pomočjo potrjevanja omogočil tudi pridobitev formalnih certifikatov in višjih ravni izobrazbe (npr. specializacije). Z vsakoletnim razvojem programov izboljšujemo tudi izobraževalno ponudbo za učitelje in druge strokovne sodelavce OŠO, pa tudi drugih izobraževalcev odraslih, za katero evalvacijske študije (npr. Birman-Forjanič idr., 2009) ugotavljajo, da je relativno skromna in razpršena. Pri tem je potrebno povedati, da bodo vsi že razviti programi umeščeni v Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja delavcev v vzgoji in izobraževanju in bodo s tega vidika različnim učiteljem in drugim strokovnim delavcem dostopni vsako leto – ali v obliki delavnic, ali pa v elektronski verziji (npr. video), ki ga bomo pripravili vsako leto vzporedno ali kot podaljšek neposredne delavnice. Nekateri programi bodo oblikovani za učitelje, drugi za organizatorje izobraževanja in druge strokovne delavce, ki sodelujejo z OŠO, nekateri pa bodo primerni tako za ene kot za druge. Vsako leto je potrebno zagotoviti vsaj eno delavnico tako za učitelje, kot za organizatorje izobraževanja oz. druge sodelavce v programu OŠO. Prav tako pa je potrebno programe oblikovati skladno z namenom in cilji opredeljenih modulov.

Udeležba v kateremkoli programu je prostovoljna, izbira pa vsak posameznik glede na svoje izobraževalne potrebe in preference. Z vidika povezovanja in sodelovanja med različnimi strokovnjaki pa je potrebno zagotoviti tudi oblike sodelovanja, ki omogočajo reševanje skupnih problemov (npr. follow up, evalvacijska srečanja ipd.) in spodbujajo pripadnost.

Na formalni ravni bi bilo smiselno premisliti o normi, ki bi učitelje in organizatorje izobraževanja v OŠO zavezovala, da si v določenem obdobju npr. v dveh do štirih letih, pridobijo ali izkažejo znanje iz posameznega modula – npr. tako, da predložijo ustrezna potrdila o spopolnjevanju. Prav tako bi bilo smiselno premisliti o uvedbi »medkolegialnega mentorstva« – izkušenega učitelja/organizatorja izobraževanja, ki pomaga kolegu, ki se uvaja v delo na področju OŠO. Seveda ima vsak tak poseg tudi posledice v formalni ureditvi/umestitvi OŠO v sistem VIZ, ki zadeva tudi rekonstrukcijo podzakonskih dokumentov npr. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.



### 3.5. Evalvacija kakovosti izobraževanja

Kakovost izobraževanja je celovit pojem, na katerega vplivajo različni dejavniki, o katerih smo pisali v uvodnem delu tega poglavja. V modelu POKI, ki ga razvija Andragoški center Slovenije v sodelovanju z izvajalskimi organizacijami so razvili različna evalvacijska orodja in pristope, ki jih izvajalci že uporabljajo pri svojem delu in jih je mogoče uporabiti tudi za potrebe uvajanja kakovosti v OŠO. Znanje, ki ga izvajalci izobraževanja odraslih, predvsem ljudske univerze že imajo na tem področju, je dobro izhodišče, ki bi učiteljem in drugim strokovnim delavcem OŠO lahko omogočilo karierni razvoj in uresničevanje programa OŠO na kakovostno višji ravni. Pri tem ponovno poudarjamo, da gre za kakovost, ki jo gradimo od znotraj – iz jedrnih kvalitete učiteljev in strokovnih delavcev v OŠO. To pomeni, da bi bilo potrebno zasnovati evalvacijo v sodelovanju z učitelji in drugimi strokovnimi delavci OŠO za odrasle. Učitelji in strokovni delavci OŠO sodelujejo pri snovanju namena, metod, pri oblikovanju orodij za spremljanje in vrednotenje pa tudi pri sami izpeljavi - tako pri zbiranju podatkov in njihovi interpretaciji (posamično in skupno v okviru evalvacijskih srečanj). Prav tako je potrebno opredeliti različne ravni evalviranja od začetne – formativne evalvacije, ki omogoča ugotavljanje izobraževalnih potreb, prek spremljanja učinkov izobraževanja, kjer ima ključno vlogo izobraževalec sam, ko ob svojem delu ugotavlja, ali je in kako je udeležba v izobraževanju vplivala na njegovo delo ter sumativne, končne evalvacije, na osnovi katere je mogoče izobraževalni dogodek ustrezno dopolniti in ga umestiti v širši izobraževalni kontekst - npr. v kontekst izobraževalnih modulov, ki udeleženi omogočajo pridobitev celovitega in notranje koherentnega znanja. Načela, ki jih pri oblikovanju takega modela evalvacije upoštevamo, so razen zanesljivosti in veljavnosti tudi ekonomičnost, izvedljivost. Z ekonomičnostjo mislimo predvsem na to, da s pomočjo enega orodja, ki ni časovno in operativno zelo zahtevno pridobimo podatke, ki jih lahko uporabimo na različnih ravneh razvijanja kakovosti. Primer takega modela je tudi Progress Profile (avtorica Deryn Holland), ki ga je Andragoški center Slovenije vpeljal tudi v začetno prakso programov UŽU. Izhodiščno je torej potrebno odgovoriti na temeljna vprašanja evalvacije: kaj, kdo, kako, kdaj in zakaj. Ob teh vprašanjih in z upoštevanjem temeljnih kurikularnih izhodišč je potrebno skupaj z učitelji, drugimi strokovnimi sodelavci OŠO in razvojno-raziskovalnimi ustanovami (ACS in ZRSS) ter strokovnjaki za posamezna metodološka vprašanja oblikovati celovit model evalvacije, ki bo omogočal kakovostni razvoj izobraževanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev v OŠO. Razvoj modela evalvacije je ena od nalog, ki je hkrati tudi priložnost za razvoj učiteljevih in kompetenc drugih strokovnih delavcev v OŠO in se umešča v kompetenčni okvir izobraževalcev odraslih iz

katerega izhajamo pri opredeljevanju modela strokovnega usposabljanja in spopolnjevanja učiteljev in strokovnih delavcev OŠO.

## Sklep in pogoji za uresničevanje in nadaljnji razvoj modela mag. Margerita Zagmajster, mag. Jasmina Mirčeva

---

Izobraževalna neuspešnost zaznamuje vsakega posameznika in vpliva na kakovost bivanja v družini, pri delu in v širši družbi. Zato je iskanje učinkovitih strategij za spodbujanje uspešnosti in motiviranje za učenje izziv vsakega humano usmerjenega šolskega in družbenega sistema. Pri uresničevanju tega cilja je ustrezna usposobljenost učiteljev in drugih strokovnih delavcev ključnega pomena. To izobraževanje mora biti odprt sistem in del vseživljenjskega učnega procesa.

V Programu osnovne šole za odrasle (2003) je v rubriki Znanje, ki ga morajo imeti izvajalci posameznega predmeta navedeno: "Strokovni delavci v osnovni šoli za odrasle morajo imeti tudi temeljno znanje o izobraževanju odraslih, pridobljeno v različnih programih strokovnega spopolnjevanja". Po rezultatih Evalvacije (2012) pa se je za delo v OŠO posebej usposabljal le 37% učiteljev, manj kot polovica pa se jih spopolnjuje v organiziranih oblikah. Večinoma se učitelji OŠO samoizobražujejo. Večina učiteljev je v okviru Evalvacije izrazila potrebo po spopolnjevanju za delo v programu OŠO.

Ker je kakovost učiteljevega dela eden od ključnih dejavnikov za uspešnost programa OŠO, v katerega so vključeni odrasli z različnimi oblikami ranljivosti, bi bilo potrebno zagotoviti pogoje za uresničevanje zapsanega v Programu OŠO in poskrbeti za redno in sistematično izvajanje programov stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev OŠO. To naj ne bi bila le občasna naloga (zadnje je bilo izpeljano 2006) temveč bi moralo postati redna naloga dveh javnih zavodov in sicer Andragoškega centra Slovenije in Zavoda RS za šolstvo in kot taka umeščena v vsakokratni Letni delovni načrt obeh zavodov. To pomeni, da je potrebno zagotoviti tudi ustrezne kadrovske in materialne pogoje za izvedbo naloge na obeh javnih zavodih.

