

Prof. dr. Zoran
Ječinc

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

USPOSABLJANJE IN IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV, ODRASLIH

POVZETEK

Zaradi velike obsežnosti in raznovrstnosti izobraževanja in učenja odraslih ima to področje vzgojno-izobraževalne dejavnosti velike težave z identiteto. Te težave ugotavljamo na vseh treh identifikacijskih področjih, to pa so: identiteta stroke in področja izobraževanje odraslih; družbena identiteta stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih; osebna identiteta - identiteta izobraževalcev odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih. V prispevku navajamo identitetne težave na vseh treh področjih. Pomanjkljiva identiteta je huda ovira pri izobraževanju in usposabljanju tistih, ki delajo in/ali želijo delati na področju izobraževanja odraslih ali pa se to od njih želi in/ali pričakuje. S skupnim imenom jih označujejo za izobraževalce odraslih, a njihove vloge in naloge v tem področju so različne. Vsebine in način usposabljanja je treba temu prilagoditi. Priporočamo: da se iz dokaj obsežnega seznama mogočih vsebin oblikujejo modularni programi, ciljno naravnani na izbrane ciljne skupine; da se udeležanju programa sistematično pristopi z metodami trženja in pridobivanja (rekrutiranja) udeležencev; da se pridobi možnost za izdajo javno veljavnih certifikatov, s temi pa bi lahko nadomestili zdajšnji program pedagoško-andragoške izobrazbe, ki navedenim težavam z identiteto ne sledi dovolj in ustrežno; da se uspešne programe distribuira po Sloveniji in po možnosti izpelje v sodelovanju s partnerskimi institucijami.

Ključne besede: identitete izobraževanja odraslih; usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih; modularnost; trženje; certifikati.

EDUCATION AND IDENTITY OF ADULT EDUCATORS - ABSTRACT

Adult education and learning has because of its wide extensiveness and variability huge difficulties with its identity. Difficulties appear in all three spheres of identity: professional identity of adult education; societal identity of the field; and personal identity with the profession. In our contribution we list and describe difficulties in all three identity areas. Insufficient identity is a great obstacle for continuing education and further training of those who work or wish to work in adult education or they are obliged to carry out such education. They are all named 'adult educators' but their roles and tasks in education are different. Contents and ways of realization of programs have to be adapted to that. We recommend: modular programs for different target groups should be created from a wide list of contents; more sophisticated methods of marketing and recruiting should be used for the better realization of programs; programs should enable participants to get publicly recognized certificates and in this way current program of pedagogical-andragogical education which does not follow enough above-named difficulties of identity should be replaced; successful programs should be distributed all over Slovenia and performed in cooperation with another providers.

Keywords: identity of adult education; further education and training of adult educators; modularity of programs; marketing; certificates

V primerjavi z izobraževanjem in usposabljanjem strokovnjakov in sodelavcev v mnogih drugih strokah je izobraževanje in usposabljanje strokovnjakov in drugih sodelujočih na področju izobraževanja odraslih vse prej kot preprosta in enoznačno določljiva naloga. Medtem ko lahko trdimo, da pri večini drugih strok nimajo težav z identiteto stroke, to za izobraževanje odraslih ne velja. Pri izobraževanju odraslih imamo celo identitetne težave z dveh zornih kotov: a) z zornega kota izobraževanja

odraslih kot stroke in b) z zornega kota družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. Če želimo dovolj tehtno razpravljati o temi »kako v Sloveniji skrbimo za usposobljenost izobraževalcev odraslih«, se ne moremo izogniti temu, da se na začetku te razprave vsaj pregledno¹ ne seznanimo s stanjem na obeh navedenih identitetnih področjih. Na njima pa temelji še tretja identiteta, to je osebna identiteta izobraževalca odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih.

