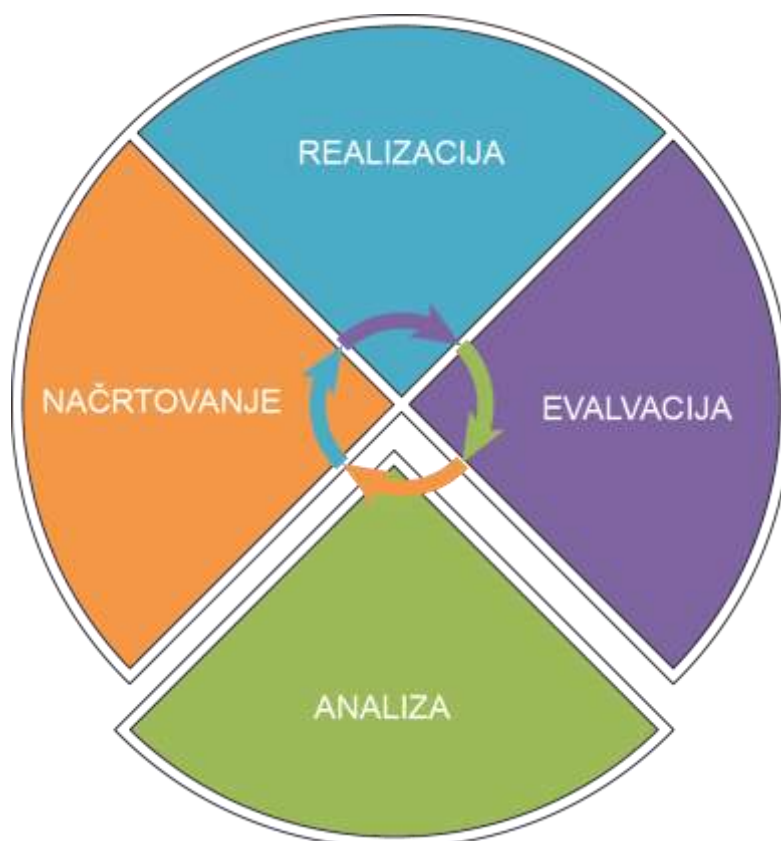


# ANALIZA IZOBRAŽEVALNIH POTREB: OD IDENTIFIKACIJE PROBLEMA DO NAČRTOVANJA IZOBRAŽEVALNEGA DOGODKA

Priročnik za učni laboratorij<sup>1</sup>

Nives Ličen



Ajdovščina, 2015

<sup>1</sup>Poimenovanje učni laboratorij je povzeto po *learning labs, change laboratory method*, kot jih uporablja profesor Engeström s helsinške univerze (Engeström & Rantavuori, 2013). Tudi Høyrup (2012) uporablja *EDI labs*. O učnih laboratorijih in teoriji ekspanzivnega učenja glej tudi posnetek na <https://www.youtube.com/watch?v=LCumH6Q4XKc>.

Naslov: Analiza izobraževalnih potreb: od identifikacije problema do načrtovanja izobraževalnega dogodka

Avtorica: Nives Ličen

Jezikovni pregled: Teja Volk

Strokovni pregled: Polona Kelava, Rajka Bračun Sova, Polona Franko

Avtorica znaka *Green Education*: Svetlana Milijašević

Izdala: Ljudska univerza Ajdovščina

Direktorica: Eva Mermolja

Ajdovščina, 2015

Dostopno na spletni povezavi: [www.lu-ajdovscina.si](http://www.lu-ajdovscina.si)

Publikacija je brezplačna.

© Avtorica



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

37(0.034.2)

LIČEN, Nives

Analiza izobraževalnih potreb [Elektronski vir] : od identifikacije problema do načrtovanja izobraževalnega dogodka : priročnik za učni laboratorij / Nives Ličen. - El. knjiga. - Ajdovščina : Ljudska univerza, 2015

ISBN 978-961-92877-8-1 (pdf)

280350976

# VSEBINA

<b>UVOD</b>	<b>5</b>
<b>KAKO MISLITI O IZOBRAŽEVALNIH POTREBAH?</b>	<b>9</b>
<b>NEKATERI KONCEPTI, KI VPLIVAJO NA NAČRTOVANJE ANALIZE POTREB PO IZOBRAŽEVANJU</b>	<b>15</b>
UČENJE ( <i>learning</i> )	16
ZNANJE ( <i>knowledge</i> )	19
KONCEPT KOMPETENC	21
REFLEKSIVNA PRAKSA	23
<b>MODELI ZA NAČRTOVANJE PROGRAMOV</b>	<b>24</b>
<b>HITER KVIZ</b>	<b>26</b>
<b>LABORATORIJ IDEJ: IN MEDIAS RES</b>	<b>27</b>
USTVARJALNICA	27
ČITALNICA	28
VEČGLASNA KLEPETALNICA O RAZLIČNIH RAVNEH ANALIZE POTREB	29
<b>KAKO PROUČEVATI IZOBRAŽEVALNE POTREBE?</b>	<b>31</b>
<b>OPREDELITVE</b>	<b>33</b>
<b>RAZLIČNE IZOBRAŽEVALNE POTREBE</b>	<b>38</b>
<b>POJAV IZOBRAŽEVALNE POTREBE</b>	<b>40</b>
<b>VEČ RAVNI ANALIZIRANJA POTREB</b>	<b>44</b>
<b>ZAPOREDJE KORAKOV PRI UGOTAVLJANJU POTREB</b>	<b>46</b>
ANALIZA POLJA IN MAKRONAČRTOVANJE	47
OPREDELITEV/DOGOVOR O IZOBRAŽEVALNIH POTREBAH IN OBLIKOVANJE CILJEV	52
RAZVRŠČANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB	54
<b>HITER KVIZ</b>	<b>56</b>
<b>LABORATORIJ IDEJ: PREMIŠLJEVALNICA</b>	<b>57</b>
<b>KAKO UGOTAVLJATI POTREBE PO IZOBRAŽEVANJU?</b>	<b>59</b>
<b>KDO IN KDAJ UGOTAVLJA POTREBE?</b>	<b>59</b>
<b>»DETEKTIVSKO DELO« ZBIRANJA PODATKOV</b>	<b>61</b>
NAČINI ZBIRANJA PODATKOV	63
OPAZOVANJE	63

SPRAŠEVANJE NA RAZLIČNE NAČINE _____	64
ANALIZA DOKUMENTACIJE IN RAZLIČNIH PREDMETOV, IZDELKOV _____	66
DRUGE METODE IN TEHNIKE _____	66
<b>HITER KVIZ _____</b>	<b>68</b>
<b>LABORATORIJ IDEJ: DISKUSIJA O METODAH ZA ANALIZO POTREB _____</b>	<b>69</b>
KAKO UPORABITI SWOT ANALIZO? _____	70
KAKO PRIPRAVITI ANKETNI VPRAŠALNIK? _____	72
<b>SODELOVALNO UČENJE: UPORABI SVOJE ZNANJE _____</b>	<b>75</b>
<b>NAČRT ZA ANALIZO POTREB PO IZOBRAŽEVANJU V IZBRANEM OKOLJU _____</b>	<b>75</b>
PRIPRAVITE SIMULACIJO. _____	76
PREDSTAVITE REZULTATE SKUPINSKEGA DELA OSTALIM SKUPINAM. _____	78
KLJUČNI ELEMENTI OCENJEVANJA POTREB PO IZOBRAŽEVANJU _____	79
<b>RAZMISLEK OB ZAKLJUČKU _____</b>	<b>80</b>
<b>LITERATURA _____</b>	<b>83</b>

## UVOD



Ko načrtujemo izobraževalne programe, gledamo v prihodnost. Analiza potreb kot faza v pripravi programov nam sicer daje pregled, kaj bi potrebovali v sedanosti, in nas usmerja, hkrati pa vemo, da je načrtovanje obarvano z anticipacijo, kaj želimo doseči v prihodnosti. Tako kot zapiše Sennett (2008, str. 175), da je oblikovalec korak pred materialom, je tudi načrtovalec korak pred nečim, kar šele nastaja. Načrtovanje je pozicija »ante« in je zato neke vrste naracija o anticipirani prihodnosti in uporabi znanja v prihodnosti, pri čemer z rabo ne mislimo le na uporabo znanja v produkcijske ali tržne namene, temveč tudi rabo znanja za osmišljanje življenja, za oblikovanje dobrega počutja in zdravja ter odnosov, za rojevanje in umiranje, za razumevanje sebe in drugih, torej uporabo znanja v vseh poljih in življenjskih situacijah.

Načrtovanje je odprt proces, ki poleg metodološko natančne analize potreb vključuje tudi upanje in sanje, saj prihodnosti ne moremo načrtovati le na tem, kar poznamo iz sedanosti. Uporabimo misel Pallasmaa (Pallasmaa, 2012), da so poimenovanja načrtovati, oblikovati, dizajnirati podobna in da vsa pomenijo pozunanjenje mentalnih podob. Dodajmo, da mentalne podobe nastajajo iz zavednega in (kognitivno) nezavednega, iz teoretičnega in praktičnega, iz osebnega in socialnega. Načrtovanje izobraževanja in z njim analiza potreb po izobraževanju je holističen proces, ki vključuje različne plasti razmišljanja, zaznavanja, interpretiranja, občutenja, želja in pričakovanj, zato je vedno izzivalno.

Priročnik je nastal za pomoč v prvi fazi načrtovanja izobraževalnega procesa za odrasle. Namenjen je kolegicam in kolegom, ki se prvič soočajo z izzivi priprave predvsem neformalnega izobraževanja v javnih ali zasebnih organizacijah, in študentom ter študentkam pri predmetu *Načrtovanje izobraževanja odraslih* pri pripravi projektne naloge. Priročnik ni teoretsko delo, četudi sloni na sodobnih teorijah in raziskavah o učenju, ki jih med besedilom omenjamo v opombah. Namen tega vodiča je **usmerjati samostojno raziskovanje**, zato je besedilo praktično predstavljeno z vmesnimi vajami za razmislek in samostojno delo. **Vaje za razmislek** med besedilom so ločene z barvo črk (**modra barva**), nekatere so napisane v pravokotnikih. Vsako poglavje se zaključuje z Laboratorijem idej, ki prinaša praktične naloge.

Naš miselni okvir pri nastanku priročnika so bile razprave Barbare Rogoff in Yrja Engeströma, ki svoji teoriji učenja gradita na delih Vigotskega in neovigotske kulturno-historične teorije. Sodobno učenje na delovnem mestu ali pa v drugih socialnih okoljih je

del vsakodnevne reflektivne prakse in je »*everyday remaking*«, vsakodnevno odmikanje od ponavljajočih rutin, kot poudarjajo avtorji inkluzivnega sistema inovacij in metod, poimenovanih EDI LAB<sup>2</sup> (*employee-driven innovation*). Ta vidik je ob vsakem poglavju narekoval tudi naloge za ustvarjalno delo v obliki »premišljevalnic« in »laboratorijev idej«.

Ugotavljanje potreb je **proces raziskovanja problemov**; je detektivski in diagnostični proces iskanja in analiziranja primanjkljajev, ki jih lahko pomagamo reševati (tudi) z izobraževanjem. Poleg tega je tudi **proces raziskovanja možnosti**, ki jih lahko uresničujemo s pomočjo izobraževanja. To pomeni, da je ugotavljanje potreb povezano s proučevanjem okolja, kulture, življenja, razvoja, posameznikovih želja, aspiracij posameznika in aspiracij skupin (organizacij). Po svojih značilnostih izpeljave je analiza ali ocenjevanje potreb **vrsta evalvacije** in si pri razlaganju pojavov lahko pomagamo z evalvacijskimi študijami in spoznanji iz metodologije evalvacij<sup>3</sup>. Tretja značilnost analize potreb je povezava raziskovanja z **inovativnostjo**<sup>4</sup>. Proces proučevanja potreb po izobraževanju ni odmaknjen opazovalni sistem, ki od daleč usmerja vzvišeni vsevedni pogled v prepade (ne)znanja, temveč je tudi proces spodbujanja, animacije v sociokulturnem okolju, zato naj bi bila analiza potreb opravljena v dialogu z naročniki in udeleženci. Program namreč razumemo kot formo, ki nenehno nastaja. V priročniku se bomo ukvarjali z značilnostmi ugotavljanja potreb po izobraževanju.

**Ugotavljanje izobraževalnih potreb razumemo kot proces sistematičnega zbiranja informacij o eksplicitnih in/ali implicitnih potrebah v državi, organizaciji, lokalnem okolju ali/in pri posamezniku z namenom, da pripravimo izobraževalne programe (dogodke, projekte), ki naj pripomorejo k razrešitvi problemov in/ali k razvoju novih procesov, produktov, odnosov.**

Sistematično zbiranje informacij navadno pomeni uporabo specifičnih metod za zbiranje podatkov in informacij (uporabljamo raziskovalne metode, poznane iz raziskovalne metodologije). Poleg teh se uporablja tudi druge načine za ugotavljanje potreb, npr. preizkušanje nekega programa na trgu. To poteka tako, da pripravimo program, ki ni odraz eksplicitno izraženih potreb (ugotovljenih obstoječih potreb, kot bi jih izrazili udeleženci programov), temveč je nastal na osnovi predvidevanj. Program ponudimo ljudem v uporabo (lahko v prostovoljnih organizacijah ali pa na trgu izobraževanja<sup>5</sup>) in

---

<sup>2</sup>*Employee-driven innovation and workplace learning*. Več glej v tematski številki revije LInE (4/2012).