Nalogo bi izvajala oba zavoda v medsebojnem sodelovanju in ob sodelovanju Posvetovalne skupine v zvezi s programom Osnovna šola za odrasle. Posvetovalna skupina je bila imenovana leta 2015 pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. Člani Posvetovalne skupine so: predstavniki MIZŠ, ACS, Ljudskih univerz, ZRSŠ in predstavniki ZLUS. Pretehtati bi

morali, ali so vanjo vključeni vsi relevantni deležniki. Predlagamo, da se v skupino imenujejo še predstavniki nekaterih fakultet (pedagoških fakultet in FF), novega združenja ZIIS in CPI. V večji meri naj se formalizira njeno delovanje. Opredeliti bi bilo treba njeno vlogo, naloge, pristojnosti, člane (stalne člane in možnost imenovanja občasnih članov) in sprejeti poslovnik. V primeru nekih specifičnih potreb bi bila stalna skupina občasno razširjena z drugimi člani (npr. predstavnik Ministrstva za zunanje zadeve v primeru priseljencev).

Sistematično naj bodo zagotovljeni pogoji za izpeljavo programov spopolnjevanja za učitelje in druge strokovne delavce, praviloma tako, da se vsako šolsko leto umestijo v Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Programi spopolnjevanja v Katalogu naj bodo rezultat predhodnega ugotavljanja potreb (rednega spremljanja OŠO oziroma realizacije korakov v modelu, pri katerem je koncept oz. program izobraževalnega srečanja rezultat uresničevanja predhodnih faz v modelu). Gre za model odprtega usposabljanja, ki temelji na rednem spremljanju in ugotavljanju potreb in interesov udeležencev. Učitelj OŠO naj bo torej soustvarjalec procesno-razvojnega kurikula izobraževanja za potrebe opravljanja profesionalne vloge. Potrebe učiteljev pa izhajajo iz raznolikih potreb udeležencev OŠO in njihovega družbeno-ekonomskega položaja. Programi spopolnjevanja naj torej nastajajo sproti na letni ravni (vključeni ACS, ZRSS, učitelji OŠO, udeleženci OŠO in člani Posvetovalne skupine). Dolgoročno (in tu vidimo tudi pomembno vlogo posvetovalne skupine in njene sestave) pa je potrebno potrebe odraslih in andragoško obravnavo v OŠO načrtno vnašati tudi v kurikul začetnega izobraževanja učiteljev (in drugih izobraževalcev), v specialistične in v druge nadaljevalne ravni študija, ki jih izvajajo pristojne fakultete. Prav tako je potrebno poskrbeti za to, da bodo lahko mladi učitelji (in drugi izobraževalci – npr. različni svetovalci) delovno prakso, pripravništvo in druge oblike uvajanja opravljali v osnovni šoli za odrasle. Pri slednjem je že takoj potrebno razmisliti o »medkolegialnem mentorstvu«, ki bi ga izkušeni učitelji nudili tistim, ki začenjajo poučevati v OŠO. Le tako bomo lahko začeli uresničevati načela enakovrednosti in trajnostnega razvoja OŠO v perspektivi vseživljenjskosti izobraževanja.

Ne glede na način financiranja OŠO bi bilo potrebno pri prenovi standardov in normativov v izobraževanju odraslih izobraževanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev OŠO zagotoviti, da bi izvajalske organizacije OŠO dobile priznane (oz. povrnjene) stroške izobraževanja za udeležence izobraževanj za potrebe OŠO. Poleg rednega spopolnjevanja učiteljev OŠO preko Kataloga naj bi se zagotovile še druge oblike spopolnjevanja (npr. v obliki rednih delovnih srečanj, občasnih konferenc ali posvetov ipd.)

Točke, ki jih pridobijo učitelji OŠO z udeležbo v posodobitvenih programih za strokovne delavce v OŠO, predstavljajo eno od možnosti za dodatno motiviranje za spopolnjevanje, saj se upoštevajo pri napredovanjih v nazive (mentor, svetovalec, svetnik). Pridobljene točke oz. nazivi naj bi se upoštevali tudi pri plačilu za opravljeno delo učiteljev v OŠO t.j. pri višini njihovih honorarjev.

Da bi zagotovili udeležbo učiteljev OŠO v programih strokovnega spopolnjevanja, bi bilo potrebno več pozornosti nameniti promoviranju razpisanih programov v izvajalskih organizacijah, ki naj bi spodbudile učitelje/strokovne delavce OŠO k udeležbi.

Za potrebe strokovnega spopolnjevanja je že odprt spletni portal/učilnica OŠO na spletni strani Zavoda RS za šolstvo. Obstoječo spletno učilnico je smiselno nadgrajevati. Ta bo predstavljala podlago za postopen prehod v uporabo sodobnejših metod izobraževanja s pomočjo IKT v kombinaciji s tradicionalnimi načini izobraževanja v živo. V spletni učilnici so že na voljo tudi 3 video posnetki namenjeni učiteljem, organizatorjem in drugim strokovnim delavcem. Vsebine video-posnetkov bodo sledile vsakoletnemu usposabljanju in izpopolnjevanju strokovnih delavcev ter se prilagajale aktualni trendom programa OŠO. Ob obstoječih vsebinah pa je potrebno spletni portal OŠO dopolnjevati z novimi gradivi in ga sproti posodabljeti z informacijami (portal SIO: <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9324>). Pri tem moramo poudariti, da je potrebno te spremembe načrtovati tudi kadrovske.

Rezultati Evalvacije OŠO so pokazali, da se učitelji v OŠO v manjši meri identificirajo z delom učitelja v OŠO, saj je večina zaposlena po pogodbi, nekaj je brezposelnih oseb in nekaj upokojencev. Ker so učitelji večinoma vpeti v OŠ, kjer imajo redno zaposlitev (in je za njih primarna) in ker praviloma ni organiziranih rednih srečanj učiteljev ali zagotovljenih drugih načinov komuniciranja, ne moremo govoriti o skupnosti učiteljev OŠO. Skupnost učiteljev OŠO (ki bi presegla raven posamične izvajalske organizacije) bi se lahko izgrajevala tudi preko spletnega portala OŠO. Ta bi omogočal razpravo v forumih za različne teme, ki bi zanimale učitelje in strokovne delavce OŠO, k izgrajevanju skupnosti pa bi lahko prispevala tudi srečanja v živo v okviru rednih letnih spopolnjenj.

## Literatura in viri:

---

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Birman Forjanič, Z., Đorđević, N., Vilič Klenovšek, T., Možina, T., Orešnik Cunja, J., Žalec, N. (2008). Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije. Pridobljeno 18.12.2015. s

[http://izobrazevanje.acs.si/knjizna\\_polica/index.php?id=659](http://izobrazevanje.acs.si/knjizna_polica/index.php?id=659)

Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2015/2016. Pridobljeno 18. 12. 2015

Key Competencies (2002). Survey 5. Brusseles: Eurydice. European Unit.

Komisija Evropske skupnosti, *Memorandum o vseživljenjskem učenju*, SEC(2000) 1832, SOC/COM/00/075. Pridobljeno 14.10.2013. s <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.

Korthagen, F. (2008). 'Quality from within' as the Key to Professional Development. Pridobljeno 18.12.2015. s <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>

Možina E., Mirčeva J, Zagmajster M., Žalec N., Bider K., Kos, S. Radovan, M. idr. (2012). Evalvacija osnovne šole za odrasle: Zaključno poročilo o rezultatih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, Zavod RS za šolstvo.

Program osnovne šole za odrasle, 2003. Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih in Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno 10.5.2012.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program\\_odrasli\\_OS\\_za\\_odrasle.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_OS_za_odrasle.pdf)

Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni OŠ, Ur. List RS št. 57-2721/1999.