IDENTITETA STROKE IN PODROČJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Značilno stališče, ki zadeva identiteto izobraževanja odraslih kot stroke in področja dejavnosti, je imel glede tega znani britanski andragog Colin Titmus,² ko je trdil, da izobraževanje odraslih ni celovit (koherenten) sistem, saj ga »sestavljajo same različnosti (na primer različne institucije, cilji, potrebe, dejavnosti, področja dejavnosti, uporabniki, subjekti, ki sodelujejo pri njegovem organiziranju, načini organiziranosti in izpeljave, načini upravljanja in sistemske ureditve, sektorska pripadnost, koncepti in filozofije ipd.)« (Jelenc, 2000: 6–7). Titmus je kasneje svoje stališče – vsaj kar zadeva izobraževanje odraslih kot koherentno celoto – popravil s tem, da je našel tako praktično kot tudi neizpodbitno teoretično utemeljitev za obstoj izobraževanja odraslih kot koherentnega sistema, to je koncept vseživljenjskega učenja; »načelo vseživljenjskega učenja je namreč sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno)«, kar je seveda »pospešilo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti po ciljnih, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn., povsem primerljivi z izobraževanjem otrok in mladine« (Jelenc, n. d.: 7–8). Ne glede na to Titmusovo ugotovitev, ki zadeva izobraževanje odraslih kot celoto, pa ostaja resnica, da to celoto sestavljajo same različnosti, kot smo ugotovili že zgoraj. Te različnosti ne zadevajo le naštetih znakov, ki označujejo prakso, temveč tudi temeljne strokovne in teoretične opredelitve – celo samo ime »izobraževanje odraslih« in druge ključne pojme,³ ki se v različnih geografskih, kulturnih, jezikovnih, političnih, socialnih in drugih okoliščinah razlikujejo. Terminoloških in pojmovnih različnosti celo ne zasledimo le na svetovni in meddržavni ravni, temveč tudi v posameznih državah, vse do območnih in krajevnih ravni; Slovenija pri

tem ni izvzeta.⁴ Izobraževanje odraslih ni koherenten sistem, ampak ga sestavljajo številne različnosti, združene v koncept vseživljenjskega učenja.

V opisanem se zrcali šibkost identitete z našo stroko – izobraževanjem odraslih. Težave s strokovno identiteto pa nam še veliko bolj povzročajo različnosti, ki so značilne za prakso izobraževanja in učenja odraslih. Te različnosti so sistematično raziskovali v raziskovalnem projektu ALPINE – Poklici, povezani z učenjem odraslih v Evropi (Adult Learning Professions in Europe).⁵ V našem razmišljanju bomo na podlagi sklepnih ugotovitev te študije (ALPINE, 2008: 161-172) in drugih virov opozorili na nekatera vprašanja, ki nam omogočajo presojo o identifikaciji s stroko.

- Ena temeljnih značilnosti področja učenja, ki ne vodi k pridobitvi poklica, je njegova velikanska raznovrstnost. Kljub temu ali prav zaradi tega je treba: identificirati področja in skupine dejavnosti; ugotoviti ključna vprašanja in izzive, ki se pri njih pojavljajo; spoznati zdajšnje usmeritve; spoznati primere dobre prakse na vsakem od prepoznanih področij.⁶
- Osebe, ki deluje na področju, ima različne položaje. Lahko ga grupiramo v tele poglavitne skupine: poučevanje; upravljanje (poslovanje); svetovalno delo; delo z mediji; načrtovanje programov; podporne dejavnosti.
- Na področju učenja odraslih se dogajajo nenehne spremembe, ki zadevajo: ciljne skupine (pri tem močno vplivajo demografske spremembe – naraščajoče migracije; vse večja pričakovanja v življenju; čedalje višja izobrazba; udeleženci vse bolj prevzemajo finančna bremena nase); vsebine (bolj pomembna postajajo področja, kot so okolje, zdravje, upravljanje, ekonomika, novi mediji; razvijajo se nova področja dejavnosti – svetovalno delo, supervizija, inštruktaža, jezikovno izobraževanje); učne metode (učenje po meri učenca, samostojno učenje,

Izobraževanje odraslih ni koherenten sistem, ampak ga sestavljajo številne različnosti, združene v koncept vseživljenjskega učenja.

različne poti do znanja, kombinacija različnih učnih situacij in metod, e-učenje); različne vrste profesionalnih aktivnosti (velika različnost organizacijskih oblik, različni pristopi – za vse poklicne skupine).