<sup>3</sup> Veliko gradiva o evalvaciji je na voljo v okviru projekta POKI (ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje), ki ga vodi Andragoški center Slovenije.

<sup>4</sup> O tem piše P. Rasmussen, danski profesor (univerza Aalborg), ki raziskuje inovativno učenje na delovnem mestu in razvijanje kreativnosti (*creative competence*).

<sup>5</sup> Čeprav se zavedamo različnih pomenov izraza »trg izobraževanja« in kritičnega odnosa do tega izraza (v smislu polucije uma), moramo hkrati priznati, da je v tem času večina programov izobraževanja odraslih na trgu in da moramo to pri pripravi upoštevati.

nato ugotovimo, kakšen je odziv, ter sklepamo, ali bi lahko program razvili v večjem obsegu.

Za ugotavljanje potreb uporabljamo različna poimenovanja (analiza, ocenjevanje, evalvacija potreb). Ko uporabljamo besedno zvezo analiza potreb, navadno raziskujemo tudi vzroke za nastale potrebe. Ko uporabljamo izraz ocenjevanje potreb, se naslanjamo na izhodišča iz opazovanja prakse in sklepamo o potrebah. Pri tem naj le opozorimo, da se je dobro izogniti t.i. »čezpalčni metodologiji«, kot žargonsko imenujemo približno ocenjevanje po občutku, saj je lahko zavajajoča. Mogoče jo kdaj vsilijo avtoritete in »avtoritete«, mogoče jo izbere posameznik, ker je prepričan v svoje izkušnje ...

Da bi ugotavljanje izobraževalnih potreb čim bolj približali potencialnim udeležencem programa (dialoški pristopi) in jim ne bi že z besedo »potreba« vzbujali negativnih asociacij o nekem primanjkljaju, kot npr. temu, da še niso dovolj dobri za opravljanje dela, da še nimajo dovolj usvojenega znanja<sup>6</sup> ipd., se v podjetniških krogih pogosto uporablja izraz ugotavljanje ali proučevanje izobraževalnih interesov namesto ugotavljanje potreb. V tem besedilu bomo uporabljali besedne zveze: ugotavljanje potreb, analiza potreb, ocenjevanje potreb, evalvacija potreb. Na ravni tega priročnika jih ne bomo podrobneje ločevali, ne bomo pa uporabljali termina analiza interesov.

V delavnicah ali učnih laboratorijih<sup>7</sup> ali laboratorijih idej želimo predstaviti, da je načrtovanje eden od temeljnih aspektov izobraževanja v različnih organizacijah in da je analiza potreb eden od sestavnih elementov načrtovanja. Učni laboratoriji so namenjeni raziskovanju svojega znanja (teoretskega in izkustvenega), druženju z drugimi strokovnjaki in strokovnjakinjami z namenom strokovnega mreženja (*networking*) ter spodbujanju razvoja novih zamisli (inovativnega učenja).

Udeleženci in udeleženke<sup>8</sup> bodo v učnih laboratorijih (ali učnih delavnicah za tiste, ki jih moti besedna zveza učni laboratorij) spoznali:

- kako izbrati metode in razviti instrumente za proučevanje izobraževalnih potreb,

---

<sup>6</sup> Usvojeno znanje pomeni znanje, ki se razvija iz eksplicitnega v implicitno znanje in postane del osebnega znanja (*personal knowledge*).

<sup>7</sup> V sodobnejši literaturi se namesto pojma *delavnica* vedno pogosteje uporablja beseda *laboratorij* (*learning lab*, *learning laboratories*), s čimer poudarjamo raziskovanje in ustvarjanje znanja, osvetlitev implicitnega in eksplicitnega znanja, opolnomočenje učečih se skupin (posebno zaposlenih), učenje v realnem okolju (in situ), *bottom-up* pristop. Glej tudi: <http://www.lline.fi/en/article/research/steen/how-do-we-learn-in-learning-laboratories-in-pursuit-of-the-optimal-learning-arena>; primer je model *EDI lab kot inkluziven sistem učenja in inovacij* (Høyrup, 2012). Engeström (2013) uporablja izraz *change laboratory* (v povezavi s teorijo ekspanzivnega učenja) za obliko učenja, kjer učenje ni razumljeno kot replikacija, temveč tudi odstopanje (deviacija, transgresija), ki odpira prostor za učenčevo delovalnost (*agency*).

<sup>8</sup> V besedilu bomo v nadaljevanju zaradi enostavnosti uporabljali moški spol kot nevtralni spol. Včasih bomo namerno uporabili tudi ženski spol, da opozorimo na izzive ob razlikah med učenjem moških in žensk, ki še niso dovolj raziskane.

- kako je umeščena analiza izobraževalnih potreb v okvir celotnega načrtovanja in izpeljave izobraževalnih projektov,
- osnovne korake pri vodenju procesa analize potreb (management projekta analize potreb),
- razvoj in razlikovanje izobraževalnih potreb glede na konceptualizacijo učenja, znanja, prakse,
- načrtovanje programa glede na ugotovljene potrebe v izbranem okolju (transformacija potreb v cilje in izbor metod).

Odrasli uporabljajo različne poti za učenje: diskusija, inovacija, imaginacija, dekonstrukcija/destrukcija in rekonstrukcija, transmisija, transformacija, avtorefleksija, inovacija prakse... Včasih je potrebno kakšno idejo »raztrgati«, da bi naredili pot za nove zamisli. Tudi v naših laboratorijih želimo spodbuditi različne načine, tako da bi bilo učenje čim bolj ustvarjalno. Spodbuditi želimo prenos znanja ali »prevajanje znanja«<sup>9</sup> in razvoj novih zamisli. Zato je vsak sklop vsebin sestavljen iz treh delov, in sicer uvodnih predstavitev vsebine, hitrega kviza za samospraševanje o prenosu vsebin v prakso in laboratorija idej.

Priročnik za učne laboratorije o analizi izobraževalnih potreb je nastajal ob srečanjih s skupinami v okviru Grundtvig projekta **Green Education**, ki je potekal na Ljudski univerzi Ajdovščina (2013-2015), andragoškega izobraževalnega programa **Ugotavljanje izobraževalnih potreb posameznika in okolja**, ki ga izvaja Andragoški center Slovenije (2014 in 2015), in seminarskega dela pri predmetu **Načrtovanje izobraževanja odraslih** na Univerzi v Ljubljani (2013-2015). Zahvaljujem se vsem sodelujočim v učnih laboratorijih za njihovo kritično razmišljanje, inovativnost in skupno iskanje.

---

<sup>9</sup> »Prevajanje znanja« (*knowledge translation* KT) uporabljajo za poimenovanje učinkovitega procesa integriranja znanstvenih odkritij (spoznanj) v prakso (glej Urquhart idr., 2013)



## KAKO MISLITI O IZOBRAŽEVALNIH POTREBAH?



Proučevanje potreb po izobraževanju je v teoretskih razpravah dokaj skromno obravnavano, čeprav se v praksi kaže, da gre za eno od pomembnejših faz v izobraževalnem procesu, saj se lahko zgodi, da pripravimo izobraževalne dogodke (programe), ki nimajo nikakršnega vpliva na delovanje posameznika ali organizacije. Veliko več raziskav je na področju evalvacije rezultatov in metod izobraževanja odraslih (bodisi za prenos znanja bodisi za inovativno ustvarjanje znanja); še posebej z razvojem e-izobraževanja se ta segment razvoja programov povečuje. Smo torej pred izzivom, kjer na eni strani vemo, da je ugotavljanje potreb pomembno, na drugi strani pa tega niti ne opravljamo niti ne raziskujemo. V priročnikih zasledimo poglavja, kot npr.: kako prepričati naročnika izobraževalnega programa, da je analiza potreb potrebna, kar nam pove, da so naročniki programov skeptični glede potrebnosti analize potreb.

Proučevanje izobraževalnih potreb je vpeto v kulturnozgodovinsko okolje, zato bi potrebovali preplet različnih znanj (andragoških, antropoloških, gospodarskih idr.). Pojavi se tudi vprašanje, kako kulturnozgodovinske elemente vključiti v analizo. Kako upoštevati značilnosti t.i. zahodne civilizacije, potrošniškega ravnanja in individualizma? Kako upoštevati odnos do časa, prostora, telesa? V raziskavah koncepta znanja (*knowledge*) imamo veliko raznovrstnih opredelitev, kar tudi vodi v izzivalno tehtanje, kako že koncepti znanja vplivajo na analizo izobraževalnih potreb in katere koncepte uporabiti pri načrtovanju.

Mogoče je razmeroma malo razprav o analizi potreb tudi posledica (pogostega) prepričanja zaposlenih v podjetjih in članov različnih društev in skupin, kjer poteka izobraževanje odraslih, da potrebe svojih skupin dobro poznajo iz vsakdanjih izkušenj in jih zato ni potrebno raziskovati. Mogoče se na ravni lokalnih skupnosti zdi dovolj, da poznajo državne statistične podatke in iz teh sklepajo o potrebah po izobraževanju. Mogoče so odločevalci prepričani, da bodo podjetja in zaposleni našli ustrezne izobraževalne programe med že ponujenimi na trgu. Velikokrat pa te predpostavke ne držijo, in bi bilo modro bolj pogosto in bolj podrobno razmišljati o izobraževalnih potrebah. Če se na začetku strinjamo, da bi bilo modro razmišljati o izobraževalnih potrebah, je naše naslednje vprašanje, kako razmišljati o potrebah.

V grafičnem prikazu smo izbrali štiri grozde idej, s katerimi (lahko) razmišljamo o izobraževalnih potrebah in pripravljamo analize potreb. Izbrali smo najbolj vidne konceptualne vzorce, tem lahko dodamo še druge. Lahko bi dodali vsaj še koncept učeče se organizacije/skupnosti in transformativno učenje ter izkušnje, pojmovanje dela in časa,

vendar smo se omejili zgolj na nekatere, ker bi za obširnejšo razpravo potrebovali več časa in prostora, kar pa niti ni namen tega priročnika, ki je zgolj uvodno besedilo v področje analize potreb po izobraževanju.

V prvi skupini so različne teorije o **konceptu potrebe**. Kaj »potreba« pomeni? Ali »potreba« pomeni jasno opredeljen manko, lakuno, praznino, ki jo je potrebno zapolniti? Potreba nastane zaradi odsotnosti nečesa. Ali ima »potreba« negativno konotacijo? Ali potrebo (po izobraževanju) razumemo kot nekaj, kar povzročajo okoliščine, ali je del želje posameznika? Če izhajamo iz teorije sistemov, bomo drugače pristopali k analizi potreb, kot če izhajamo iz hierarhije potreb, kot jo je razvil Maslow in kaže na potrebo posameznika po samouresničevanju kot najpomembnejšo razvojno potrebo. Sodobni trendi raziskovanja potreb se povezujejo predvsem s koncepti kakovosti in inovativnosti (še posebno v delovnih organizacijah), zahtev trga, blagostanja v življenju posameznikov in skupin (npr. v lokalnem okolju) in opolnomočenja (*empowerment*). Vplivni koncepti za opredeljevanje potreb po izobraževanju izhajajo tudi iz nevroznanosti, epistemologije, razvojne psihologije. To je potrebno omeniti, ker se včasih zdi, da so najbolj opazna načela, s katerimi mislimo o potrebah, načela tržnosti in učinkovitosti.

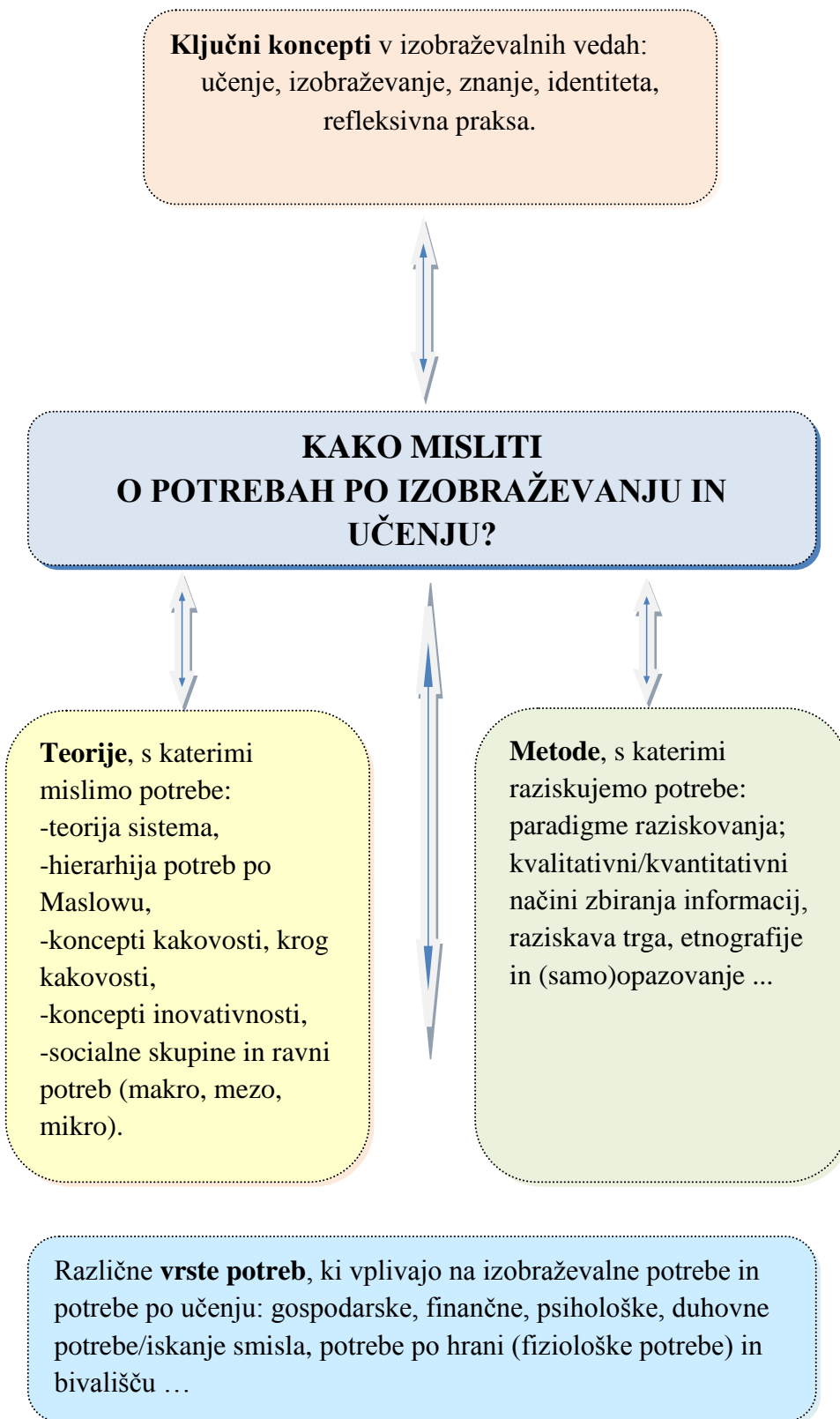
Druga skupina miselnih shem izhaja iz različnih **metod za ugotavljanja potreb**, kjer se razlikujejo kvantitativni in kvalitativni pristopi, in paradigmatiskih okvirjev za ugotavljanje potreb, kot so feministični, kritično-diskurzivni, pozitivistični idr. V sodobnosti narašča uporaba fenomenoloških pristopov in raziskovanja vsakdanjega življenja, npr. z etnografijami v podjetjih (Ybema idr., 2009), ki so pri nas še razmeroma redko uporabljene. V tem okviru so različne paradigme, ki se pojavljajo tudi v raziskovalni metodologiji.