Zakon o izobraževanju odraslih, Ur.l.RS, št. 12/1996.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Buchberger, F., Campos, B.P. in Kallos, D. (uredniki). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Žalec, N. (2011). Značilnosti učenja v programih projektno učenje za mlade in usposabljanje za življenjsko uspešnost. V: Javrh, P. (ur), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 219-241.

## PRILOGA 1

# Evalvacija programa usposabljanja strokovnih delavcev (učiteljev in organizatorjev) v Osnovni šoli za odrasle 2016

mag. Ester Možina

---

## Opis in izvedba programa usposabljanja

Zavod RS za šolstvo in Andragoški center Slovenije sta v okviru Modela izobraževanja učiteljev in strokovnih delavcev v OŠO pripravila dvodnevni program usposabljanja učiteljev in enodnevni program usposabljanja organizatorjev v programu OŠO. Po letu 2004 sta bila to prva programa usposabljanja, posebej pripravljena za to ciljno skupino učiteljev in organizatorjev. Vsebine programa usposabljanja so bile premišljene in določene na podlagi rezultatov in ugotovitev evalvacije programa OŠO opravljene v letih 2011/2012, pri čemer so se upoštevali tudi predlogi učiteljev in organizatorjev o tem, katera znanja bi še potrebovali za bolj kakovostno delo v programu OŠO. Evalvacija programa OŠO je namreč nedvoumno pokazala, da brez nadaljnega sistematičnega in kontinuiranega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v programu OŠO, ne bo mogoče pričakovati bistvenih premikov v učinkovitosti in kakovosti programa. Prav tako so se pri pripravi programa usposabljanja upoštevale smernice kompetenčnega modela usposabljanja strokovnih delavcev v OŠO, ki utemeljuje razvoj kompetenc učiteljev na naslednjih področjih:

- razvoj novih načinov učenja in poučevanja v OŠO,
- vzpostavljanje in razvijanje odnosov z udeleženci in s socialnimi partnerji,
- usposobljenost za spodbujanje učenja in načrtovanja kariernih poti z udeleženci, ter
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije
- načini komuniciranja v osnovni šoli za odrasle.

V Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2015/2016<sup>3</sup> je bila prijavljena izvedba programa za 1 skupino učiteljev in 1 skupino organizatorjev, pogoj za izvedbo pa je bilo število prijavljenih udeležencev in sicer 30 udeležencev v posamezni skupini. Program usposabljanja za učitelje

---

<sup>3</sup> Glej: <https://lim3.mss.edus.si/Katis/Katalogi/KATALOG1516.pdf>, str.201.



je obsegal naslednje vsebine: predstavitev programa OŠO in rezultatov evalvacije programa, značilnosti udeležencev v OŠO s poudarkom na udeležencih s posebnimi potrebami, sodobne oblike in metode dela z odraslimi, motivacija odraslih za izobraževanje. Cilji dvodnevnega izobraževanja so bili:

- seznanitev s programom OŠO,
- seznanitev s spoznanji evalvacije programa in potreb učiteljev,
- usposabljanje učiteljev za uporabo sodobnih metod in oblik dela z odraslimi,
- predstavitev značilnosti udeležencev programa,
- predstavitev najpogostejših motivov za izobraževanje.

Program usposabljanja za organizatorje OŠO je obsegal: predstavitev programa OŠ in ugotovitev evalvacije, predstavitev značilnosti udeležencev s poudarkom na udeležencih s posebnimi učnimi težavami, motivacija odraslih za izobraževanje. Poglavitni cilj programa usposabljanja je bil seznanitev z ugotovitvami evalvacije programa. V obeh programih so bile vsebine programov usposabljanja povezane s prvima dvema področjema opredeljenima v modelu izobraževanja učiteljev OŠO.

Načrtovano je bilo, da se prve izvedbe usposabljanja temeljito spremlja in analizira učinke, za kar bi bili potrebni kvalitativni pristopi v okviru samega usposabljanja oziroma dolgoročnejše spremljanje učinkov pri skupini učiteljev in organizatorjev, ki so se vključili v usposabljanje. Iz objektivnih razlogov in zapletov pri izvedbi programa usposabljanja učiteljev, je evalvacija potekala drugače, in sicer kot kratek pogovor ob koncu usposabljanja in prek spletnega evalvacijskega vprašalnika, na katerega je odgovorilo le 13 učiteljev in 13 organizatorjev. Zaradi tega je potrebno ocene in zaključke evalvacije usposabljanja vzeti s pridržkom.

## **Udeleženci programa usposabljanja učiteljev in ocena usposabljanja**

Usposabljanje učiteljev OŠO je potekalo na Zavodu za šolstvo v Ljubljani, 26. in 27.8.2016. Vsebine izvedenega programa so ostale enake kot pri prijavi, prišlo pa je do zamenjave nosilcev usposabljanja, in sicer so bili zamenjani kar 4 predavatelji, vsi s področja in z izkušnjami v izobraževanju odraslih, ki so se tudi posebej usposabljali za izvajanje programa za učitelje. Programa usposabljanja se je udeležilo skupaj 22 učiteljev. Naj spomnimo, da je v programu OŠO v letu 2013/2014 na območju celotne Slovenije poučevalo skupaj 313 učiteljev, prevladujejo učiteljice, v programu OŠO jih poučuje 254, 59 je učiteljev. Če bi želeli izpeljati podobno izobraževanje za vse

učitelje, bi morali načrtovati usposabljanje za skupaj 14 skupin učiteljev. Na evalvacijski vprašalnik ob koncu programa je odgovarjalo 13 učiteljev, kar je okoli polovica udeleženi. Ne preseneča, da je tudi med tistimi, ki so odgovarjali na vprašalnik, 12 učiteljic in 1 učitelj. Med njimi jih ima 11 univerzitetno izobrazbo, 1 visoko strokovno izobrazbo in 1 srednjo izobrazbo. Poleg tega 12 učiteljev nima naziva, 1 učitelj ima naziv mentor. Največ učiteljev, ki so odgovarjali na vprašalnik je prišlo iz JV regije (6), po 2 sta bila iz Savinjske in Obalno kraške regije, ter po 1 iz Podravske, Zasavske in Osrednje slovenske regije. Po zaposlitvenem statusu so navedli, da jih je 7 zaposlenih v organizaciji za izobraževanje odraslih, 3 na ljudski univerzi ter po 1 v vrtcu, osnovni šoli ter srednji šoli. Učiteljev se ni spraševalo po starosti in letih izkušenj v VIZ.

Učitelji so imeli v evalvacijskem vprašalniku možnost odgovarjati na vprašanja o motivu za vključitev, o organizaciji usposabljanja, vsebinah in metodah dela, ocenjevali so posamezne predavatelje. Ponujeni so jim bili odgovori in ocenjevalna lestvica od 1 do 4. Na koncu so imeli možnost prosto povedati svoje mnenje in predlagati teme za prihodnja usposabljanja. Kljub relativno majhnemu številu učiteljev, ki so odgovarjali na vprašanja, lahko opazimo razlike v povprečnih ocenah med posameznimi kategorijami odgovorov in sklepamo, kako se gibljejo njihova mnenja.

Najbolj pogost odgovor pri **motivu za udeležbo na programu** je pri večini od 13 udeležencev 'želja po izmenjavi izkušenj, primerov dobre prakse z drugimi' (povprečna ocena 3,92), sledi osebna želja po pridobivanju novega znanja (povprečna ocena 3,85), ter ohranjanje in navezovanje novih socialnih stikov (povprečna ocena 3,69). Šele na četrtem mestu je 'stik s strokovnjaki na področju' (povprečna ocena 3,31).