- Kompetence so zaradi raznovrstnosti izobraževanja odraslih zelo različne (teoretično znanje o vseživljenjskem učenju odraslih in njegovem razvoju, socialne in komunikacijske kompetence pri učenju odraslih, povezava teorije s prakso, delovne in življenjske izkušnje, specifično znanje po predmetih in disciplinah, uporabno znanje); kompetenčni profil se mora razlikovati glede na področje izobraževanja odraslih in glede na delovni položaj ter glede na splošne in specifične potrebe.
- Poti do poklica so zelo različne, npr.: vse vrste kvalifikacij, od certifikatov in udeležbe v programih usposabljanja do diplom in akademskih stopenj. Avtorji raziskave priporočajo, da se sistematično opišejo možnosti (bolj eksplicitno opredelijo kvalifikacije za učenje odraslih; več pozornosti usmeri na kvalifikacije; izboljša dostop in socialna inkluzija; pospešujeta priznavanje in mobilnost) ter identificirajo alternativne poti, kako postati strokovnjak za učenje odraslih (merjenje učnih dosežkov, primerjava različnih pristopov, izmenjava dobre prakse, razvijanje kvalifikacijskih struktur, ugotavljanje možnosti za napredovanje in ovire). Osebe ima lahko zelo različna začetna izhodišča; mnogi delavci na tem področju nimajo nikakršne specifične usposobljenosti za delo v izobraževanju odraslih (imajo le izkušnje z drugih področij; so učitelji v šolskem izobraževanju, a jim manjka specifična usposobljenost za izobraževanje odraslih; imajo visokošolsko izobrazbo na specifičnih področjih, kot so upravljanje, jeziki, zdravje, okolje; začenejajo delo v izobraževanju odraslih po daljšem obdobju – 10 do 15 let – dela na drugih področjih). Druge možnosti: prihajajo na področje in odhajajo; imajo pogodbe za krajši čas; opravljajo delo v izobraževanju odraslih ob drugem (stalnem) delu.
- Zaposlitvena situacija. Zaradi specifičnih raz-

mer (pomanjkljiva specifična formalna zakonodaja in kolektivne pogodbe) je delo na področju učenja odraslih, ki ne vodi k pridobitvi poklica, precej negotovo, posebno še, če delajo na področju neformalnega izobraževanja (veliko je osebja, ki ni vezano, ali takih z začetnimi pogodbami ali brez urejenih pogodb; z manj kot polnim časom zaposlitve; plačanih po urah; z delom za določen čas ali le z občasnim delom; mnogi delajo za več delodajalcev; so zaposleni za čas trajanja projekta). V izobraževanju odraslih je delo pogosto izpostavljeno nihanjem (delo je potrebno ali ne, je plačano le za določen čas). Na tem področju lahko delajo tudi prostovoljci. Pojavlja se vprašanje urejenosti zavarovanja (zdravstveno, pokojninsko).

Fordham in Fox (1989: 199) ugotavljata, da delajo izobraževalci odraslih v zelo različnih delovnih in zaposlitvenih razmerah in situacijah. Pogosto izobraževanja odraslih ne štejejo za svoje temeljno delovno področje. Izobraževalce odraslih ločita v dve skupini: v prvi so tisti, ki so zaposleni v izobraževanju (kot učitelji, organizatorji, upravljalci) in delajo kot izobraževalci odraslih s polnim ali nepolnim časom; v drugi pa so tisti, ki ne delajo v izobraževanju, a njihovo delo vključuje izobraževalno komponento (npr. projektni inženirji, kmetijska pospeševalna služba). Tisti iz prve skupine se lahko štejejo za izobraževalce odraslih ali pa ne, medtem ko se tisti iz druge skupine zelo verjetno ne štejejo za izobraževalce odraslih, čeravno lahko to dejavnost ugodno vrednotijo kot komponento pri svojem delu. Izobraževanje odraslih ima pri njih druge cilje, ki prevladujejo, npr. zboljšanje kmetijske proizvodnje, zboljšanje zdravstvenega varstva, širjenje družabnih stikov. Navedena avtorja vidita perspektivo izobraževanja odraslih zlasti na treh področjih: razvoj demokracije (državlansko izobraževanje), kultura (ohranjanje, razvoj in posredovanje kulture) in pospeševanje razvoja (izobraževanje kot razvojni dejavnik – »change agent«).

Ta kratki prikaz dobro osvetljuje, kakšne težave

lahko nastanejo pri identifikaciji stroke in področja izobraževanja odraslih. Po mnenju avtorjev projekta ALPINE izobraževanje odraslih ne spada med tradicionalno razvite stroke, kar je seveda tudi temeljni razlog za težave pri identifikaciji z njo. Seveda pa identifikacijo posameznika, kot smo omenili uvodoma, še dodatno otežuje tudi praviloma neugodna družbena identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih.