Tretja skupina se nanaša na **različne vrste potreb**, ki vplivajo na izobraževalne potrebe. Gospodarske potrebe in razvoj novih produktov ali procesov implicirajo drugačne izobraževalne potrebe kot pa npr. potrebe po smislu življenja ali čustvene potrebe.

Četrta skupina vključuje ključne **koncepte s področja izobraževalnih ved**, to so učenje, izobraževanje, znanje, identiteta. Pri izobraževanju odraslih sta pomembna še vsaj dva koncepta, in sicer odraslost in starost. Posebno starost je obremenjena z mnogimi stereotipi, ki odvrčajo ljudi od izobraževanja, a hkrati s podaljševanjem dobe zaposlitve nastaja velika skupina starejših delavcev. Njihove izobraževalne potrebe se razlikujejo od potreb mlajših zaposlenih. Vse štiri skupine (pojmovne mreže) so del sodobnega kulturnozgodovinskega dogajanja, zato je za razmislek potrebno upoštevati tudi aktualen čas (fluidna moderna, postmoderna<sup>10</sup>, potrošništvo).

---

<sup>10</sup> Glej npr. Lyotard: *Postmoderno stanje*, Bauman: *Tekoča moderna*, Melucci: *The Playing Self*, Beck: *Družba tveganja*.



## RAZMISLITE O VPETOSTI ANALIZE POTREB V DRUŽBENO OKOLJE IZ ZORNEGA KOTA VAŠE ORGANIZACIJE (družine, društva, podjetja, politične stranke ...).

Kot lahko vidimo iz zgornje sheme, razumemo analizo potreb po izobraževanju kot **dinamičen proces**, na katerega vpliva razvitost strokovnega znanja, kultura okolja, razvitost metodologije raziskovanja, odnos do učenja in znanja. Odgovorite na spodnja vprašanja.

- ❖ Kako vpliva na analizo potreb **merkantilizacija znanja**? Ali se to pojavlja v vašem okolju?
  
- ❖ Kako vpliva na analizo potreb zamisel **trajnostnega razvoja**? Ali se razlikuje od imperialističnega<sup>11</sup> načina rabe virov?
  
- ❖ Kako vpliva na analizo potreb po izobraževanju **razvoj tehnologije**?
  
- ❖ Ali na analizo potreb v vaši organizaciji vpliva **politični sistem, politično dogajanje**?
  
- ❖ Kako vplivajo **pravila v kulturi** (npr. kompetitivnost vs. inkluzivnost), pravni sistem (zakonodaja)?
  
- ❖ Kako vpliva na analizo potreb po izobraževanju razumevanje **vloge ženske** (družbeni spol) v različnih kulturnih okoljih?

---

<sup>11</sup> Imperialistični način rabe virov: Če nimaš, vzemi drugemu, četudi z vojno.

### IZZIVI ZA ANALIZO POTREB V PRAKSI

- Zanikanje potreb po izobraževanju (zavedno ali nezavedno):  
kako vzpostaviti mehanizme, ki bi opozorili na zanikanje?
  
- Osebne mentalne navade in mentalne sheme, ki jih uporabljamo pri analizi potreb in ponavljamo rutine:  
kako vzpostaviti prakse, ki bodo omogočale empirično raziskovanje potreb?
  
- Kreativnost/inovativnost in koncept potrebe:  
kako razmišljati o potrebah kot o razvoju in ne zgolj kot o že znanem primanjkljaju?

Analiza potreb je del priprave in načrtovanja izobraževalnih programov<sup>12</sup>.

Načrtovati (projektirati, planirati) pomeni (vnaprej) predvideti nujne korake, da bi dosegli cilje. Da bi vnaprej predvideli, moramo poznati obstoječe stanje.

Toda:

- Ali lahko z gotovostjo predvidimo vse korake vnaprej (ali lahko načrtujemo vse elemente)?
- Kako spoznati obstoječe stanje, kjer se lahko potrebe »izmikajo« in jih ne opazimo?
- Kakšno vlogo ima evalvacija analize potreb?

---

<sup>12</sup> Ponekod v strokovni literaturi pišejo, da je analiza potreb propedevtični del za načrtovanje, da je torej ločen del /pripravljalni del/ od načrtovanja (kot programiranja), drugod pa pišejo, da je sestavni del načrtovanja (programiranja). V najbolj poznanih modelih, kot je Addie ali pa andragoški cikel, je analiza potreb samostojni element, ki sestavlja celovit sistem izobraževalnega procesa (od analize do evalvacije).

V **fluidnem svetu** (glej Bauman, 2002) pomeni načrtovati tudi nenehno **prilagajati** načine, faze, cilje (procesno načrtovanje). To pomeni prilagajanje na dveh ravneh:

- na ravni časovne razporeditve ugotavljanja potreb (da izobraževalne potrebe ugotavljamo pred izobraževanjem in tudi med samim potekom izobraževanja ter jih sproti evalviramo; del končne evalvacije je tudi že analiza potreb za nove programe),
- na ravni različnih vrst potreb in sestavin znanja/kompetenc (da ugotavljamo vse elemente, ki tvorijo konstrukt kompetenc/znanja; to implicira tudi proučevanje samega (spo)znavanja in instrumentarija za reprezentacijo in konstrukcijo (spo)znavanja; meta-učenje).

## NEKATERI KONCEPTI, KI VPLIVAJO NA NAČRTOVANJE ANALIZE POTREB PO IZOBRAŽEVANJU<sup>13</sup>

Sodobni pristopi (in modeli<sup>14</sup>) pri načrtovanju izobraževalnih programov in s tem tudi pri analizi izobraževalnih potreb izhajajo iz:

- različnih konceptov znanja,
- različnih konceptov učenja,
- pojmovanja kompetenc,
- sodobnega pojmovanja in doživljanja identitete<sup>15</sup>,
- iz modelov reflektivne prakse, ki poudarjajo ustvarjalnost, prenos in oblikovanje znanja.

Nekatere od teh bomo v nadaljevanju kratko opisali z namenom, da vzpostavimo kritičen dialog, kaj v stroki razumemo pod izbranimi pojmi. Najprej pa premislite o svojem razumevanju posameznih pojmov.

**NAJPREJ RAZIŠČIMO SVOJE OSEBNE TEORIJE/ IMPLICITNE TEORIJE/ ali OSEBNA POJMOVANJA. RAZMISLITE OB NASLEDNJIH VPRAŠANJIH.**

Kaj VAM pomeni učenje? Kaj označujete s pojmom učenje?

Kakšno je razmerje med učenjem in (spo)znanjem?

Kaj VI razumete pod pojmom znanje? Ali enačite znanje in védenje?

Kaj v VAŠEM kariernem razvoju pomeni reflektivna praksa?

<sup>13</sup> Na področju poimenovanj in konceptov smo soočeni z »džunglo« besed, kjer moramo pogosto iz sobesedila ugotoviti pomen (še posebej če gre za različne jezike). O razlagah pojmov je veliko polemik, ki pa se jih v tem priročniku ne bomo dotaknili. Besedo koncept uporabljamo kot idejo nečesa (temeljni koncepti na nekem področju).

<sup>14</sup> Linearni modeli, krožni modeli, interaktivni modeli, modeli v formalnem in neformalnem izobraževanju, tehnološki modeli...

<sup>15</sup> Spomnimo se na koncept fluidne identitete, skrpane identitete. Glej Melucci (1996). *The playing self. Person and meaning in the planetary society.*

## UČENJE (*learning*)

Naše izhodišče je, da so **potrebe ljudi v kompleksnem svetu** »kontekst« za načrtovanje izobraževanja. Potrebe po izobraževanju izhajajo iz življenjskih potreb, ki narekujejo učenje. Učenje razumemo kot spreminjanje, ki se dogaja ob prenosu informacij (**transmisija** védenja in veščin), ne zanemarimo niti pomena **transgresije**, imaginacije, niti **transformacije** (transformativnega učenja, ekspanzivnega učenja). Opredelitve učenja so različne in nimamo le ene teorije, ki bi proces učenja pojasnjevala<sup>16</sup>. Učenje razumemo kot proces razvijanja znanja/vedenja, veščin, spretnosti/praks, vrednot, stališč, identitete.

Vprašajmo se, ali učenje interpretiramo le glede na rezultate (npr. rezultat učenja je znanje) ali tudi glede na proces. Sodobni avtorji (npr. Mezirow, Schön, Engeström) definirajo učenje kot proces, aktivnost, delovanje (torej učenja ne definira le rezultat). Že Gagne je razvil sistemski pristop k učenju in znan je njegov model učenja kot procesiranje informacij. Učenje je opredelil kot **spremembo v človekovih zmožnostih** (*capability*), **ki je razmeroma trajna in ni posledica razvoja** (npr. odraščanja ali staranja). Kolb opredeli učenje kot proces, v katerem je konstruirano znanje prek transformacije izkušenj. Lave in Wenger opredelita učenje kot proces, ki se dogaja v socialnem kontekstu; ne gre le za posameznika, temveč za posameznika v okolju. Učenje lahko razumemo na različne načine. Zakaj to poudarjamo? Ker bo način razumevanja vplival na pripravo raziskave o potrebah po učenju/izobraževanju.

Če razumemo učenje kot razvijanje kompetenc, moramo upoštevati različne domene kompetenc. Pri razvijanju zmožnosti (kompetenc) so prepletene tri »domene« ali tri področja človekovega življenja, ki ustvarjajo tudi **dinamiko učenja**. Te tri domene sestavljajo konceptualno shemo, ki jo povzemamo po Barnett in Coate (2005):

- znati/vedeti (*knowing*) (Kaj vem in kako spoznavam?); niso pomembne le informacije zaradi samih informacij, ni pomemben le prenos informacij in pomnjenje, pomemben je tudi način razumevanja informacij, pomeni, ki jih tvorimo, kritična analiza, evalvacija in uporaba informacij; prim. tudi koncepte »refleksivnega branja« in refleksivne prakse;
- delovati (*acting*) (Kako delujem? Kaj pomeni delovalnost za posameznika?); nanaša se na to, kako (pri)stopamo v situacije, katere veščine nas vodijo, katere zmožnosti določajo delovanje; vse te elemente je potrebno postaviti kot predmet kritične refleksije pri načrtovanju izobraževanja;

---

<sup>16</sup> Več o teorijah učenja glej v Illeris (ur.) (2010). *Contemporary Theories of Learning*.



- biti (*being*) (Kdo sem?) ta domena je osrednja v njenem modelu; učenje v tej domeni vključuje razvoj samozavedanja (*sense of self-awareness*) in samozaupanja (*self-confidence*); poudarjen je razvoj sebstva (identitete) vključno z reflektivno prakso; (to je ključno za učinkovito »*professional performance*« v sodobnem svetu).

Učenje torej pojmujeemo kot kompleksen in holističen proces, ki zajame celotnega človeka. Vsaka učna izkušnja je vrednotena/cenjena (sprejeta) in bo delovala glede na referenčni okvir posameznika (individualno doživljanje in interpretiranje).

Poudarjamo torej: participativnost, povezovanje in organizirano sodelovanje. Udeleženci naj bi sodelovali z načrtovalci.