Slika 1: Motiv za udeležbo v programu usposabljanja učiteljev OŠO

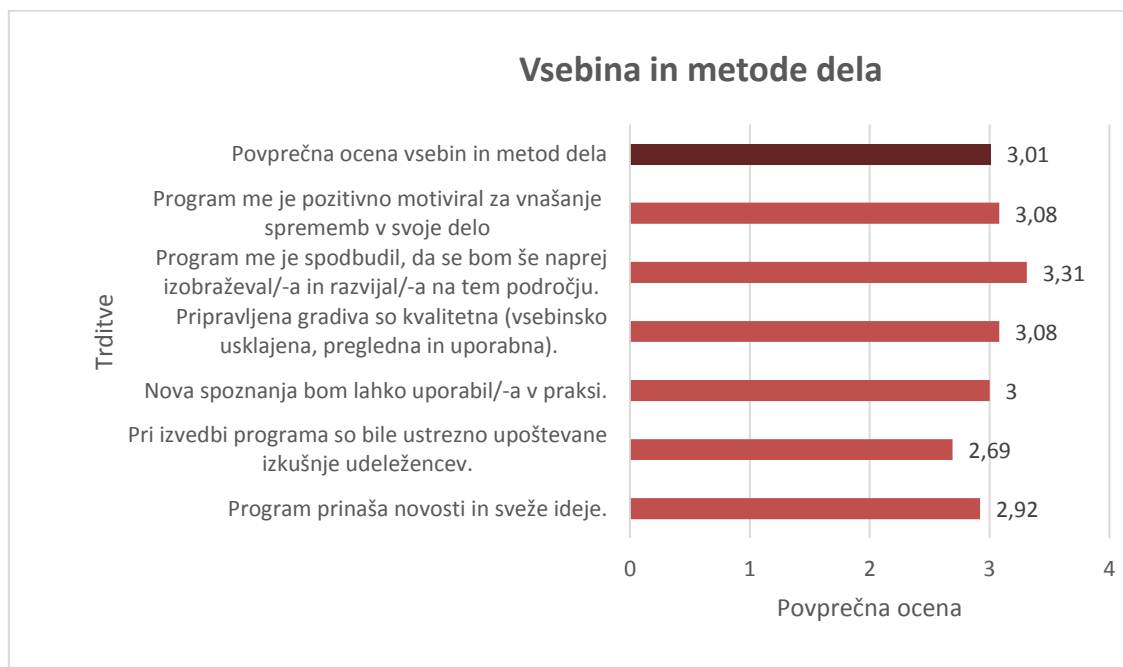


Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Povprečne ocene učiteljev glede motiva za vključitev v izobraževanju se gostijo okoli osebnih interesov in notranjih vzgibov za spopolnjevanje znanja. Zunanji bolj instrumentalistični vzgibi kot so zahteve vodstva, delovnega mesta, napredovanje itd., so manj pogoste izbire, kar je pričakovano, saj so učitelji OŠO prevladujoče zunanji-honorarni sodelavci, ki formalno niso zavezani k spopolnjevanju in večinoma zaradi udeležbe v spopolnjevanju tudi nimajo drugih – npr. denarnih koristi. Ne moremo izključiti možnosti, da so učitelji med ponujenimi možnostmi izbirali tiste, ki so 'bolj zaželeni s strani strokovnjakov'. S precejšnjo gotovostjo lahko sklepamo, da so se v izobraževanje, ko se je pokazala možnost, vključili predvsem učitelji, pri katerih je identifikacija z vlogo učitelja v OŠO večja in jim zato izmenjava izkušenj in nova znanja pomenijo priložnost, da so bolj uspešni pri svojem delu. Slednje se dejansko tudi ujema z rezultati evalvacije iz leta 2012, v kateri je skoraj 200 učiteljev na podoben način izrazilo interes po strokovnem spopolnjevanju.

Izvedbo programa so učitelji ocenjevali z vidika vsebin in metod dela, uporabnosti in organizacije programa. Povprečne ocene učiteljev glede **uporabljenih vsebin in metod dela** so eden od bistvenih gradnikov programa usposabljanja, saj jih spodbujajo k aktivnemu delu ter k prenosu inovacij in dobre prakse v lastno prakso. Ocene se gostijo okoli treh odgovorov, in sicer uporabljene vsebine in metode so učitelje 'spodbudile, da se bodo še naprej izobraževal/-i in razvijal/-i na tem področju' (povprečna ocena 3,31), ter da 'so pozitivno motivirani za vnašanje sprememb v svoje delo' (povprečna ocena 3,08). Visoko povprečno oceno so prejela tudi 'kvalitetna gradiva (vsebinsko usklajena, pregledna in uporabna)' (povprečna ocena 3,08). Dokaj pogosto so učitelji izbrali tudi odgovora, da bo 'program uporaben v praksi' (povprečna ocena 3) in 'program prinaša novosti in sveže ideje' (povprečna ocena 2,92). Učitelji so najmanj pogosto izbrali opcijo, da so 'bile upoštevane predhodne izkušnje udeležencev' (ocena 2,69).

Slika 2: Vsebine in metode dela v programu usposabljanja učiteljev OŠO

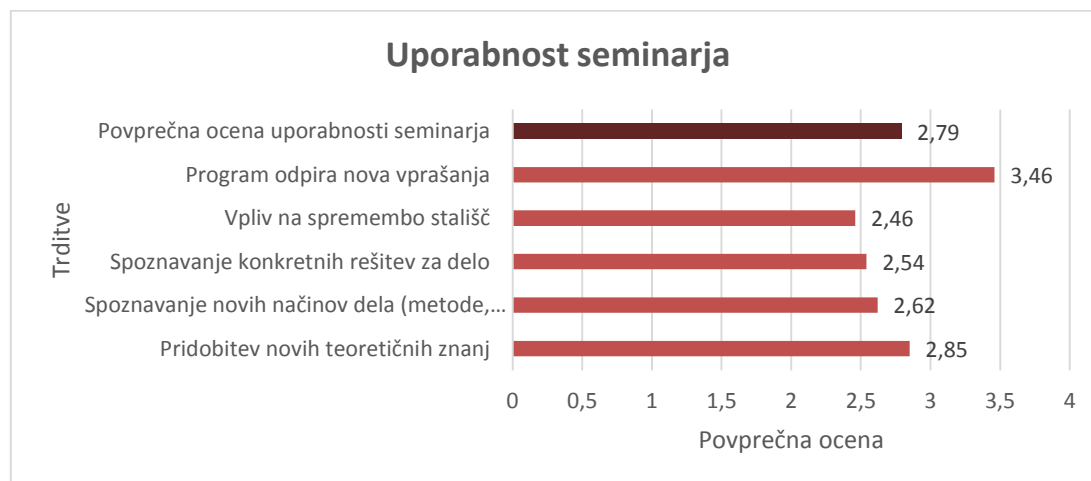


Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Ocene učiteljev glede vsebin in metod dela kažejo, da je pri skupini učiteljev, ki je odgovarjala na vprašalnik, program nedvomno dosegel svoje cilje. Povprečni odgovori učiteljev kažejo na to, da so bili zadovoljni z vsebino in metodami usposabljanja, da je vsebina aktualna in ustreza njihovim potrebam. To potrjuje, da so načrtovalci dovolj natančno zaznali in premislili rezultate evalvacije ter stališča in potrebe učiteljev izražene na fokusnih skupinah. Nikakor ne gre zanemariti, da izkušnje učiteljev niso bile dovolj upoštevane pri sami izvedbi programa. Mnenje učiteljev seveda terja premislek in takšno izvedbo programov usposabljanja, ki bodo upoštevale in gradile na izkušnjah učiteljev.

Mnenja učitelje glede **uporabnosti seminarja** se gostijo pri odgovoru, da je 'program odpiral nova vprašanja' (povprečna ocena 3,46). Drugi odgovori so razpršeni in manj pogosti, kar nakazuje tudi povprečna ocena 2,79, ki je nižja od povprečne ocene pri drugih vidikih usposabljanja. Manj pogosti so bili odgovori učiteljev glede pridobitve novih teoretičnih znanj, spoznavanju novih načinov dela, konkretnih rešitev za delo, sprememba stališč.