DRUŽBENA IDENTITETA STROKE, KI JO ŠTEJEMO ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

O tem, da je izobraževanje odraslih v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine sistemsko pomankljivo urejeno ali celo neurejeno področje, smo že večkrat pisali (glej npr. Jelenc, 2005), zato naj na tem mestu le na kratko opozorim na poglobljena področja sistemske neurejenosti.

- Celoten sistem vzgoje in izobraževanja je treba dosledno in v skladu z načeli in strategijo vseživljenjskosti učenja in izobraževanja pojmovati in uveljaviti kot sistem, ki ga sestavljata dve komplementarni, sistemsko enakovredni in enakopravni, vendar pa specifični in v mnogih svojih značilnostih različni področji vzgoje in izobraževanja, to sta izobraževanje otrok in mladine ali začetno izobraževanje in izobraževanje odraslih ali nadaljevalno izobraževanje. Sistemska ureditev vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ni takšna, da bi to zagotavljala, dosežena bo le, če se bodo v skladu z njo urejala vsa vprašanja sistemskega urejanja izobraževanja, to pa so: upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura.
- Upravljanje področja izobraževanja odraslih ni ustrezno urejeno niti na državni niti na lokalni ravni. Na državni ravni bi moral za izobraževanje odraslih delovati poseben medresorski organ (direktorat), ki bi lahko imel sedež na ministrstvu za šolstvo in šport in bi koordiniral zdaj resorsko ločene organe in službe, odgovorne za izobraževanje odraslih – na minist-

stvu za delo, družino in socialne zadeve ter na ministrstvu za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. Pri upravljanju je treba razviti ustrezne službe in predstavniške organe v krajevnih območjih in njihovih upravah ter določiti njihove pristojnosti za razvoj izobraževanja odraslih. Poleg upravnih pristojnosti, ki jih imajo različna ministrstva, se morajo v sistem dejavno vključiti tudi prostovoljske in nevladne organizacije (Fordham in Fox, 2008: 201).

- Področje izobraževanja odraslih zakonsko ni ustrezno urejeno. Zdajšnji Zakon o izobraževanju odraslih ne pokriva vseh področij izobraževanja odraslih (določa le ali predvsem zunajšolsko in neformalno izobraževanje odraslih). Drugo izobraževanje odraslih opredeljuje t. i. šolska zakonodaja, ki primarno določa vzgojo

Da bi zagotovili ustrezno družbeno identifikacijo in sistemsko ureditev izobraževanja odraslih, bi morali najprej sprejeti koncept in strategijo izobraževanja odraslih, ki bi ju potem sistematično in dosledno udejanjali. Tako pa se lotevamo urejanja sistemskih zadev brez pravega temelja, po načelu »mašenja lukenj« in »gašenja požarov«. Nacionalni program izobraževanja odraslih (NPIO), ki je bil potrjen z Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v letu 2004, pomeni, da se lotevamo zgornjih nadstropij zgradbe prej kot temeljev. Program je namreč po svoji vlogi in naravi le izvedbeni del strategije.⁷ Sprejeta strategija izobraževanja odraslih bi pomenila potrditev družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. To bi bila tudi osebna izkaznica stroke, ki jo v zdajšnjem času in s pogledom na prihodnost štejemo za izjemno pomembno. Hkrati pa bi bilo tudi najboljšo izhodišče za razvoj identitete izobraževanja odraslih kot stroke in za osebno identiteto izobraževalcev odraslih s stroko in dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih, ki jo bomo opisali v nadaljevanju.

in izobraževanje otrok in mladine, izobraževanje odraslih pa izpeljuje iz tega, kar ni ustrezno zaradi specifičnosti, razsežnosti in raznovrstnosti izobraževanja odraslih. Posebej je treba zakonsko urediti pristojnosti in obveznosti krajevnih območij in skupnosti (lokalna zakonodaja) za delovanje in razvoj izobraževanja na tej ravni.