Uporabimo lahko še nekaj drugih delitev učenja, ki so znane pri analizi potreb, še posebno v delovnih organizacijah (podjetjih). Bateson deli učenje na proto učenje, devtero in trito učenje. Njegovo razumevanje učenja je temelj za Schöna in Argyrisa, ki delita učenje na učenje z enojno zanko in učenje z dvojno zanko. Schein poudarja učenje kot del kulture podjetja. Že to razlikovanje nas spodbuja k razmišljanju o razlikah med razumevanjem učenja in spoznavanja v različnih kulturah, kot ugotavlja antropologija znanja in učenja. Epistemološki sistemi ali načini, kako spoznavamo, se razlikujejo med različnimi kulturami. Naš razmislek (t.i. zahodni način spoznavanja) izhaja iz grško-rimskega epistemološkega sistema, kjer je posameznik samostojen in neodvisen (individualizem pri učenju in razvoju sebstva). Če to primerjamo z načini razumevanja učenja in znanja v afriških deželah, kjer poznajo načelo *ubuntu*, ugotovimo razliko, saj *ubuntu* poudarja medsebojno (duhovno) povezanost in sočutnost. Znanje delijo med seboj z namenom, da koristijo skupnosti. Prav tako ugotovimo razliko ob primerjanju z epistemološkim sistemom v budizmu ali hinduizmu, ki poudarjata holističnost posameznika in organizacije. Koncept vseživljenjskega učenja je razširjen v različnih religioznih sistemih in se razlikuje od razumevanja vseživljenjskega učenja, namenjenega profesionalnemu razvoju posameznika v postmoderni Zahoda. V budizmu korenini vseživljenjsko učenje v čuječnosti (*mindfulness*) in osredotočenosti na trenutke dogajanja v vsakdanjem življenju. V zahodni kulturi je poudarjeno učenje kot kognitivni proces, medtem ko se v drugih kulturah učenje kaže tudi kot somatski, duhovni, emocionalni, izkustveni, moralni, socialni proces. Vse te značilnosti se pojavljajo v novejših raziskavah in teorijah učenja tudi v zahodni kulturi, kot lahko vidimo v zbornikih o učenju (glej npr. Illeris, 2010; Merriam & Bierema, 2014). Iz katere teorije učenja bomo izhajali pri načrtovanju analize potreb po izobraževanju?

Spomnimo se na teorijo izkustvenega učenja. Eden od najbolj znanih avtorjev, ki razvijajo teorijo učenja v sodobnosti, D. Kolb, se v svojem delu sklicuje tudi na Konfucija. Slednji naj bi dejal, da je učenje kot razvijanje modrosti, možno po treh poteh: (a)z razmišljanjem, kar je najbolj vzvišena in odlična pot (metoda),

(b) s posnemanjem, kar je najlažja pot, in

(c) z izkušnjo, kar je najbolj grenka pot.

Vse troje je Kolb vključil v svoj krog učenja (*learning cycle*) kot faze doživljanja, razmišljanja in delovanja.

Kolbov model je razširil P. Jarvis v svojo teorijo o človeškem učenju, ki sloni na izkustvu disharmonije, katero posameznik razreši na ravni misli, čustev in delovanja. Tudi v teorijah transformativnega učenja (Mezirow, Cranton, Clark idr.) je osrednjega pomena izkušnja. Poleg te pa kritična refleksija in dialog.

S tem kratkim opisom različnih pojmovanj učenja želimo opozoriti, da je pri analizi potreb na eni strani nujna kulturna senzibilnost, na drugi strani pa razmislek o individualnih prepričanjih. Poleg tega je potrebno tudi upoštevanje učenja kot kognitivnega, somatskega, narativnega, emocionalnega in spiritualnega ter socio-kulturnega procesa. Tretji vidik pa je upoštevanje učenja kot pridobivanja znanja, konstrukcije znanja (ustvarjanja znanja), rabe znanja in posredno tudi širjenja znanja in »skladiščenja« znanja in veščin.

## ZNANJE (*knowledge*)

Če se zavedamo vseh raznolikosti v kulturnih praksah in tudi v teoretskih modelih, bomo pripravili bolj fleksibilne načrte za analizo izobraževalnih potreb. Zato je dobro razmisliti, kaj nam pomeni znanje in katere vrste znanja bomo zasledovali, ko bomo pripravljali analizo potreb po izobraževanju.

Znanje je večplastno. Ob besedi znanje se pojavljajo opredelitve, da gre za poznavanje nečesa, razumevanje, zavedanje dejstev. Znanje delimo na bolj ali manj formalno, na teoretično in praktično, znanstveno in umeščeno, ...

Ozvald (1927, str. 148) je v svojem delu *Kulturna pedagogika* opisal tri vrste znanja:

- pozitivno ali delovno znanje (legitimira ga uporaba, sledi potrebi po obvladovanju okolja, po delu),
- modrostno ali izobraževalno znanje (legitimira ga resnica, sledi radovednosti, čudenju),
- versko ali odrešilno znanje (legitimira ga občutenje odrešenja; iskanje smisla).

Polanyi (1967) je razdelil znanje na tiho (tacitno) in eksplicitno.

Vörös (2013) ločuje med vednostjo o nečem (to je znanje, ki prihaja kot zunanja informacija in se vključuje v sheme pomenov kot nekaj ločenega) in izkustvenim spoznanjem (ki je posledica pomembnega učenja in sestavlja bivanjsko celobitno vednost). Do tega znanja lahko po avtorjevem zapisu dostopamo s fenomenološkimi metodami. V sodobnosti smo vedno bolj pozorni na forme znanja, ki niso vezane le na racionalnost (t.i. intuitivno, utelešeno, emocionalno, duhovno).

V kognitivnih vedah so v 70. letih prejšnjega stoletja pripravili delitev na

- deklarativno znanje,
- proceduralno znanje,
- znanje za vodenje samega sebe (*self-regulatory knowledge*)

(glej Bruning, Schraw & Norby, 2010).

Nastajajo torej različne tipologije, zato je lahko analitik pri pripravi instrumentarija za analizo potreb zmeden. Izbrati mora najbolj ustrezno tipologijo. Spodaj je navedena še delitev finske profesorice Tynjälä in vprašanja za razmislek. Razmislite, kako bi za posamezne vrste znanja (*knowledge*) ugotavljali potrebe po izobraževanju.

KAKO BI UGOTAVLJALI POTREBE PO NASLEDNJIH VRSTAH ZNANJA

(delitev je povzeta po *Tynjälä & Gijbels, 2013*):

- teoretično ali konceptualno znanje,
- praktično ali izkustveno znanje,
- znanje za vodenje samega sebe (*self-regulative knowledge*),
- sociokulturno znanje (*sociocultural knowledge*)?

## KONCEPT KOMPETENC<sup>17</sup>

Izraz kompetenca, ki izhaja iz latinščine, uporablja se v biologiji, farmaciji, pravu, lingvistiki. V sodobnih jezikih v izobraževalnih vedah in na področju menedžmenta človeških virov označuje **sposobnost subjekta, da se znajde na nekem področju, ki je lahko védenje (znanje) ali vedênje (ravnanje, praksa, delovanje)**. Kompetenca je zmožnost, intrinzični del osebnosti, povezana z delovalnostjo (*agency*).

Izraz kompetenca se v sodobnosti izobraževanja odraslih najpogosteje uporablja za označevanje **kompleksnega ravnanja/vedênja na delovnem mestu, aktivnosti, povezane z delovnim procesom**. Redkeje se pojavlja pri izobraževanju starejših. V raziskavi o pismenosti odraslih PIAAC se izraz kompetenca pojavlja v slovenščini kot znanje in spretnosti. V različnih virih najdemo različne opredelitve, nekatere tudi zelo kritične, ker naj bi koncept kompetenc prilagajal posameznikovo izobraževanje neoliberalnim tržnim zakonitostim potrošniške družbe.

Osnovna značilnost kompetence je v sestavljenosti. Kompetenca pa ni le vsota posameznih virov, kot so veščine, znanje, temveč je tudi način mobilizacije virov, kar pomeni, da človek v procesu konstrukcije in rekonstrukcije svojega znanja integralno družijo svoje vire.

Kompetenco sestavljajo (po Spencer & Spencer, 1995):

- znanje (poznavanje nekega področja, konceptov, discipline),
- spretnosti, veščine, procesno znanje (s katerimi posameznik uresničuje naloge, opravi postopke, vodi skupine/procese; gre za intelektualne in fizične spretnosti),
- motivacija (mentalni vzorci, notranje sile, ki spodbujajo osebo k delovanju in jih je najtežje razvijati),
- samopodoba (odnos do sebe, vrednotenje sebe, *self-concept*),
- razmeroma dolgotrajne dispozicije, ki jih ima posameznik za delovanje (telesne dispozicije, informacijske dispozicije, osebna struktura).

Kompetenca je »kombinatorična v svoji naravi«, je križanje več sestavin, torej **dinamičen konstrukt**. Kompetence niso stanje, temveč so proces, znotraj katerega ima posebno mesto sposobnost, da človek intencionalno deluje (človek je akter), da njegovo vedenje ni le reakcija na zunanje vplive. Kompetenco (kot znati delovati, 'agirati') lahko torej opazujemo kot kompleksen konstrukt, ki ga opredeljujejo tri osnovne dimenzije:

- subjektivna,
- intersubjektivna,

---

<sup>17</sup> Eno od poznanih del o kompetencah je Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1995). *Competenza nel lavoro*, ki je uporabljeno pri tem opisu. Poleg tega izhajajo ugotovitve tudi iz dela Milana, M. (2004). *Competenze (e metacompetenze) nei contesti di vita quotidiana*. V slovenskem prostoru so o kompetencah pisali avtorji in avtorice iz različnih zornih kotov, glej npr. Marentič Požarnik, Štefanc, Pavlin.

➤ objektivna.

Subjektivna dimenzija predstavlja procese motivacije, odločanja in interpretacije. Posameznik namreč vsaki situaciji pripiše pomen. Intersubjektivna dimenzija se nanaša na socialno okolje, v katerem se kompetenca izrazi. Tisti del kompetenc, ki ga sestavljata znanje in veščine ali spretnosti, je opazen, motivacijske in osebnostne značilnosti pa so manj opazne.

Kompetence so torej kompleksni in dinamični konstrukti. Osrednja pozornost v konceptu kompetenc je namenjena delovanju subjekta-v-situaciji s poudarkom na odnosu med subjektom in kontekstom in s poudarkom na fleksibilnosti in dinamičnosti.

Kompetenca pomeni zmožnost za neko delovanje (ravnanje), v ozadju katerega so specifično znanje, veščine, stališča. Pri analizi potreb moramo vedeti, da kompetenca sama po sebi še ni rezultat, ki ga z izobraževanjem odraslih želimo doseči. Poznamo primere, ko se kljub razvitim kompetencam rezultati podjetja ne spremenijo. Kompetenco in rezultate povezuje performanca, in sicer individualna in organizacijska. Posameznik in skupina razvijeta z izobraževanjem ali usposabljanjem kompetence, ki pa jih morajo potem v praksi tudi uporabiti.

## REFLEKSIVNA PRAKSA

S teorijo prakse in učenjem v organizacijah (učenje na delovnem mestu) se ukvarja veliko avtorjev. Med vidnejšimi so D. Nicolini<sup>18</sup>, J. Lave, E. Wenger, T. Fenwick, N. Dixon. Slednja se ukvarja tudi z menedžmentom znanja. Pred njimi so o refleksivnem praktiku razpravljali že Schön in nato Nonaka in Takeuchi. **Schön** (1983) je proučeval razvoj **kritičnega refleksivnega praktika**, kompetentnega profesionalca, ki si prizadeva za izboljšanje lastne prakse. V svojem delu *The Reflective Practitioner* (1983) je poudaril, da lahko praktiki izboljšujejo svoje delo z refleksijo o tem, kar delajo, kako delajo, kakšna prepričanja jih pri delu vodijo. Model **jedrne refleksije** kot dela refleksivne prakse je razvil Korthagen. V slovenski strokovni literaturi se je z refleksivno prakso pri delu učiteljev ukvarjala B. Marentič Požarnik.

**Vprašanja za refleksijo o svojem delu** (povzeto po Korthagen & Vasalos, 2005) so:

- Kakšno je okolje mojega dela? Kaj name vpliva?
- Kaj delam? (Kako se vedem?)
- Kaj lahko naredim (zmožnosti, ki jih imam)
- Kakšna prepričanja me vodijo? V kaj verjamem? Kako pojmujem učenje, znanje?
- Kdo sem jaz? Kakšna je moja profesionalna identiteta? Kakšna je moja vloga?
- Zakaj sem tukaj? Kakšno je moje poslanstvo?

### KAKO SE URESNIČUJE »REFLEKSIVNA PRAKSA«?

Kako lahko uporabimo **skupnosti prakse** (*community of practice*) za analizo izobraževalnih potreb?

Kako se praksa povezuje s profesionalno identiteto?

Kako se razlikuje teorija prakse od mentalizma in nominalizma? Zakaj je to pomembno pri analizi potreb in načrtovanju?

<sup>18</sup> <http://www.wbs.ac.uk/about/person/davide-nicolini/>

## MODELI ZA NAČRTOVANJE PROGRAMOV

Pri načrtovanju opazimo tri paradigme, ki so vse uporabne pri analizi potreb. Vsaka je izhodiščni referenčni okvir, ki osvetli znanje in učenje iz svojega zornega kota. V praksi načrtovanja je včasih bolj poudarjena ena, včasih druga ali tretja, saj imajo vsaka svoje prednosti in pomanjkljivosti. V strokovni literaturi zasledimo različna poimenovanja, vendar lahko glede na skupne značilnosti izločimo tri skupke, ki smo jih poimenovali pozitivistična, personalistična in kritično-emancipatorna shema.