Slika 3: Uporabnost programa usposabljanja učiteljev OŠO

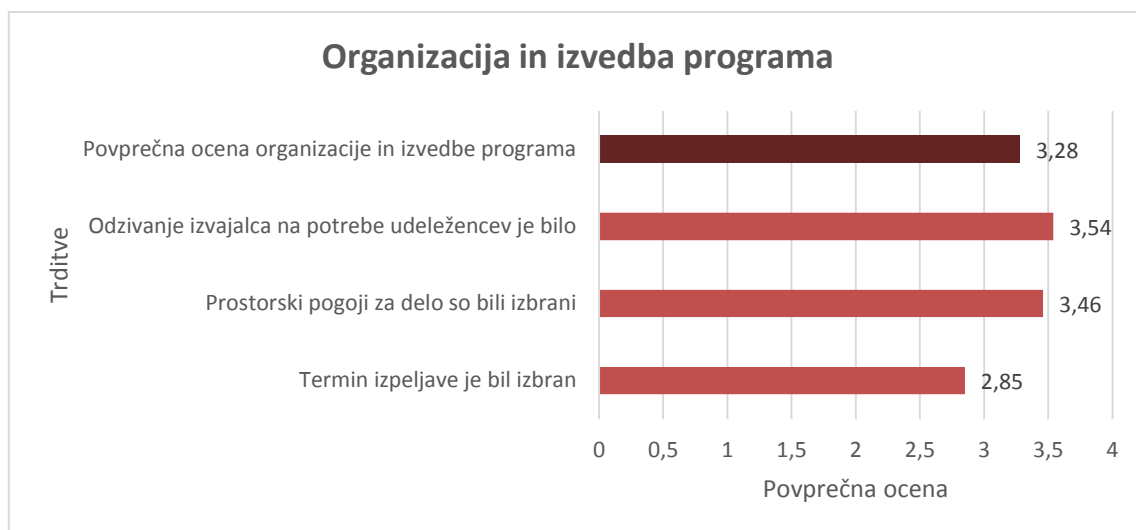


Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Uporabnost seminarja za delo učiteljev v neposredni praksi je bila torej nekoliko manj ugodno ocenjena. Ni pričakovati, da bo izvajalec z enim seminarjem ponudil vse rešitve za probleme v praksi. Razvoj kompetenc učiteljev zahteva veliko sistematičnega in kontinuiranega dela. Med razpršenimi odgovori, je opaziti višje povprečje odgovorov glede uporabnosti seminarja pri kategoriji 'pridobitvi novih teoretičnih znanj' na usposabljanju (povprečje 2,85). Rezultat daje slutiti, da si učitelji želijo novih teoretskih znanj s področja, s katerimi lahko oplemenitijo in osmislijo svoje delo v praksi.

Organizacija in izvedba programa sta prejeli visoko povprečno oceno 3,28, h kateri sta prispevali visoki oceni 'odzivanje izvajalca na potrebe udeležencev' in 'ustreznost prostorov'. Manj ugodno je bil ocenjen termin izvedbe (avgust). Program usposabljanja je bil zaradi nekaterih objektivnih okoliščin izpeljan v zadnjem možnem terminu glede na pogoje Kataloga. Vsekakor bi se izvajalec v prihodnosti lahko prilagodil in izbral primernejši termin.

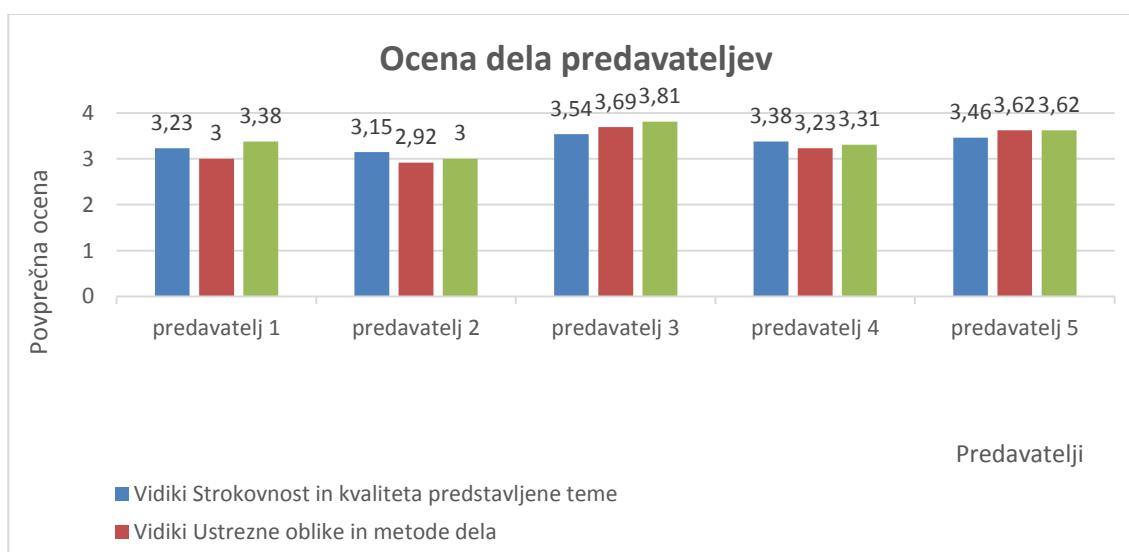
Slika 4: Zadovoljstvo z organizacijo izvedbe programa usposabljanja učiteljev OŠO



Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Učitelji so ocenjevali posamezne predavatelje, in sicer z vidika strokovnosti (prejeli so povprečno oceno 3,23), ustrezne oblike in metode dela (povprečna ocena 3,08), ter motiviranja za aktivno sodelovanje (povprečna ocena 3,38). Ocene učiteljev so relativno visoke tudi za vsakega posameznega predavatelja, v povprečju so bili posamezni učitelji sicer najmanj ugodno ocenjeni pri izbiri ustreznih oblik in metod dela z odraslimi.

Slika 5: Ocena dela predavateljev v programu usposabljanja učiteljev OŠO



Vir:

Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Povprečne ocene predavateljev so kljub temu visoke in kažejo na to, da so učitelji v povprečju dobivali najvišje možne ocene (3 in 4). Izvajalec je sicer izbral med predavatelji, katerih izkušnje segajo na področje izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja učiteljev. Učitelji so bili kritični do pristopov, za katere so ocenili, da niso povsem primerni za delo z odraslimi. Kljub majhnemu številu učiteljev, ki so odgovarjali na vprašalnik, si dovolimo oceno, da je zamenjava predavateljev z izkušnjami v izobraževanju odraslih s tistimi, ki imajo manj teh izkušenj in vpogleda v problematiko OŠO, pri izvedbi lahko prispevala k manj ugodni oceni, ki so jo podali učitelji.

V **splošni oceni usposabljanja** so učitelji napisali še nekaj posameznih pozitivnih mnenj in pohval ter zahval za dobro izvedeno usposabljanje. Negativnih in kritičnih mnenj ni bilo.

Učitelji so ob koncu vprašalnika predlagali **teme prihodnjih usposabljanj**, ki bi jih lahko umestili v predvidena področja kompetenčnega modela:

- Na področje razvoja novih načinov učenja in poučevanja v OŠO bi lahko umestili naslednje predlagane teme: izmenjava mnenj, primeri dobre prakse, konkretni primeri, strategije učenja in poučevanja, priprava učnega gradiva, novi prijemi, metode dela (vključno z motiviranjem za sodelovanje pri pouku).
- S področja vzpostavljanja in razvijanja odnosov z udeleženci in s socialnimi partnerji sodijo naslednji predlogi: komunikacija, asertivna komunikacija, motivacija v razredu (osnovnošolci, odrasli), osebni pristop v izobraževanju odraslih, kljub pomanjkanju časa (malo ur), delo s prosilci za azil, begunci, govorniki drugih jezikov, dobra praksa z osebami s težavnim vedenjem, zakonodaja v zvezi z omenjenimi ciljnim skupinami.
- Na področje usposobljenost za spodbujanje učenja in načrtovanja kariernih poti z udeleženci lahko umestimo predloge: motivacija mladostnikov, ki so izpadli iz OŠ izobraževanja, za učenje, tematike povezane z delovno situacijo.
- S področja uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije ni bilo predlogov učiteljev za usposabljanje.