- Izobraževanja odraslih ni mogoče uspešno razvijati, če ne bo izdelan ustrezen sistem financiranja. Sistem mora temeljiti na sodelovanju vseh mogočih partnerjev, to pa so poleg države še delodajalci, uporabniki in drugi (zainteresirani subjekti doma in v tujini). Modeli financiranja morajo poleg raznovrstnosti virov upoštevati tudi stimulatívne ukrepe za spodbujanje aktivnosti izobraževanja odraslih in pospeševanje udeležbe odraslih v izobraževanju.
- Razviti je treba takšno omrežje izvajalcev in programov za izobraževanje odraslih, da bo vsem odraslim zagotavljalo približno enake možnosti in dostop do izobraževanja. Takšen dostop je mogoče zagotoviti, pri čemer je zelo pomembno, da se ustrezno opredelita in razvijeta javna služba in omrežje za izobraževanje odraslih. Sistem mora zagotavljati delovanje vseh ravni izobraževanja, to pa so (po Knowles, 1970 v Fordham in Fox, 1989: 205): a) tisti v prvih vrstah (učitelji, praktiki); b) oblikovalci programov in direktorji; c) strokovni vodje. Zagotoviti je treba razvoj vseh področij izobraževanja odraslih, to pa so: a) poklicno izobraževanje (poklicna in strokovna znanja ter kompetence); b) splošno izobraževanje (nepoklicno, pristočasno, osebno); c) državljanska vzgoja in izobraževanje.
- Izobraževanje odraslih je obsežen sistem, ki

združuje zelo številne in raznovrstne dejavnosti. Temu ustrezno mora biti razvejena tudi njegova infrastruktura.

IDENTITETA IZOBRAŽEVALCEV, ODRASLIH S STROKO IN DEJAVNOSTJO IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA ODRASLIH

Vsak, ki dela na področju izobraževanja odraslih, se mora identificirati s stroko – izobraževanjem odraslih. To še posebno velja za tiste, ki smo jih v Terminologiji (Jelenc, 1991: 23) poimenovali »andragoški delavec«.

V študijskem programu andragogika (2005) smo v točki 2 – Lik andragoga – takole opisali, kaj zahteva od andragoga narava andragoškega dela:

- je celovito in široko usposobljen za različna področja dela, delovne in življenjske funkcije; različne socialne vloge in potrebe;
- je formiran široko, vendar naravnano k fleksibilnemu prilagajanju svojega znanja in ravnanja danim potrebam in zahtevam;
- zna upoštevati osebnost odraslega človeka in mu s svojim delom omogočati in pomagati, da se uveljavi kot subjekt in aktiven udeleženec, ter je organizator in nosilec njegovega izobraževanja in učenja;
- je usposobljen za organiziranje, vodenje in izpeljavo različnih oblik in načinov dela tako s posamezniki kot tudi s skupinami, upoštevajoč sodobne tehnične in tehnološke možnosti za izobraževanje;
- je usposobljen za prevzemanje in opravljanje

Učitelj zaupa v zmožnosti odraslih za kakovostno učenje, spodbuja njihov razvoj in kot cilj svojega dela postavlja to, da trajno aktivira učenca za samostojno učenje. Na odnos učitelja odraslih do udeležencev in s tem posledično na njegov način dela vpliva veliko dejavnikov, ki jih lahko združimo v skupno opredelitev o filozofski orientaciji učitelja (Apps v Galbraith, 1990, po Jelenc Krašovec, 2008: 8); ta pa je odvisna od posameznikovih vrednot, prepričanij, stališč in odločitev. Vse to bi lahko strnili v oznako (po Rogers, 1995: 280, n. d.: 12) humaniziranje procesa izobraževanja in uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja.

različnih vlog, kot so: voditelj, organizator, učitelj, mentor, svetovalec, animator itn.;

- je seznanjen z možnostmi in okoliščinami življenja »zdaj« ter z mislijo in ravnanjem usmerjen tudi k razvoju v prihodnosti, k čemur tudi aktivno pripomore s svojim ravnanjem;
- je pripravljen za razvijanje kulture vseživljenjskega učenja, tako z lastnim stalnim izobraževanjem in spopolnjevanjem kot tudi s tem, da takšno naravnost aktivno razvija pri drugih;
- je odprt za novosti in naravnost k iskanju možnosti za spreminjanje, inoviranje, razvijanje in raziskovanje.