### Pozitivistična miselna shema

(Pojavljajo se tudi poimenovanja behavioristična paradigma, funkcionalistična paradigma, paradigma formalnega izobraževanja.) Značilna je strukturiranost in stabilnost elementov, poudarek je na prenosu vsebin (temu sledi vsebinsko načrtovanje), ki so pojmovane kot objektivno znanje. Pri analizi potreb po izobraževanju bomo pozorni na primanjkljaj vsebin, ki jih bomo primerjali z nekimi standardi (normativna analiza potreb). Ta tip načrtovanja lahko poimenujemo s sloganom »načrtovalec ve, kaj udeleženec potrebuje«, ker je načrtovalcu jasno, katere vsebine mora vključiti v program. Navadno izhaja iz urejenega znanja (npr. struktura znanstvene discipline ali pa standardi poklicnega dela) in ga primerno uredi. Ta paradigma izhaja iz prepričanja o objektivnosti znanstvenega vedenja in o možnosti objektivnega spoznavanja resnice.

### Personalistična paradigma

Ta poudarja medsebojne odnose. Svoje korenine ima v humanistični psihologiji in fenomenologiji. Proces poučevanja ni togo strukturiran, učenje sledi udeležencem (učencem in učiteljem), ki so v odnosu, v katerem se oboji učijo. Značilno je dialoško učenje, učenec in učitelj vstopata v življenje drug drugega, oba se učita in osebno rasteta ob neki vsebini, ki jo skupaj osmišljata. To paradigmo bi lahko naslovili »raziskujva, kaj udeleženec potrebuje«. Pri tej shemi je pomemben proces učenja in ta bo narekoval analizo potreb po izobraževanju. V tem modelu ni toliko poudarka na vsebini kot na procesu, ker izhaja iz predpostavke, da je pri odraslem bistveno gibalno sprememb proces (konstrukcije znanja) in ne toliko poznavanje vsebine (védenje, poznavanje pojmov, prenos znanja).

### Kritično-emancipatorna paradigma

(Srečamo tudi poimenovanja: raziskovalna paradigma, konstruktivistična paradigma, razvojna paradigma.) Ta poudarja kritično refleksijo. Udeleženci –učenci in učitelji – gradijo refleksivno prakso s presojanjem življenjskih pogojev in družbenih razmer. Z izobraževanjem, ki nastaja v okviru te paradigme, želijo načrtovalci spodbuditi spremembe v okolju. Poudarjajo izkušnje in pomene, ki so se oblikovali prek izkušenj. Analiza potreb spodbuja kritično refleksijo in vključuje vse akterje (opolnomočenje,



družbena neenakost, družbeni konflikti, družbena moč – to so pojmi, ki jih srečamo ob načrtovanju in analizi potreb, ki gnezdi v tej paradigmi).

Poleg teh treh miselnih shem uporabljamo v praksi več modelov, ki so jih razvili različni avtorji. Med prvimi avtorji, ki so pisali tudi o načrtovanju izobraževalnih programov in so razvili svoje modele v 70. letih prejšnjega stoletja, sta bila Knowles in Freire. Poleg njiju je potrebno omeniti vsaj še naslednje avtorje: Houle, Kidd, Boone, Brookfield.

Med sodobnimi avtoricami sta modele razvili P. Cranton in **R. Caffarella**. Model druge avtorice bomo uporabili tudi v naših delavnicah/laboratorijih analize potreb. Caffarella je oblikovala **interaktivni model za načrtovanje** in izvedbo izobraževalnih programov za odrasle (več o programu v Caffarella & RatcliffDaffron, 2013).

V praksi je poznan **ADDIE model** (uporabljajo ga v ameriški vojski, v podjetjih idr.), v slovenskem okolju pa model **andragoškega ciklusa**, ki vključuje naslednje elemente: analiza potreb, planiranje in programiranje, izvedba/uresničevanje programa, evalvacija programa. Vsi omenjeni modeli za načrtovanje izobraževalnih programov za odrasle imajo na začetku fazo analize potreb.

## HITER KVIZ

**Naštejte tri elemente iz prvega dela priročnika, ki vam bodo v pomoč pri delu  
(v vaši profesionalni praksi):**

**(a)**

**(b)**

**(c)**

**Kako jih boste prenesli v prakso?**

## LABORATORIJ IDEJ: IN MEDIAS RES

### USTVARJALNICA

Analiza izobraževalnih potreb je povezana s kulturo posamezne organizacije ali podjetja. Povezana je s specifičnimi problemi in je zato raznolika. Aktivnosti, namenjene proučevanju potreb, so v vsakem okolju prilagojene posebnostim, kar pomeni, da moramo vsa splošna pravila prilagoditi. Razmislite, kaj boste naredili v naslednjem primeru.

### DOBROTE

K vam kot načrtovalcu ali načrtovalki izobraževalnih programov pride vodja mreže trgovin »Dobrote«. Mreža poslovalnic deluje na območju vaše pokrajine (Primorske ali Gorenjske ali Štajerske, ...). Imajo 20 majhnih trgovin. Prodajajo doma pripravljene slaščice in kruh. Sami izdelujejo (proizvodnja) slaščice in prodajajo (prevozi in prodaja v lastnih poslovalnicah). V zadnjem obdobju so začeli proizvajati ekološko pripravljene slaščice (**eko-pridelane surovine**, recepture, ki upoštevajo **zdravo pripravo**, zniževanje količine belega sladkorja, **upoštevanje lokalnih tradicij v prehrani ipd.**), zato bi potrebovali usposabljanje prodajalcev (novi načini animacije kupcev, drugačna komunikacija). Želijo pa tudi razširiti svojo mrežo v sosednje pokrajine, zato menijo, da bi morali izobraževati tudi potencialne kupce.

V vsaki trgovini so zaposleni 4 ljudje: vodja in 3 prodajalci/kuharji/peki.

Lastnik mreže trgovin je zaskrbljen tudi za kakovost dela. Zaposleni so namreč prišli iz različnih trgovin (nekateri niso dlje časa zaposleni v njihovi verigi prodajaln, nekateri so zaposleni kot študentje) in niso vsi usposobljeni za delo z ekološko pripravljenimi slaščicami.

- Kako bi se lotili analize potreb? Pomagajte si s spodnjo razpredelnico.
- **Kakšne podatke potrebujete? Koga boste vprašali? Kako dobiti dobre podatke?**
- Boste proučevali potrebe posameznika ali organizacije? Oboje? Tudi okolja?
- Kakšen program za analizo potreb bi si zamislili?
- Kakšna je vaša preliminarna ideja o izobraževalnih programih?

<p>Kateri so glavni cilji <u>podjetja</u> (vizija)? Kakšno znanje (kompetence) je potrebno, da bi cilje dosegli?</p>	<p>Kakšno znanje (kompetence) potrebujejo <u>posamezniki</u> (zaposleni), da bi cilje podjetja dosegli?</p>
<p>Kateri programi za usposabljanje so že na voljo? Ali so bili programi usposabljanja uporabljeni?</p>	<p>Kakšno znanje (kompetence) zaposleni že imajo?</p>

## ČITALNICA

Preberite članek

Rajar, K., Možina, T. (2012). Partnerstvo pri ugotavljanju izobraževalnih potreb in novi izobraževalni programi za brezposelne. *Andragoška spoznanja*, 18(4), 10-28.

Kako so ugotavljali potrebe po izobraževanju?

Kako so vključili lokalno okolje?

Oglej si posnetek **Priložnosti so!** (čas 27:41) Dostopno na:

<https://www.youtube.com/watch?v=gqd8B5ZU9Ic>

## VEČGLASNA KLEPETALNICA O RAZLIČNIH RAVNEH ANALIZE POTREB

### Dekonstrukcija praks s skupinskim delom

Presodite (analizirajte, razpravljajte, premislite, kritizirajte) naslednje primere, ki gnezdijo na individualni, državni, društveni, organizacijski in strankarski ravni. Osredotočite se na proučevanje potreb na strateški ravni ali osebni ravni (mikro, makro, mezo). Upoštevajte »tipične« in »izstopajoče« prakse (delovanja), kot jih poznate iz izkušenj.

#### Primer A/ skupina A (individualna raven)

- ❖ Iz **kadrovske službe** vam sporočijo, da želi podpredsednik družbe začeti z **osebnim** izobraževalnim programom za korejski jezik (širjenje tržišča). Kaj boste storili, da bi ugotovili njegove izobraževalne potrebe?

#### Primer B (raven države)

- ❖ Iz **ministrstva** za delo dobite povabilo za sodelovanje z vprašanjem:  
»Katero izobraževanje na področju dela naj podpremo (beri: naj financiramo), da bi bilo naše gospodarstvo bolj konkurenčno? Na katero področje razvoja delovne sile naj investiramo, da bo naša država bolj kompetitivna na globalnem trgu?«  
Kako bi se odločali?

#### Primer C (raven društva)

- ❖ Na vas se obrne **društvo podeželskih žensk**, ki bi želele izboljšati delovanje svojega društva in razviti boljšo prodajo na lokalni tržnici. Kako se boste lotili analize potreb za njihovo društvo? Ali boste ostali le pri analizi potreb po izobraževanju?

Primer Č (raven delovne organizacije)

- ❖ V **bolnišnici** želijo dvigniti kakovost dela pri negi bolnikov. Ugotavljajo, da so med posameznimi medicinskimi sestrami velike razlike. Katere vrste znanja boste analizirali? Kako boste upoštevali standarde poklica pri analizi potreb?

Primer D (raven političnega združenja)

- ❖ Iz **politične stranke** vas zaprosijo za pripravo izobraževalnega programa za medgeneracijsko sodelovanje (vsebina sodelovanja: zavzemanje za ohranjanje pitne vode).

Kako se boste analize lotili, če je politična stranka usmerjena v liberalne odnose?

Kako pa če je usmerjena v kapitalske dosežke (profitabilnost)?

Ali bodo take razlike vplivale na načrt za analizo izobraževalnih potreb?

## KAKO PROUČEVATI IZOBRAŽEVALNE POTREBE?



Kot smo doslej že spoznali, se potrebe po izobraževanju ugotavljajo v različnih okoljih in z različnimi nameni, zato se v tuji literaturi pojavljajo različna poimenovanja (*training needs assessment* ali *TNA*, *learning needs assessment*, *needs analysis*). Analizo izobraževalnih potreb izvaja andragog ali drugi strokovnjak v različnih organizacijah (podjetja, univerza, šole, centri za vseživljenjsko učenje, karierni centri, svetovalni centri, ocenjevalni centri, rekreacijska in športna društva, religiozne skupnosti, vojska, družine, lokalna skupnost, politične stranke, sindikati) pa tudi širše na ravni družbe (npr. potrebe neke skupnosti držav po izobraževanju izbrane skupine odraslih). Poleg tega, da je veliko organizacij in skupin (raznovrstnost na organizacijski ravni), ki pripravljajo izobraževanja, moramo upoštevati tudi različne vrste izobraževanja glede na stopnjo strukturiranosti (od izkustvenega učenja na delovnem mestu do visoko strukturiranih formalnih študijskih programov) ter različne vrste glede na strokovno znanje. Srečujemo se z mnogimi izobraževalci, ki so strokovnjaki na svojem profesionalnem področju (inženirji, ekonomisti, zdravniki, umetniki, ...), vendar nimajo znanja s področja izobraževanja (kako znanje prenesti). To je tudi posebnost v izobraževanju odraslih, ki je lahko vir za pestrost (in tudi težave). Analizo potreb po izobraževanju moramo načrtovati in jo premišljeno izpeljati.

Ključna vprašanja pri raziskovanju potreb so:

- Kakšne spremembe so potrebne, da bi premostili nek problem, »prepad/primanjkljaj«?
- Kateri so možni vzroki za razliko med obstoječim in želenim? Je glavni vzrok pomanjkanje znanja ali kaj drugega (denarja, motivacije, tehnologije)?
- Zakaj je sploh potrebno, da bi premostili razliko?
- Kako nujno je, da razliko premostimo?
- Kdo so pri vseh procesih vplivni ljudje? Kdo so odločevalci?
- Kaj lahko ovira spremembe?
- Kakšne bodo ciljne skupine (značilnosti ciljnih skupin), kjer bomo podrobneje analizirali izobraževalne potrebe?

Kako bomo raziskovali (kakšne metode bomo uporabili), da si bomo odgovorili na zgornja vprašanja?

Naslednja shema prikazuje ključne elemente, na katere smo pozorni pri načrtovanju analize potreb po izobraževanju.



Analiza izobraževalnih potreb je **proces ugotavljanja, kako lahko izobraževanje pomaga podjetju, lokalni skupnosti, posamezniku, družini, društvu, skupnosti pri izboljšanju življenja.**

Analiza **omejitev, problemov, možnosti, virov**<sup>19</sup>  
 (analiza stanja, SWOT analiza, zgledovanje in druge tehnike)  
 Ugotovitev o primanjkljajih in možnostih



**IZDELAVA ZAMISLI IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA**  
 (idejna zamisel za usposabljanje, groba opredelitev ciljev, oblik, vsebin)

<sup>19</sup> »Unlock innovation« ali izziv ustvarjalnosti.



## OPREDELITVE

Ugotavljanje in analiza izobraževalnih potreb je proces, s katerim spoznavamo, **kako lahko izobraževanje prispeva k izboljšanju življenja** (npr. k doseganju ciljev podjetja, izboljšanju medsebojnih odnosov, razvoju blagostanja, večji zaposljivosti posameznika, ...) in kakšno izobraževanje bi za to potrebovali. Poudarek je na raziskovanju, kaj/kako lahko z izobraževanjem pripomoremo k razvoju. Analiza ne zajema vseh potreb organizacije ali podjetja, kar pa ne pomeni, da ne uporabimo celovitega/sistemskega pristopa.