V kratkem pogovoru s koordinatorico programa na ZŠ ob koncu usposabljanja so učitelji izrazili še nekaj posamičnih mnenj, v katerih so bili kritični do tistih programskih vsebin, ki so izhajale iz primerov redne osnovne šole in ne toliko OŠO. Nekateri izpostavili, da se vsi ne srečujejo z odraslimi s specifičnimi učnimi težavami, drugi pa so menili, da je ta tema relevantna, vendar bi si želeli več konkretnih primerov skupaj z opomniki in navodili, kako dejansko prepoznati primere in kako ob njih postopati

Učitelje zanima tudi s kom lahko sodelujejo in s kom se lahko povezujejo, ko naletijo na težave. Učitelji so poudarili, da se najbolje učijo iz prakse in bi si med drugim želeli spoznati primere dobre prakse pri učenju na splošno, pa tudi pri poučevanju posameznih predmetov. Predlagajo, da bi se učitelji povezali med seboj in v sodelovanju pripravili učna gradiva za posamezne predmete. Prav tako so poudarili potrebo po medgeneracijskem sodelovanju učiteljev – izmenjava znanja in izkušenj med mladimi in izkušenimi učitelji. Menili so, da v taki izmenjavi pridobijo mladi in stari učitelji - tudi udeleženci v OŠO so različnih generacij, generacijsko pa se učitelji med seboj razlikujejo tudi pri uporabi različnih metod poučevanja, med katerimi je uporaba IKT pri starejših učiteljih manj pogosta, po drugi strani pa se starejši učitelji dobro znajdejo v razmerah, ko ni na voljo posebnih učnih gradiv, niti drugih pripomočkov. Opozorili so tudi na potrebo po razvoju medkulturnih kompetenc pri učiteljih, ker opažajo in pričakujejo, da se bo v prihodnosti v OŠO vključevalo vedno več kulturno raznolikih priseljencev.

### **Udeleženci programa usposabljanja organizatorjev in ocena usposabljanja**

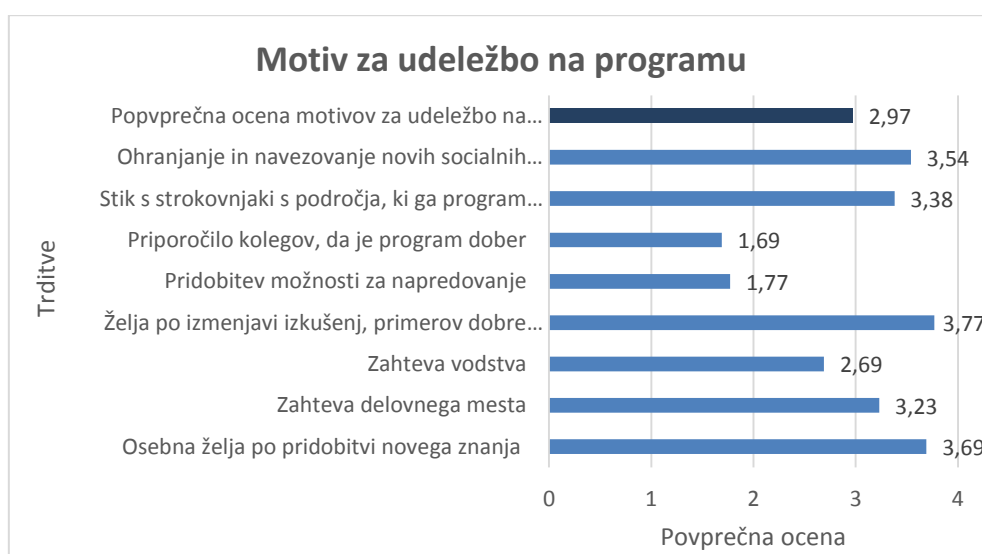
Usposabljanje organizatorjev OŠO je potekalo na Zavodu za šolstvo v Ljubljani 27.5.2016. Vsebine izvedenega programa so ostale enake kot pri prijavi. Programa usposabljanja se je udeležilo skupaj 24 organizatorjev, kar predstavlja večino vseh delujočih organizatorjev (28 na območju celotne Slovenije). Na evalvacijski vprašalnik ob koncu programa je odgovarjalo 13 organizatorjev, kar je okoli polovica udeleženi. Tudi v tem primeru velja ocene in zaključke evalvacije usposabljanja vzeti s pridržkom. Ne preseneča, da je tudi med tistimi, ki so odgovarjali na vprašalnik, 12 žensk in 1 moški. Med njimi jih ima 8 univerzitetno izobrazbo, 1 visoko strokovno izobrazbo in 1 srednjo izobrazbo, ter 3 magisterij znanosti. Največ učiteljev, ki so odgovarjali na vprašalnik je prišlo iz JV regije (3), po 1 Zasavske, Gorenjske, Notranjsko kraške in Obalno kraške regije. Po zaposlitvenem statusu so navedli, da jih je 13 zaposlenih na ljudski univerzi. 5 organizatorjev je brez naziva, 3 imajo naziv mentor, 5 pa naziv svetovalec.

Enako kot učitelji so tudi organizatorji v evalvacijskem vprašalniku imeli možnost odgovarjati na vprašanja o motivu za vključitev, o organizaciji usposabljanja, vsebinah in metodah dela, ocenjevali so posamezne predavatelje. Ponujeni so jim bili odgovori in ocenjevalna lestvica od 1 do 4. Na koncu so imeli možnost prosto povedati svoje mnenje in predlagati teme za prihodnja usposabljanja. Kljub relativno majhnemu številu organizatorjev, ki so odgovarjali na vprašanja, lahko opazimo razlike v povprečnih ocenah med posameznimi kategorijami odgovorov in sklepamo, kako se gibljejo njihova mnenja.



Pri organizatorjih OŠO so bili poglavitni notranji osebni **motivi za udeležbo** na usposabljanju, in sicer: 'želja po izmenjavi izkušenj in dobre prakse' (povprečna ocena 3,77), 'osebna želja po pridobitvi novega znanja' (3,69), 'ohranjanje in navezovanje socialnih stikov' (3,54), 'stiki s strokovnjaki s področja' (3,38). Dokaj visoka povprečna ocena je tudi pri odgovoru 'zahteva delovnega mesta' (3,23), kar seveda ne preseneča, saj so organizatorji OŠO v večini primerov redno zaposleni strokovni delavci na ljudskih univerzah.

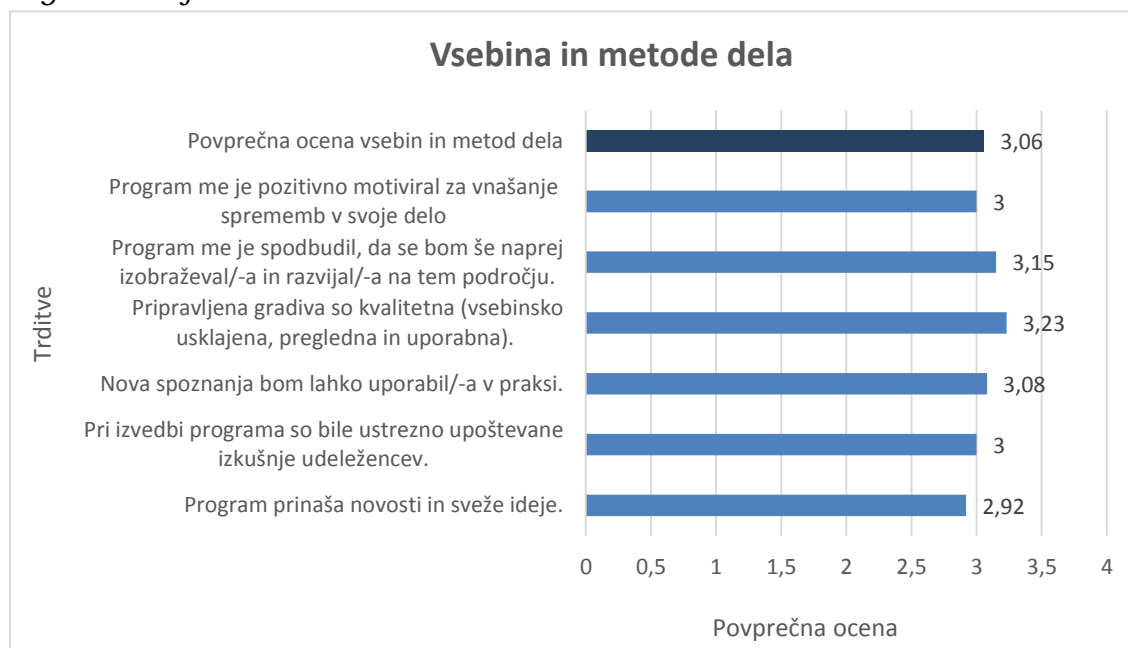
Slika 6: Motiv za udeležbo v programu usposabljanja organizatorjev OŠO



Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Organizatorji so v povprečju zelo dobro ocenili uporabljene **vsebine in metode dela** na usposabljanju (povprečna ocena 3,06), kar pomeni, da jih je program pozitivno spodbujal k vnašanju sprememb v svoje dosedanje delo in k nadaljnjemu izobraževanju na tem področju. Zelo dobro so organizatorji tudi ocenili gradivo in to, da so bile pri izvedbi upoštevane njihove izkušnje. Glede na to, nekoliko preseneča manj ugodna povprečna ocena (2,92).

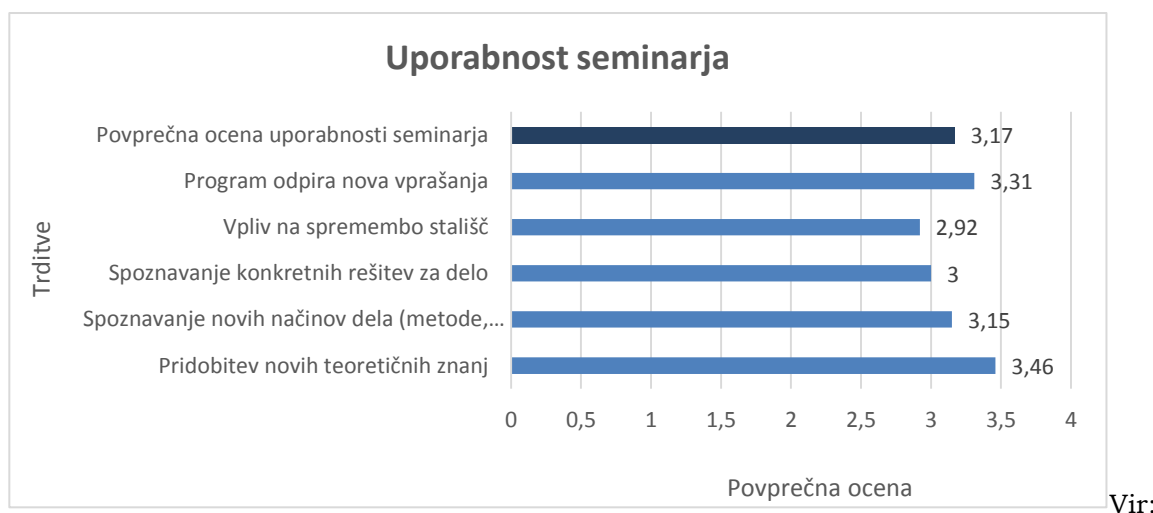
*Slika 7: Zadovoljstvo z vsebinami in metodami dela v programu usposabljanja organizatorjev OŠO*



Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.1. 2015/2016.

Pozitivna ocena organizatorjev glede uporabljenih vsebin in metod dela na usposabljanju se v veliki meri odraža tudi v njihovem zadovoljstvu in povprečni oceni **uporabnosti seminarja** za njihovo delo. Povprečna ocena uporabnosti usposabljanja je 3,17. Organizatorji so mnenja, da jim program v veliki meri odpira nova vprašanja, da so dobili konkretne rešitve za delo, da so pridobili nova teoretična znanja ter spoznali nove načine dela. Enodnevni program pa ni vplival bistveno na spremembo njihovih stališč, v povprečju so ta odgovor izbirali manj pogosto (povprečna ocena je 2,92).

*Slika 8: Ocena uporabnosti programa usposabljanja organizatorjev OŠO*

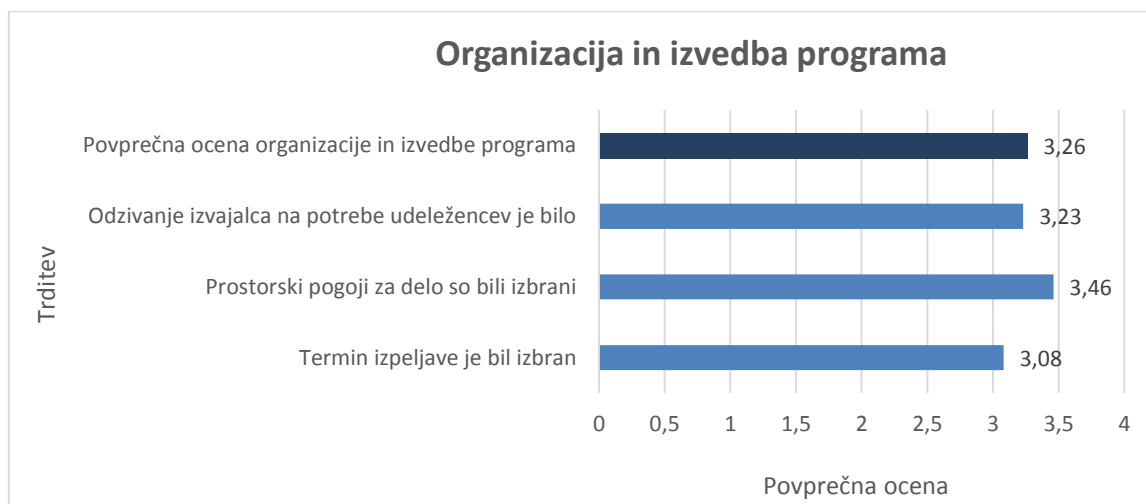


Vir:

Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Organizatorji OŠO so bi zelo zadovoljni tudi z vsemi vidiki organizacije izpeljave programa usposabljanja, v povprečju so izvedbo ocenili z visoko povprečno oceno 3,26.