Rogers (v Jelenc Krašovec, 2008: 2) označuje vlogo učitelja kot ključno. Preglejmo nekaj značilnosti, ki označujejo delo učitelja pri izobraževanju odraslih (po zgoraj navedenem viru). Za njegovo delo so pomembne prvine zlasti: raven izobraževalnega procesa (institucija, skupina), cilji (pomembno določajo potek in načrtovanje učnega procesa), odločitve o večji ali manjši direktivnosti pristopa (nedirektivnost spodbuja aktiviranje odraslih, ki se tako bolje vključijo v učni proces), izbira modernejših pristopov (bolj upoštevajo potrebe posameznika). Vse to, dodali pa bi lahko še kakšno prvino, opredeljuje delo učitelja v izobraževanju odraslih kot zahtevno, raznovrstno, ustvarjalno, iznajdljivo, občutljivo za učenca (njegove potrebe, avtonomijo, osebne značilnosti, interese ipd.). Učitelj odraslih mora zato biti pozitivno naravnost v odnosu do učenca in do svojega dela; ustvarja pozitivno učno klimo, v kateri je veliko prostora za svobodno odločanje učenca, uveljavljanje njegovih interesov, spodbujanje učenca k razvoju, izboljševanju kakovosti njegovega življenja.

Ko smo opisovali te značilnosti, smo besedo učitelj uporabili kot pojem, ki lahko v širšem smislu označuje izobraževalca odraslih, tega pa lahko enako ustrezno označuje tudi vrsta drugih nazivov za izobraževalno delo z odraslimi, kot so mentor, tutor, inštruktor, svetovalec ipd.; praviloma vsi ti

razvijajo izobraževanje in učenje po meri odraslega kot udeleženca izobraževanja in učenja.

ANDRAGOŠKO USPOSABLJANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Predstavitev stanja na vseh treh obravnavanih identitetnih področjih nam daje iztočnico za razmišljanje o tem, kako lahko z vsebinami in metodami za usposabljanje izobraževalcev odraslih optimalno dosežemo in krepimo njihovo strokovno in osebno poistovetenje z izobraževanjem odraslih, hkrati pa dosežemo njihove specifične cilje pri usposabljanju. Iz opisanih značilnosti na vseh teh področjih je očitno, da je to izjemno težko doseči, posebno še pri tistih – in iz doslej navedenih podatkov vidimo, da so ti lahko celo v večini –, ki po temeljni izobrazbi niso andragoško usposobljeni, temveč z znanjem o izobraževanju odraslih nadgrajujejo svojo temeljno izobrazbo; vseeno je, ali je ta s pedagoškega področja ali z drugih področij dejavnosti. Pri takšnih je treba vložiti veliko truda, da se razvije njihova andragoška identiteta.

Ocenjujem, da ima najboljše možnosti za doseg zgoraj opisanih ciljev Andragoški center Slovenije (ACS) kot institucija za raziskovanje in razvoj izobraževanja odraslih, ki ima dolgoletno tradicijo tudi na področju izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih.⁸ Projekt »Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011«⁹ ki ta čas poteka v ACS, ima vse možnosti, da takšne cilje doseže. Programska knjižica (Programi 2010) nam prikazuje: namen projekta (pridobitev in dopolnjevanje andragoškega znanja; seznanjanje z novostmi v izobraževalnem delu z odraslimi; pridobivanje praktičnih spretnosti; ustvarjanje priložnosti za izmenjavo izkušenj; akcijsko učenje; učenje ob razvojnem delu); ciljne skupine, ki jim je program namenjen (učitelji odraslih; mentorji; vodje izo-

Z zdajšnjimi možnostmi andragoškega usposabljanja izobraževalcev odraslih smo lahko v Sloveniji zadovoljni.

braževanja in oddelkov za izobraževanje; organizatorji izobraževanja, svetovalci; vodilno osebje; za izobraževanje odgovorne osebe v društvi in socialnih omrežjih; izobraževalci in organizatorji izobraževanja v ustanovah na različnih področjih – kultura, kmetijstvo, zdravstvo, gospodarska podjetja; mentorji, svetovalci in animatorji); področja usposabljanja in spopolnjevanja (programi andragoškega spopolnjevanja; vpeljevanje in delovanje različnih razvojnih projektov; informativna in izobraževalna srečanja); načini izpeljave programov (modularna zasnovanost; učne delavnice; kombiniranje različnih učnih metod; e-izobraževanje; učna gradiva; ugotavljanje in potjevanje poprej pridobljenega znanja; sistematično spremljanje; certifikati). Projekt zajema 25 programov andragoškega spopolnjevanja (predvsem teme s področja andragoške didaktike in metodike, psihološke teme) in sedem programov za spopolnjevanje v podporo razvojnim projektom ACS. Z zdajšnjimi možnostmi andragoškega usposabljanja izobraževalcev odraslih smo lahko v Sloveniji zadovoljni.