Analiza izobraževalnih potreb (*needs analysis, needs assessment*) in analiza situacije sta ena od temeljnih elementov načrtovanja izobraževalnih programov in predstavljata kompleksen proces, ki vključuje mnogo dejavnikov, kot smo doslej že pisali. **Je set procedur, s katerimi zbiramo podatke, jih presojamo (interpretiramo) in se na tej osnovi odločamo o izobraževanju in prioritetah pri izobraževanju.** Prioritete so postavljene glede na ugotovljene potrebe (in cilje podjetja, če opravljamo analizo potreb v podjetju).

### ZAKAJ SPLOH POTREBUJEMO ANALIZO POTREB?

- Da bi ugotovili, kaj je razlika med obstoječim in želenim (osvetliti probleme).
- Da bi se (pri operativnih načrtih) čim bolj prilagodili potrebam udeležencev glede ciljev, metod in vsebin.
- Da ne bi načrtovali projektov, ki so preobsežni ali preskromni glede na okolje, kjer poteka izobraževanje.
- Da bi bolje povezali vire s strategijami (opora za HRM).
- Da bi razvili cilje izobraževanja in nato programe.

Pogosto se zgodi dvoje, kar ovira pripravo dobrega izobraževalnega programa:

- da tej fazi načrtovanja ne posvetimo dovolj pozornosti, ker smo omejeni z denarjem in s časom, včasih pa tudi s prepričanji, da »bomo že kako«, »bomo že nekaj vrgli na papir«, »saj mi to dobro poznamo«;
- uporabljamo tiste informacije, ki so nam bile dane, ne da bi jih preverjali in dopolnili.

Pomembno je torej posvetiti pozornost analizi situacije in zbrati ustrezne informacije. Imejmo to dvoje v mislih, ko se lotevamo analize potreb:

- Spoznaj teritorij delovanja (analiza okolja)!  
Problem je lahko le simptom in je mogoče vir za razvoj (če problem inovativno razrešimo). Nekateri ljudje se osredotočijo na potrebe v določeni situaciji (ožje, npr. na posameznika ali eno skupino, kjer je problem izražen), drugi pa v istem problemu vidijo možnost za napredek širšega okolja.
- Ne uporablaj nepreverjenih informacij, nekakovostnih informacij (problem GIGO<sup>20</sup>)!

**Ugotavljanje potreb je proces raziskovanja problemov, primanjkljajev in možnosti, ki jih lahko pomagamo reševati oz. uresničevati (tudi) z izobraževanjem<sup>21</sup>.** To pomeni, da je ugotavljanje potreb povezano s proučevanjem okolja, kulture, življenja, razvoja (makro raven), posameznikovih želja, interesov, aspiracij (mikro raven posameznika).

Za načrtovalce izobraževalnih dejavnosti (programov, projektov, svetovanja, ...) je pomembno, da načrtovalci znajo identificirati in razumeti izobraževalne potrebe, ki nastajajo na različnih ravneh, ter pridobiti ustrezne informacije, jih interpretirati in oblikovati končni niz potreb po izobraževanju, glede na katerega bodo oblikovali cilje in izbirali vsebine izobraževanja.

Ugotavljanje izobraževalnih potreb je proces sistematičnega zbiranja informacij o eksplicitnih in (ali) implicitnih potrebah v organizaciji, lokalnem okolju ali pri posamezniku z namenom, da pripravimo izobraževalne programe, ki naj pripomorejo k razrešitvi problemov, izboljšanju stanja, doseganju ciljev.

Faza ugotavljanja izobraževalnih potreb vsebuje:

- **prepoznavanje potreb (ugotavljanje razkorakov, primanjkljajev),**
- **razčlenitev vzrokov** (tej fazi navadno rečemo analiza (Kaufman & Guerra-Lopez, 2013),
- **oceno, ali je izobraževanje ustrezen način za reševanje.**

<sup>20</sup>Garbage IN –garbage OUT.

<sup>21</sup> Pozorni moramo biti na to, da ne bi z izobraževanjem poslabšali situacije (stopnjevali problema)!

Pozorni moramo biti na slednje, saj izobraževanje ni vedno pravi način za rešitev problema, četudi bi to mogoče radi. Kdaj izobraževanje ni ustrezen odgovor? Navadno takrat, ko gre za proceduralne in sistemske probleme, ko ljudje nimajo dovolj časa in opreme, ko ni jasnih ciljev in vodenja, ko gre za finančne težave.

Faza proučevanja izobraževalnih potreb zajema tudi **analizo omejitev**, problemov in možnosti. Lahko zajema tudi animacijo in razvijanje motivacije za izobraževanje, saj so izobraževalne potrebe tesno povezane z motivi za izobraževanje.

Preden se lotimo nadaljnjega analiziranja te faze načrtovanja, odgovorimo na vprašanje: **kaj je izobraževalna potreba?**

Navedli bomo opredelitve avtorjev iz različnih okolij.

Svetina (1998, str. 42) definira potrebo kot »razliko med tem, kar je, in tem, kar naj bi bilo« in podobno zapiše tudi Gupta idr. (2007, str. 15). Izobraževalna potreba je nek primanjkljaj, ki ga v ameriški literaturi imenujejo tudi *gap*. *Needs = gaps in results.*<sup>22</sup>

Analiza ali ocenjevanje potreb je v teh primerih proces identificiranja primanjkljajev. V ameriški literaturi je zapisano takole (zapisujemo v angleščini) :

*»A needs assessment is the process of identifying the »gap« between performance required and current performance. It is a systematic exploration of the way things are and the way they should be. An effective training needs assessment will help direct resources to areas of greatest demand<sup>23</sup>.«*

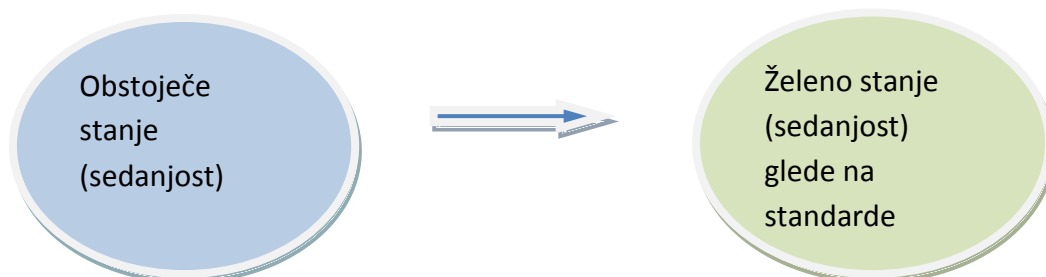
Pastuovič (1986) zapiše, da je potreba po izobraževanju razlika med znanjem, spretnostmi in drugimi osebnostnimi lastnostmi, ki jih lahko razvijemo z izobraževanjem, in so potrebne za uspešno opravljanje določenih dejavnosti ali funkcij, in tistim znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi (v ožjem pomenu stališči, vrednotami in navadami), ki jih odrasli že ima. Potrebo po izobraževanju je Pastuovič opredelil kot **»edukacijski deficit** glede na obstoječe standarde«. Standardi so oblikovani tako, kot jih (je) narekovalo delo in socialno okolje. Taka opredelitev je bila v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja primerna, ker so še obstajali razmeroma jasni in trajni standardi za nek poklic ali drugo sociokulturno vlogo. V sodobni spremenljivosti je težje natančno opredeliti razmeroma trajne standarde. Še vedno sicer uporabljamo standarde v neki poklicni dejavnosti kot merilo za ocenjevanje primanjkljajev znanja/zmožnosti. Upoštevati pa moramo, da se standardi hitreje spreminjajo kot so se v preteklosti.

---

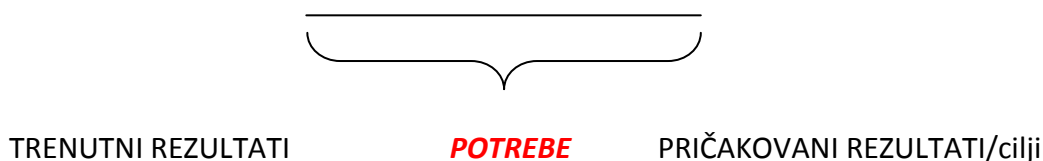
<sup>22</sup>Watkins idr. (2012); [www.needsassessment.org](http://www.needsassessment.org).

<sup>23</sup>[www.opm.gov](http://www.opm.gov); stran US Office of Personnel Management.

Potrebe so torej - po teh opredelitvah - razlika med obstoječim in želenim glede na standarde.



Tudi Kaufman in Guerra-Lopez (2013, str. 5) opredelita potrebo kot razliko med obstoječimi in pričakovanimi rezultati. Ko to razliko ugotovimo, izberemo orodja (načine), kako bomo razliko odpravili.



Ta prikaz primanjkljaja je na aktualni časovni ravni, ko opazimo razliko med doseženimi in pričakovanimi rezultati. Pričakovali smo (skladno s cilji) drugačne/boljše rezultate, kot jih v podjetju dosegamo. To razliko je potrebno odpraviti z boljšo usposobljenostjo zaposlenih.

Navadno pa so potrebe na dveh časovnih ravneh:

- sedanjost – sedanjost (imamo znanje A, potrebovali bi znanje A+, in sicer v tem trenutku),
- sedanjost – prihodnost (imamo znanje A, potrebovali bomo (verjetno) znanje B glede na postavljene cilje).

V prvem primeru ugotavljamo obstoječe stanje, poimenujmo ga znanje A, in ugotovimo primanjkljaj, saj bi že v tem času potrebovali znanje A+ .

V drugem primeru pa ugotovimo, da imamo znanje A, že sedaj bi potrebovali znanje A+, naslednje leto pa znanje B, če želimo doseči razvojne cilje. V prvem primeru navadno jasno zaznamo primanjkljaj (ker imamo referenčno točko primerjave) in pripravimo

kompenzacijsko izobraževanje. V drugem primeru pa pripravljamo razvojno izobraževanje.

Razlika se lahko nanaša na znanje in veščine, spretnosti (*knowledge, skills*). Pogosto pa se razlika nanaša na primanjkljaj motivacije, zavzetosti (za delo) ali pa ugodnega okolja za učenje. V praksi smo večinoma pozorni na primanjkljaj prvega (znanje in veščine, ker jih lažje opazimo), medtem ko se na nerazvito motivacijo ne oziramo veliko, kar je lahko včasih precejšnja ovira. Posameznik, ki ni motiviran za delo (zavzet za delo), ne bo učinkovit, tudi če ima ustrezna znanja. Podobno je tudi tedaj, ko posameznik ni motiviran za učenje. Na voljo ima lahko veliko programov, pa ne bo uspešen. Rezultati izobraževanja bodo slabši, četudi bo sam program dober.

Naslednja razlika je tudi v obstoječem znanju (kompetentnosti) posameznika, ki pa ga ta ne uporabi v takšni meri, kot bi ga lahko. Obstoječe znanje je lahko visoko (posameznik ima veliko znanja, ki bi ga lahko uporabil), ravnanje na delu pa tega ne izkazuje. V teh primerih ni dovolj, če ugotovimo stanje znanja in veščin, temveč moramo ugotoviti tudi kateri dejavniki vplivajo na to, da akter svoje kompetentnosti ne uporabi. Lahko je ne zna uporabiti, lahko pa jo noče uporabiti.

#### Zanimiva primerjava: diagnostika izobraževalnih potreb in pomen posameznika

Fazo analize situacije in ocenjevanja izobraževalnih potreb primerjajo (glej Fisher Chan, 2009, str. 19) z anamnezo, iz katere sledi diagnosticiranje bolezni. Avtorica zapiše, da ko pride bolnica k zdravnici in ji reče, da potrebuje antibiotike, ji jih gotovo ne bo predpisala, ne da bi opravila anamnezo in diagnosticirala bolezen. Nekaj podobnega je pri analizi izobraževalnih potreb: potrebno je natančno diagnosticiranje situacije in potreb posameznika (npr. pomanjkanje motivacije vs. pomanjkanje znanja). Gre za proces analize, iz katere sledi predlog rešitve (cilji izobraževanja, zamisel programa). Zgoraj smo že izpostavili pomembnost dveh elementov: **ciljev organizacije/skupnosti in izobraževalnega programa**. Tema dvema je potrebno dodati še tretji, ključni element, to je **kompetentnost posameznika** v praksi, kjer so ključne posameznikove zmožnosti delovanja (celovito znanje, veščine, motiviranost, zavzetost, osebnostni dejavniki in ravnanje).

## RAZLIČNE IZOBRAŽEVALNE POTREBE

V postmoderni razpršenosti ni več predvidljive kontinuitete, zato so v kompleksnosti življenja postale tudi potrebe posameznika in skupnosti strukturirane bolj filigransko. To pomeni dvoje. Najprej: andragogi ne morejo pristopiti k izobraževanju odraslih tako, da bi za dolgo časa vnaprej predvideli, kakšno znanje bo potrebno za neko delo ali socialno vlogo, kajti niti eno niti drugo ni stabilno. Potem pa pomeni to, da moramo biti pozorni na različno stopnjo jasnosti ali izraženosti potreb.