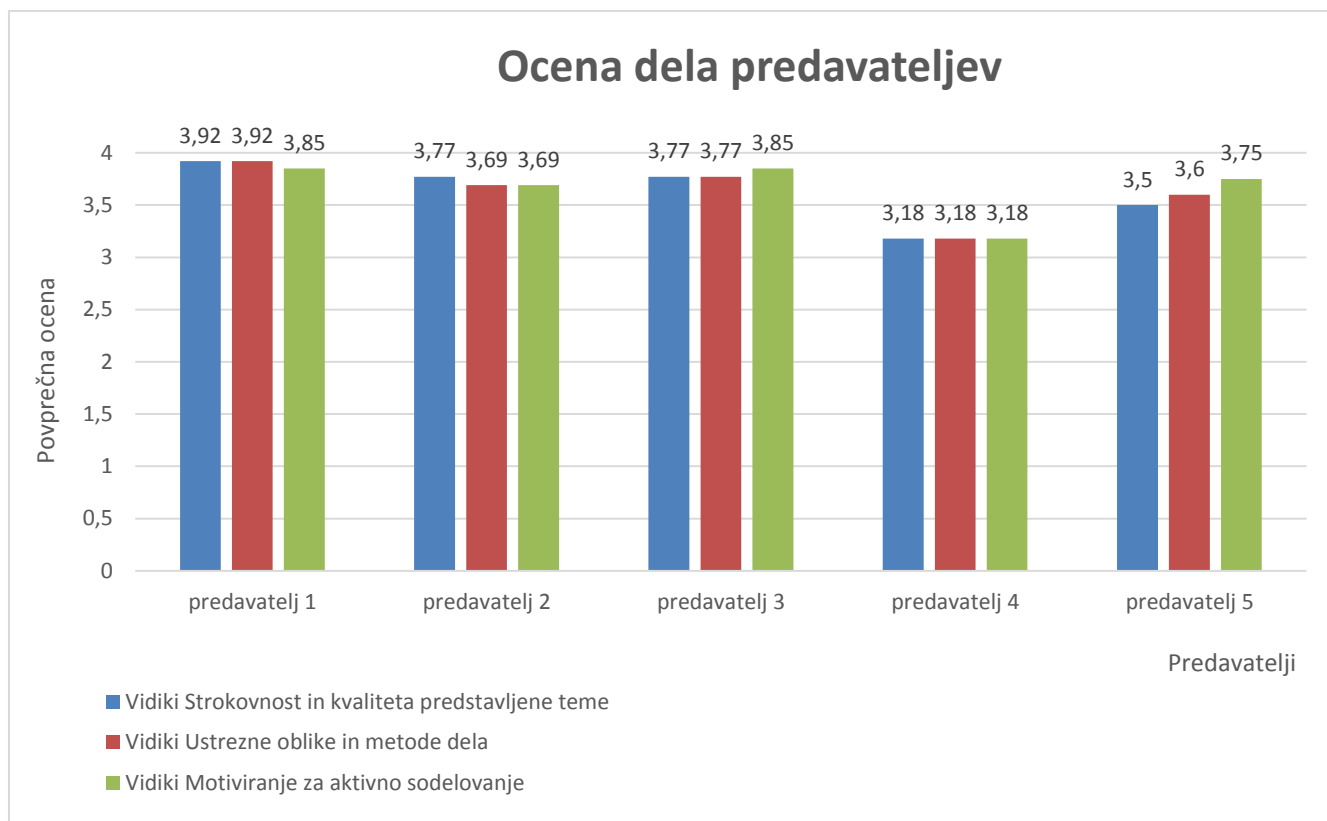
*Slika 9: Zadovoljstvo z organizacijo in izvedbo programa usposabljanja organizatorjev OŠO*



Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

Organizatorji OŠO so v povprečju visoko **ocenili tudi predavatelje** in nosilce tem usposabljanja. Povprečna ocena za 'strokovnost in kvaliteto predstavljene teme' je bila 3.62. Ustreznost 'metod in oblik dela' so ovrednotili v povprečju z oceno 3.63, z najvišjo povprečno oceno 3,66 pa so organizatorji ocenili 'motiviranje za aktivno sodelovanje'. Ocene posameznih predavateljev ne odstopajo bistveno od povprečnih ocen. Zelo pozitivno mnenje o predavateljih se sklada in je konsistentno z drugimi ocenami organizatorjev.

Slika 10: Ocena predavateljev v programu usposabljanja organizatorjev OŠO



Vir: Zbirnik evalvacijskih listov vprašalnik za udeleženca/udeleženko programa v šol.l. 2015/2016.

V splošnih mnenjih podanih ob koncu evalvacijskega vprašalnika so organizatorji podali še nekaj predlogov, in sicer da bi potrebovali organizatorji vsaj enkrat letno takšno srečanje ter da bi morali na srečanja povabiti tudi predstavnike financerja. Podano pa je eno samo kritično in negativno mnenje, da vsebina izobraževanja ni bila ustrezno izbrana za organizatorje OŠO, ter da večkrat dane pobude za strokovno podporo in spremembe pri izvajanju OŠO, niso bile upoštevane.

Tudi organizatorji so napisali predloge za prihodnja srečanja organizatorjev OŠO:

- več predlogov se je nanašalo na potrebo po jasnih navodilih in poenotenju dokumentacije (vrste in vodenje, pedagoška dokumentacija),
- več predlogov je bilo glede reševanja problematike organizacijskih oblik izobraževanja v OŠO (individualna, skupinska oblika),
- več predlogov se je nanašalo na motivacijo mladih udeležencev kot tudi ranljivih skupin (Romi) za vključitev v program (orodja in tehnike) kot tudi na motiviranje učiteljev za delo v programu OŠO, kako delati s starši,

- izpostavljena je bila problematika prilagajanja učnih načrtov posameznim ciljnim skupinam kot so Romi, migranti, osebe z mednarodno zaščito ter jasna navodila financerja v zvezi z vključevanjem teh oseb v OŠO,
- seznanjanje z zakonodajo povezano z izvedbo OŠO,
- obvladovanje disciplinskih težav,
- seznanjanje z prilagajanjem oziroma s potrebno prenovo programa OŠO.

## Povzetek in zaključki

Dvodnevni program usposabljanja učiteljev v programu OŠO in enodnevni program usposabljanja organizatorjev, ki sta potekala v letu 2016, sta po dobrem desetletju prva tovrstna programa za strokovne delavce v programu OŠO. Programa usposabljanja sta bila pripravljena v okviru Modela usposabljanja strokovnih delavcev v OŠO, ki je skupna naloga Andragoškega centra Slovenije in Zavoda RS za šolstvo v letih 2015 in 2016. Programa sta bila objavljena v Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2015/2016.

Programa usposabljanja učiteljev se je udeležilo 22 učiteljev (v programu OŠO poučuje okoli 300 učiteljev), programa usposabljanja organizatorjev se je udeležilo 24 organizatorjev (od skupno 28 organizatorjev programa OŠO). Na evalvacijski vprašalnik je odgovorilo iz vsake skupine po 13 udeležencev, oceno izvedenih usposabljanj je potrebno vzeti s pridržkom, da nimamo mnenja od približno polovice udeležencev. Evalvacija in ocena izvedenega usposabljanja se opira za zbirnik odgovorov učiteljev in organizatorjev, ki so odgovorili na vprašalnik ter na posamična mnenja učiteljev ob koncu usposabljanja.

Izvedba in vsebina programa usposabljanja učiteljev in programa usposabljanja organizatorjev sta bila zelo dobro ocenjena, povprečje ocen pri vseh ocenjevanih vidikih (motivi, vsebine in metode, organizacija, predavatelji) inklinira navzgor proti najboljši oceni (4). S tem se potrjuje spoznanje, da so bile vsebine usposabljanja usmerjene na prave probleme in so v veliki meri odgovorile na pričakovanja in potrebe učiteljev in organizatorjev. Vendarle pa sta bila izvedena programa usposabljanja v nekem smislu pilotna, slediti bi jim morali novi programi usposabljanja, kot jih predvideva omenjeni model. Tako učitelji kot organizatorji so potrdili, da nujno potrebujejo tovrstne oblike usposabljanja za bolj kakovostno delo v programu OŠO.

Pri pripravi prihodnjih programov usposabljanj je potrebno upoštevati predlagani model in bolj celostno zajeti vsebine iz predlaganih področij, tudi s področij 'usposobljenost za spodbujanje učenja in načrtovanja kariernih poti z udeleženci lahko umestimo predloge" ter iz 'področja uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije', čeprav jih učitelji še niso uvideli potrebe po pridobivanju novih znanj iz teh področij.

Evalvacija programa usposabljanja učiteljev je tudi pokazala, da morajo prihodnja usposabljanja v večji meri graditi na obstoječem znanju in izkušnjah učiteljev, če želimo doseči, da bodo nova teoretska dognanja preskušali in vnašali v svojo prakso, sicer jim bodo ostajala odtujena. Organizatorji programa OŠO pa potrebujejo poleg andragoških znanj tudi povsem konkretne informacije in rešitve povezane z organizacijskimi oblikami izvedbe in vodenjem dokumentacije v programu OŠO. Navedeno pa terja kontinuirano in sistematično spremljanje in odzivanje na potrebe strokovnih delavcev v programu OŠO na nacionalni ravni.