Za doseganje ciljev, o katerih govorimo v tem prispevku, bi programu morali dodati le še nekaj vsebinskih in organizacijskih poudarkov, ki morda v njem niso dovolj upoštevani. To so zlasti modularnost in akreditacije.

- Program bi lahko bil bolj ciljno naravnani na tiste populacije izobraževalcev odraslih, za katere smo v prvem delu našega prispevka ugotovili, da imajo težave z razvijanjem strokovne identitete. Katere skupine so to, bi bilo treba raziskati, kar ne bi bila prezahtevna naloga. Za te skupine bi bilo treba razviti čim bolj ciljne programe, kar bi dosegli z oblikovanjem ustreznih modularnih programov. Pri tem bi lahko uporabili že oblikovani seznam vsebin, ki so navedene v programu, po potrebi pa bi jim dodali še nove, specifične za izbrane ciljne skupine. Podlage za modularizacijo bi lahko bile (navajam kot primere le nekatere po svojem razmisleku, seveda brez empiričnih podatkov, s katerimi bi lahko to potrdil): izobrazbena podlaga;

področja dejavnosti (npr. ekologija, mediji, uprava, finance, gospodarske panoge, socialno varstvo); dejavnosti in poklici z močno izobraževalno komponento; skupnostno izobraževanje; ranljive skupine (npr. migranti, etnične skupine ...); izobraževanje v nevladnih organizacijah – ljubiteljskih in strokovnih); rekreacija in šport ipd. Po potrebi in možnostih bi lahko organizirali programe z več medinstitucionalnega sodelovanja (npr. vključitev zanimivih programov, ki jih razvija kaka zasebna organizacija, npr. Glotta Nova, Doba). Pri programih bi kazalo čim več uporabljati primere dobre prakse, kar bi pripomoglo k temu, da bi programi temeljili na že pridobljenih izkušnjah.

- Pri udejanjanju programa bi bilo treba sistematično pristopati z metodami trženja in pridobivanja (rekrutiranja) udeležencev iz izbranih ciljnih skupin. Udeležence nekaterih ciljnih skupin s posebnimi značilnostmi je drugače težko pridobiti.
- Pridobiti bi bilo treba čim več možnost za izdajo javno veljavnih certifikatov, ki bi nadomestili zdajšnjo okorelo in zastarelo prakso za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. ASC je leta 1997 razvil tak program, ki je imel funkcijo daljšega usposabljanja za pridobitev andragoške izobrazbe.¹⁰ Izpeljan naj bi bil na način, ki omogoča udeležencem aktivno delo in pridobivanje izkušenj. Program tedaj ni dobil podpore pri odgovornih nosilcih izobraževalne politike. Vendar teh prizadevanj ne kaže kar opustiti, vztrajati bi bilo treba toliko časa, da bi te možnosti uveljavili in s tem opustili dozdejšnjo prakso, ki ni ustrezna. Zdejšnja izvedba pedagoško-andragoškega izobraževanja ima poglobilni cilj: dati udeležencem potrdilo, ne pa dati takšno znanje, s katerim bi se bistveno bolje opremili za zahtevno prakso izobraževanja odraslih.
- Uspešne programe bi bilo treba distribuirati po Sloveniji. To bi lahko izpeljali v sodelovanju s partnerskimi institucijami, ki lahko zagotovijo ustrezno kakovost.

SKLEPNA MISEL:

Bolj ko se bo udeležala strategija vseživljenjskosti učenja, bolj pomembno bo postalo vprašanje strokovne, družbene in osebne identitete na področju izobraževanja odraslih, to pa bo zahtevalo še več prizadevanja za razvoj andragoškega usposabljanja izobraževalcev odraslih.