Ločimo različne kriterije pri delitvi izobraževalnih potreb: stopnja prepoznavnosti, določila konteksta, kjer se pojavlja, nosilca potreb, stopnja razvoja. Najpogosteje se sprašujemo o delitvi potreb glede na **stopnjo izraženosti** ali prepoznavnosti, ker nam to narekuje uporabo ustrezne metodologije (načinov zbiranja podatkov, interpretacije podatkov). Poleg te delitve uporabljamo tudi delitev na potrebe **primanjkljaja in potrebe rasti**. V dosednji praksi se najpogosteje pojavljajo raziskave potreb glede na primanjkljaj. Naslednja delitev, ki je dobro poznana, je delitev glede na nosilca potreb, to so potrebe **posameznika, organizacije**, pokrajine (nekega teritorija) in **širše skupnosti** (države, skupnosti držav). To delitev bomo v nadaljevanju uporabili pri prikazu različnih ravni za analizo potreb.

Glede na stopnjo prepoznavnosti ločimo naslednje vrste izobraževalnih potreb:

- **eksplicitne** potrebe po izobraževanju (to so potrebe, ki so ozaveščene in jih lahko posameznik ubesedi ali kako drugače izrazi; če človeka vprašamo, kakšno izobraževanje potrebuje, bo imenoval vrsto znanja (npr. potrebujem znanje kitajščine, ker delam s podjetji na Kitajskem);
- **očitne** (to so potrebe, ki nastanejo ob neki spremembi trga, dela, ob kaki inovaciji; pri teh potrebah se lahko zgodi, da so očitne za zunanjega opazovalca, medtem ko jih podjetje samo ali pa posameznik sam ne zazna);
- **latentne** (to so tiste potrebe, ki so del delovnih procesov; npr. obstoječa ponudba se razlikuje od potrebe trga, zato bodo te izobraževalne potrebe postale prej ali slej očitne in eksplicitne; te potrebe lahko imenujemo tudi »tihe« potrebe, ker niso opažene na trgu dela ali v izobraževalnih sistemih);
- **potencialne** (to so potrebe, ki jih odkrijemo z analizo trgov in s projektivnimi tehnikami).

V različnih okoljih bomo naleteli na različno poimenovanje, ker **potrebe določa kontekst**, v katerem se generirajo in pojavijo. Ponekod ločimo tržne (pojavijo se na trgu) in netržne potrebe, normativne in komparativne (izrazijo se v primerjavi z nečim).

Kiger (2004) pri načrtovanju programov v zdravstvu opiše štiri vrste potreb<sup>24</sup>:

- normativne potrebe so potrebe, ki so razlika med normo (ki jo določa doktrina, zdravnik, pravila) in stanjem,
- občutene potrebe so potrebe, ki jih posameznik (v tem kontekstu gre za paciente) občuti, jih pa ne zna besedno izraziti,
- izražene potrebe se kažejo kot bolnikovo spraševanje, potrebe so eksplicitno ubesedene, sporočene,
- komparativne potrebe so tiste potrebe, ki nastanejo v primerjavi z drugimi ljudmi iz iste ali podobne skupine.

Zakaj sploh potrebujemo delitve? Delitve so nam v pomoč, ko pripravljamo svoj načrt za analizo izobraževalnih potreb in se odločamo, kaj bomo iskali, kaj bo predmet raziskave. Če se odločamo za raziskovanje latentnih potreb, bodo pristopi drugačni, kot če se odločamo za raziskovanje eksplicitnih potreb. Če se odločamo za raziskovanje ubesedenih potreb, lahko uporabimo spraševanje. Če pa opazujemo komparativne potrebe, bomo uporabili metode z gledovanja in druge komparativne metode.

Pri opredeljevanju izobraževalnih potreb upoštevamo dvoje:

- da so potrebe v nekem okolju (teritorij, prostor) različne med ljudmi, v različnih kontekstih tudi nasprotujoče (vsekakor pa različne) in ne moremo ugotovitev iz enega okolja prenašati v drugo;
- nismo pozorni le do potreb po nekem védenju (*knowledge*), temveč med potrebe uvrščamo tudi t. i. mehke veščine in zmožnosti (motivacija, aspiracije, komunikacijske zmožnosti, emocionalne in socialne zmožnosti). Glede na to se ugotavljanje potreb (lahko) povezuje z animacijo potencialnih udeležencev izobraževalnih programov.

---

<sup>24</sup> V zdravstvu se raziskave pogosto osredotočajo na potrebe pacientov, ker le s poznavanjem potreb pacientov bodo izboljšali zdravstveno oskrbo in zdravstveni sistem. Razvijajo posebne instrumentarije za ugotavljanje potreb pacientov z določeno kronično boleznijo, npr. diabetesom (glej Beran, 2015) Njihove raziskave so lahko tudi vir za raziskave potreb v izobraževanju.

## POJAV IZOBRAŽEVALNE POTREBE

Izobraževalna potreba se rojeva **ob nekem problemu**, ki ga je treba rešiti, ali ob neki želji, ki bi jo radi uresničili. Problem ali želja motivirata človeka, ker v njem generirata nujno, da bi problem rešil. Na ta način ustvarjata izobraževalno potrebo, ki je tako močna, kolikor je problem velik ali želja za posameznika pomembna. V nadaljevanju si bomo postavili dve bolj podrobni vprašanji.

### **Kdaj se v nekem okolju artikulira izobraževalna potreba? Zakaj se generira potreba in kdaj jo posameznik ali skupina izrazi?**

Odgovor na nobeno od vprašanj ni enoznačen. Potreba po izobraževanju se pojavi – če vzamemo za primer delovno okolje – ko se posameznik prvič zaposli (pripravnik), ko se produktivnost zmanjša, ko se pojavijo pritožbe strank (bolniki, kupci/naročniki ipd. niso zadovoljni s storitvami ali izdelki), ko je konkurenca bolj uspešna. Izobraževalne potrebe se pojavijo tudi ob spremenjeni zakonodaji ali drugih pravilnikih. Če poskusimo razloge klasificirati v nekaj skupin, ugotovimo, da se potreba po izobraževanju pojavi v naslednjih situacijah:

- ko gre za **primanjkljaj nečesa**, opazimo problem, slabo delovanje (nekaj se pokaže kot disfunkcionalno ali ne deluje, učinkovitost je upadla glede na postavljene standarde; posameznik ali skupina, ki sta odgovorna za delovanje sistema, ugotovita, kje so vzroki, npr. ugotovijo, da je vzrok v pomanjkanju zmožnosti ali v neustreznih zmožnostih, odnosu do dela; z izobraževanjem naj bi odpravili problem);  
obstoječe znanje (zmožnosti zaposlenih) bi bilo treba v teh primerih **dopolniti**, da bi problem rešili; vemo, kako ga dopolniti, ker gre za jasen primanjkljaj; aktualno stanje (x) in zaželeno stanje (x+1) sta znani;
- ko je treba **nekaj razviti** (obstoječe znanje bi bilo treba dopolniti, razviti, stopnjevati; na delu imamo zaposlene posameznike, ki so razvili svoje znanje do neke mere, lahko bi se še dodatno izobrazili, razvili zmožnosti za delo; npr. izkušnjsko so se naučili nekaterih opravil, ki bi jih s teoretsko dopolnitvijo lahko še razvili in bili bi bolj motivirani za razvoj);  
obstoječe znanje bi bilo treba v teh primerih **stopnjevati**, razvijati;
- prihajajo **novosti**, ki jih bo treba sprejeti; tu še niso nastali jasni primanjkljaji, vemo pa, da prihajajo novosti (uččča se okolja nastanejo ob uvajanju novih projektov, podjetje se razvija in potrebna bo sprememba znanja zaposlenih, izobraževanje pripravlja zaposlene za sprejemanje novosti), predvidevamo potrebe po izobraževanju;



razvija se **organizacija, ki je prožna in sprejemljiva za novosti**; stanje (x) je znano, stanje (x+1) ni znano, vendar so pripravljeni na prilagajanje; v teh primerih razvijamo odnos do inovacij in odnos do znanja;

- v organizaciji se razvijajo po načelih **refleksivne organizacije**, načrtno **ustvarjajo novosti** (izobraževanje sedaj ne le *sledi* novostim, ki prihajajo iz zunanjega okolja, temveč je raziskovalno usmerjeno, ustvarja novosti; organizacija ustvarja novo znanje, ustvarja stanje (x+1) z **inovativnim učenjem** in inovativno prakso).

To so značilne situacije, ko se pojavi potreba po izobraževanju. V prvih treh je navadno naročnik (podjetje ali posameznik) že ugotovil, kaj hoče doseči z izobraževanjem. Naloga andragoga je, da prepozna tiste prvine, ki so že jasne in oblikovane kot želje pri naročniku. V četrtem modelu, pa »potrebe« niso eksplicitne.

RAZMISLITE, KATERE POTREBE BOSTE UGOTAVLJALI V NASLEDNJIH SITUACIJAH.

Opazujemo na ravni **posameznikovih potreb v delovnem okolju**.

Zaznamo naslednje situacije:

- na delovnem mestu pride do novih situacij (nastane potreba po novem znanju, ki je različno od prejšnjega);
- prihaja do manjših sprememb, za katere je potrebna osvežitev znanja (nastane potreba po dodatnih informacijah);
- posameznik zamenja področje dela (nastane potreba po novem usposabljanju; v sodobnosti je veliko prehodov med različnimi poklici).

V sodobnosti je vse pogosteje potrebno **inovativno učenje** (standardi niso oblikovani). Ne vemo namreč, po kakšnem znanju se bodo pojavile potrebe v naslednjem letu ali sezoni, zato ni dovolj načrtovati le takšnega izobraževanja, ki odrasle usposablja za že znane razmere. Izobraževanje, ki sledi že izraženim potrebam, ni dovolj za presenečenje, (prehitevanje konkurence na trgu dela). Izobraževalci morajo **potrebe predvidevati**, zato je treba proučevati tako globalno okolje – v katerem ljudje, ki jim bo izobraževanje namenjeno, živijo – kot tudi trende (tudi v globalnem okolju). Strokovnjak, ki se ukvarja z

analizo potreb, mora imeti dovolj široko znanje na družbenem, gospodarskem in kulturnem področju, da lahko sledi razvoju, in dovolj ustvarjalnosti, da predvideva spremembe. Vidimo, da niso dovolj le specifična metodološka znanja.

Zaradi hitrih sprememb se načrtovanje izobraževanja za delo ali druge vloge razvija na delovnih mestih (*work-place learning*), v izobraževalnih centrih v podjetjih, v sindikatih, političnih strankah in drugih skupnostih, ki načrtujejo in izvajajo posebne oblike izobraževanja (specifični programi) – natančno take, kot jih določena skupnost potrebuje. Razvijanje izobraževanja se umešča tja, kjer lahko zaposleni vsaj slutijo in predvidevajo, kakšne potrebe se bodo šele razvile. Verjetno tudi zaradi tega nastajajo oblike, kot so laboratoriji učenja, skupnosti prakse uporaba akcijskega učenja in raziskovanja.

Bolj izrazito izstopijo že prisotne potrebe (že artikulirane potrebe), to so tiste, ki se jih zavedamo in do njih nastopamo »**re-aktivno**«; manj izrazite so izobraževalne potrebe, ki spodbujajo razvoj (proaktivnost).

Navedimo zgled: nekdo se zaposli v banki, a nima znanja o prodaji bančnih storitev. Izobraževalna potreba je v tem primeru jasna (jasni so standardi in glede na standarde dela načrtujejo program usposabljanja). Andragog lahko ciljno načrtuje izobraževanje glede na analizo delovnih nalog. Npr. na delovnem mestu bodo posameznika usposabljali za niz opravil, ki jih mora obvladati. Uporabimo lahko Twente model (*Twente model for curriculum development*) za analizo potreb in načrtovanje usposabljanja za delo. Po tem modelu v prvi fazi analiziramo delo in pripravimo nabor kompetenc, ki so potrebne za opravljanje dela. To prevedemo v nabor kognitivnih, veščinskih in odnosnih zmožnosti. Delavčeve kompetence primerjamo z opisi kompetenc in opredelimo primanjkljaje.

Druga vrsta potreb so izobraževalne potrebe, povezane z vizijo in predvidevanji. V teh primerih izobraževalci pristopajo z izobraževanjem po načelih »**proaktivnosti**«. Pripravijo izobraževalne programe za razvoj zmožnosti, za katere šele predvidevajo, da jih bodo potrebovali v prihodnosti.

Tretja vrsta potreb so tiste, ki jih le slutimo: intuicija govori o smeri, v kateri se bo gibala skupina, organizacija, človek (glej InCo gibanje). Ker v teh primerih šele iščemo, potrebuje andragog veliko znanja in pronicljivosti pri opazovanju ter ustvarjalno mišljenje (imaginacija, transgresija, izstopanje iz referenčnega okvira).

**Strank ne moreš vprašati, kaj hočejo, in jim to nato ponuditi.**

**Ko izdeláš tak predmet, bodo hoteli že nekaj novega.**

( Steve Jobs)

V zgornji izjavi Steva Jobsa o razvoju novih predmetov se skriva tudi razmislek o razvoju novih storitev. Z demografskimi spremembami, s spremenjenim načinom življenja se pojavljajo tudi potrebe po novih storitvah, drugačnih medsebojnih odnosih in s tem povezane izobraževalne potrebe in socialne inovacije.

Pozor!

Del faze preučevanja izobraževalnih potreb je tudi **spoznavanje naročnika** (kot del analize situacije). V nekaterih organizacijah bo andragog ugotovil nasprotja, konflikte, ambivalentnosti in nedorečenosti, ki bodo ovirale izobraževanje in jih bo moral pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja upoštevati.