- 1 V tem prispevku se moramo seveda odpovedati temu, da bi bil naš pregled izčrpen in podroben. Vseboval pa bo poglavitne točke, ki omogočajo vpogled v obe navedeni identiteti – stroko in njen družbeni položaj.
- 2 Sam sem to Titmusovo stališče prvič slišal na mednarodnem posvetu o izobraževanju odraslih v Evropi, ki je bilo v Kladnem pri Pragi leta 1979.
- 3 Ni nenavadno, da se na mednarodnih konferencah prvi dan udeleženci skoraj praviloma dogovarjamo o tem, o čem govorimo, ko uporabljamo pojem izobraževanje odraslih (in njegovo angleško ime »adult education«), saj ima v različnih kulturnih in jezikovnih okoliščinah različen pomen.
- 4 Ne moremo se denimo poenotiti glede uporabe pojmov »nadaljevalno« in »nadaljnje« izobraževanje, ki ju – drugače kot je opredeljeno v Terminologiji izobraževanja odraslih (1991), torej napačno – uporablja celo uradna (državna) institucija, kot je Statistični urad Republike Slovenije.
- 5 Raziskava je bila namenjena ugotovitvi stanja glede profesionalizacije in strokovnega razvoja različnih skupin praktikov, ki delajo na področju nepoklicnega učenja odraslih v Evropi. Ugotovitve so namenjene identifikaciji ključnih vprašanj in problemov ter področij, na katerih je nujno ukrepati, da bi povečali privlačnost poklicev, ki zadevajo učenje odraslih (ALPINE, 2008: 3). Kot povod za takšno študijo navajajo, da je na evropski ravni premalo informacij o različnih vprašanjih, ki zadevajo te poklice: kateri so; kako se zanje odločamo; kako jih spodbujajo; katere kompetence, spretnosti in kvalifikacije se pričakuje, da bodo dajali; katere so njihove vloge in naloge; kakšne zaposlitvene statuse imajo; kakšne so možnosti za njihov strokovni razvoj; kako so cenjeni; kako privlačni so (prav tam).
- 6 Pri izobraževanju odraslih so sicer identificirali štiri področja, to so: poklicno izobraževanje; podjetniško in temu ustrezajoče funkcionalno izobraževanje; izobraževanje, ki zadeva socialna in moralna vprašanja; kulturno in umetniško izobraževanje (n. d.: 163).
- 7 Seveda pa s tem ne želim razvednotiti vrednosti in pomena NPIO; želim le povedati, da bi bila njegova izpeljava mnogo bolj uspešna in učinkovita, če bi temeljil na sprejeti strategiji.
- 8 Andragoški center Slovenije ima že od svoje ustanovitve dalje posebno delovno in organizacijsko enoto, ki pripra-

vlja in izvaja programe izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih.

- 9 Projekt financirata Evropski socialni sklad in ministrstvo za šolstvo in šport, izvaja pa se v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja«.
- 10 Program je bil sestavljen iz 12 tem, to so: učenje kot temeljni proces modernega družbenega razvoja; modeli osebnostnih struktur in teorije motivacije; kognitivni stili, stili učenja in mišljenja; učinkovita učna komunikacija v skupini odraslih učencev; učne metode in pristopi; oblikovanje elementov programov, njihova priprava in organizacija; vizualizacija mišljenja s pomočjo medijev in drugih didaktičnih sredstev; evalvacija pri izobraževanju odraslih; spretnosti nastopanja v javnosti; oblikovanje modelov razvoja in izobraževanja sodelavcev.

VIRI:

- ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final Report. Zoetermeer. August 29 2008.
- Fordham, P., Fox, J. (1989). »Training the Adult Educator as Professional«. *International Review of Education*. Vol. 35, 2: 197-212.
- Jelenc, Z. (ur.) (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jelenc, Z. (2000). »Nacionalne strategije izobraževanja odraslih. Strateški razvoj izobraževanja odraslih v nekaterih evropskih državah«. *Andragoška spoznanja*. Letnik 6, 2: 5-20.
- Jelenc, Z. (2003). »Further Education and Training of Adult Education Teachers in Slovenia«. V: Popović, K. (ur.). *Teacher training in adult education*. Beograd: Adult Education Society: 45-61. (Zbornik referatov/Conference Proceedings.)
- Jelenc, Z. (2005). »Le strategija zagotavlja trden sistem«. *Andragoška spoznanja*. Letnik 11, 3: 65-79.
- Jelenc Krašovec, S. (2008). *Izobraževanje odraslih – teoretična izhodišča, ključni pristopi in metode dela z odraslimi*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Tipkopis, 17 strani.)
- Programi andragoškega spopolnjevanja* (2010). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Programi e-izobraževanja* (2010). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Študijski program andragogika* (2005). Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko. (Tipkopis, 1-3.)