Sklenemo lahko s ponovitvijo, da se izobraževalne potrebe strukturirajo na treh obsežnih območjih, ki smo jih že zgoraj nakazali. V teh primerih se bomo različno lotevali analize potreb in uporabili različni instrumentarij za zbiranje podatkov.

- Prvo je območje **kompensacije**  
(dopolnimo, kar manjka, ker vemo, da to manjka; poznamo popolno formo, poznamo celoto in del, ki primanjkuje; instrumenti za ugotavljanje teh potreb so dobro razviti; npr. testiranje znanja, opazovanje veščin, anketiranje, ...).
- Drugo je območje **inovacije**  
(razvijamo nove pristope, nove vrste izobraževanja; instrumenti za ugotavljanje potreb bodo v teh primerih lahko zgledovanje ali pa različne inovativne tehnike mišljenja).
- Tretje je področje **ekspanzije**  
(prestopamo pravila, iščemo nove povezave in tvorimo nove referenčne okvire. Tehnike za ugotavljanje teh potreb se povezujejo z umetnostjo in dekonstrukcijo).

Izobraževanje v prvem primeru potrebujemo, da bi dopolnili ali nadomestili praznino, ki je nastala. V drugem primeru izobraževanje potrebujemo tudi zato, da bi spreminjali in obnovili obstoječe stanje, in v tretjem primeru, da bi širili svojo zavest in zmožnosti. V praksi se navadno gibljemo v prvem območju, to je dopolnjevanje nečesa, kar smo že prepoznali, da nam primanjkuje. Inovativne skupine (podjetja, šole) pa težijo tudi k drugemu in tretjemu polju. Za proučevanje različnih izobraževalnih potreb **uporabljamo različen instrumentarij**, različne metode, ki se nizajo **od raziskovalnih do ustvarjalnih metod**, kar bomo kasneje kratko predstavili.

Do sedaj smo omenili različne potrebe po izobraževanju glede na raven deficita oz. inovativnosti. V nadaljevanju bomo predstavili ravni glede na velikost skupine.

## VEČ RAVNI ANALIZIRANJA POTREB

Izobraževalne potrebe se pojavljajo na mikro, mezo in makro ravni ali na ravni:

- **posameznika** (mikro),
- **skupine, skupnosti, podjetja, organizacije, teritorija, strokovnega področja** (mezo),
- **družbe** (makro).

Enote za ugotavljanje potreb so oseba, skupina (skupnost, podjetje) in država (družba, skupina držav). To predpostavlja, da pri načrtovanju izobraževanja upoštevamo individualne in skupinske oz. skupnostne/državne izobraževalne potrebe ter socialne in kulturne okoliščine, v katerih se izobraževanje odvija. Da izobraževalne potrebe zbiramo in analiziramo na več ravneh, je pisal že M. Knowles v svojih delih, kar pomeni, da taka delitev ni nič novega; se pa z analizo ukvarjajo različni avtorji (glej Mohorčič Špolar & Ivančič, 1996) v različnih institucijah. S potrebami na ravni države ali skupnosti držav se ukvarjajo analitiki v vladnih službah in se s tem andragogi v vsakdanji praksi redko srečujejo. Njihove podatke le uporabijo.

V praksi andragogov navadno govorimo o proučevanju potreb na ravni:

- organizacije/društva/zavoda/podjetja (*organizational analysis*),
- dela/dejavnosti/nalog (*job analysis*), ki niso osredotočeni na posameznika,
- posameznika (*personal analysis*).

Za analizo potreb uporabljamo različne pristope (instrumenti za analizo potreb; glej needs assessment.org, kjer je na voljo več instrumentov). **Ko proučujemo izobraževalne potrebe na ravni dela**, analiziramo dejavnost, preučimo nabor nalog in potrebnih kompetenc (v zadnjem času se uporablja koncept kompetenc, v starejših dokumentih se uporabljata termina znanje in veščine) za opravljanje izbranega dela. Sprašujemo se npr.: kaj potrebuje andragog, zaposlen v muzeju, ki dela s slepimi ljudmi? Kakšno je njegovo delo? Kaj bi moral znati? Metoda preučevanja potreb je lahko v tem primeru opazovanje z udeležbo andragoga v nekem muzeju, kjer take storitve že izvajajo, lahko je analiza strokovne literature, z gledovanje.

**Posameznikove** izobraževalne potrebe preučimo s pomočjo pogovora, analize dokumentacije, z opazovanjem, s samo-vrednotenjem, uporabimo lahko različne teste, pregled delovne uspešnosti. Analiziramo, kaj odrasli že znajo, česa še ne znajo in bi potrebovali, kakšen je njihov učni slog. Pri analizi izobraževalnih potreb posameznika nas zanima, kdo so subjekti, ki se učijo, zakaj se učijo, zakaj so pripravljeni vlagati svoj napor in

čas v učenje, kaj pričakujejo od učenja. Andragog ne ugotavlja le primanjkljajev, temveč s pogovorom pomaga razvijati nove interese za izobraževanje.

Na ravni organizacije izobraževalne potrebe preučujemo s pregledovanjem poslovanja, vrednot v organizaciji, odnosov med člani ipd.; na ravni lokalne skupnosti pa z analizo politike vplivnih skupin, razvojnih možnosti in vizije. Uporabljamo kvantitativne, kvalitativne in etnološke metode, fokusne skupine (glej Rajar & Možina, 2012).

Največ priročnikov in strokovnega znanja imamo za analizo potreb, povezanih z delom (analiza delovnega mesta/dela, analiza potreb v podjetju, analiza potreb posameznega delavca). Nimamo pa posebne literature za analizo potreb posameznika. Pomagamo si z metodami coachinga in svetovanja, uporabimo tudi metode filozofskega svetovanja.

## ZAPOREDJE KORAKOV PRI UGOTAVLJANJU POTREB

**Postopek ugotavljanja potreb** po izobraževanju se začne z dogovorom, da bo ugotavljanje potreb začetek priprave programa, da bo to izhodiščna točka. Program lahko začnemo oblikovati tudi tako, da poiščemo že obstoječe programe in jih priredimo po presoji; lahko ponudimo nek program in ugotovimo, ali obstaja zanimanje zanj. Ni nujno, da vedno začnemo z analizo potreb, zato je potreben najprej dogovor, da bomo analizo potreb opravili. Postopek si sledi v zaporednih korakih. Model zaporedja korakov je pripravila R. Caffarella in ga povzemamo po njenih delih. **Caffarella** (2002; Caffarella & Ratcliff Daffron, 2013) opisujeta naslednje zaporedje dejanj pri ugotavljanju izobraževalnih potreb:

- dogovorimo se, da bomo analizirali izobraževalne potrebe,
- določimo **izvajalce**, ki bodo ugotavljali potrebe po izobraževanju,
- opredelimo **cilje postopka** (cilji ugotavljanja in analize potreb: kaj hočemo z analizo doseči) in ciljno skupino (pri kom bomo zbirali podatke; koga bomo spraševali, opazovali, ...),
- dogovorimo se, **koliko časa** bo trajal postopek ugotavljanja potreb, koliko **denarja** lahko porabimo, kdo bo sodeloval (**osebje**) v aktivnostih,
- določimo ustrezne **metode za zbiranje podatkov**,
- sledi zbiranje podatkov,
- analiza podatkov (ne glede na metodo zbiranja podatkov moramo le-te po fazi zbiranja pregledati, interpretirati in oceniti ter presoditi, katera oblika dejavnosti bo najbolj zadovoljila potrebe),
- glede na ugotovitve določimo prioriteto izobraževalnih potreb (določimo, katere potrebe bomo upoštevali pri oblikovanju programa; določimo, katere potrebe bi bilo bolj ustrezno zadovoljiti z drugimi postopki in katere potrebe bomo pustili za naslednje izobraževalne programe). Ko določamo prioritete, **ponovno definiramo izobraževalne potrebe (pripravimo končni dogovor o izobraževalnih potrebah)**. Caffarella (2002) imenuje to fazo »**razvrščanje izobraževalnih potreb po pomembnosti**«. Avtorica predlaga, da izbrani strokovnjaki razvrstijo potrebe po dveh merilih: po pomenu in izvedbi. Merila za razvrščanje potreb so sicer lahko različna: interesi podjetja, skupine, možnosti izvedbe itd.,
- o rezultatih ugotavljanja izobraževalnih potreb obvestimo vse, ki so vključeni v izobraževalni projekt (vse zainteresirane skupine).

Faza analize potreb lahko zajema tudi razvijanje motivacije za izobraževanje, zato lahko razumemo ugotavljanje izobraževalnih potreb tudi kot del samega izobraževanja ali marketinga (sestavina izobraževalnega procesa ali kot del animacije, promocije programa). Ko zbiramo podatke, npr. z intervjuji, je lahko cilj pogovorov tudi motivacija za izobraževanje. Faze so medsebojno prepletene.

## ANALIZA POLJA IN MAKRONAČRTOVANJE

**V praksi je največkrat situacija takšna, da naročnik (neko podjetje ali društvo ali skupina) zaprosi za pripravo izobraževanja, ki bi (bo) privedlo do določenih ciljev.**

Potem ko se je andragog srečal z naročnikom (recimo, da je ta stranka neko podjetje; lahko bi si zamislili tudi politično stranko ali društvo) in pripravil okvirni dogovor glede izobraževanja, bo analiziral, raziskal in proučil okoliščine. Kako se bo tega lotil, je odvisno od izkušenj, specifičnosti problema (npr. ali je problem nov, ali so že bili podobni problemi, ali jih pozna, ...) in tudi od vsebin programa, ki ga bo načrtoval. Tu ne gre za analizo potreb v dialogu z naročnikom (naročnik je že povedal, kaj želi). Gre za opazovanje dogajanja. Andragog je sedaj samostojen, uporablja svoje profesionalne tehnike in orodja. Sedaj ne sodeluje več neposredno z naročnikom (ki je že izrazil potrebe in želje), ampak mu bo v tej fazi pripravil odgovor, katere izobraževalne potrebe je odkril in katerim bi bilo dobro najprej zadostiti (predlog prioritete).

Pri analizi okoliščin (analiza polja) raziskuje tri skupine dejavnikov.

### (a) Organizacijski dejavniki (celotna organizacija)

Ti dejavniki napovedujejo uporabnost izobraževanja in potrebo po povezovanju izobraževanja z drugimi dejavnostmi. Redefinirajo ali bolj realistično zamejijo cilje, ki jih lahko klient/stranka pričakuje. Andragoga zanimajo tisti organizacijski dejavniki, ki vplivajo na problem, ki ga želijo z izobraževanjem razrešiti. Lahko odkrije dejavnike, ki spremenijo »diagnozo« problemov, lahko pa ugotovi, da z izobraževanjem ne bodo razrešili problema, kot bi želel naročnik. Predvidi lahko, da bodo potrebne izobraževalne in druge dejavnosti (spremembe).

### (b) Znanje

Analiza znanja in zmožnosti, ki jih imajo člani organizacije, ki bodo udeleženi v izobraževanju (analiza stanja znanja/kompetenc) ter primerjava z zaželenimi znanji pomeni, da andragog primerja dva profila nekega poklicnega znanja, obstoječega in zaželenega (mogoče je ta profil opredeljen s standardi znanja, ki jih uporabi kot izhodišče). Ko ugotovi razliko, lahko pripravi osnutek za izobraževalni program. Analiza dejavnikov iz skupine b (znanje in kompetence) so osnova za pripravo podrobnejših izobraževalnih ciljev. Splošne cilje lahko andragog na tej ravni prevede v izobraževalne cilje (včasih se pojavi izraz didaktični cilji ali učni cilji, da jih ločimo od organizacijskih ciljev).

### (c) Socialni in psihološki dejavniki v tistih skupinah, ki bodo udeležene v izobraževanju

Ti dejavniki bodo vplivali na rezultate izobraževanja (npr. odnos ljudi do izobraževanja, klima, kultura organizacije; ti dejavniki vplivajo na izbor metod, časa, učiteljev).

Učinkovito načrtovanje izobraževanja sloni na jasnih ciljih, poznavanju metod in poznavanju različnih značilnosti, potez bodočih udeležencev izobraževalnih programov. Načrtovanje ni mehanicistično, ni linearno, ni le pravih in napačnih rešitev, zato ga težko opisujemo z enosmernim algoritmom. Enosmerni algoritmi so uporabni zato, da lahko sledimo procesu, vendar moramo vedno imeti dovolj ohlapne možnosti (prilagodljivost). Načrtovanje in s tem tudi analiza potreb je celostno, nenehno v odnosu z realnimi okoliščinami, z različnimi ljudmi, s katerimi se andragog srečuje (menedžerji, svetovalci, udeleženci).

Vemo, da se delo načrtovalca in analitika potreb ne zaključi v trenutku, ko začne program izvajati. Tudi med potekom programa in po zaključku se načrtovalec sprašuje, kaj bi lahko naredil drugače, da bi se bolj približal ciljem. In potrebam ljudi in podjetja ali druge organizacije. V te namene uporablja formativno evalvacijo, ki sporoča tudi o ustreznosti ali neustreznosti analize izobraževalnih potreb pred pričetkom programa in hkrati pomeni tudi analizo potreb za nadaljnje načrtovanje.

### **(Re)definicija izobraževalnih potreb – določitev, katere potrebe bodo upoštevali**

Potem, ko je andragog raziskal polje (analiza situacije) in ugotovil izobraževalne potrebe, mora z naročnikom/ stranko opraviti dogovor ali t. i. **pogajalski pogovor** (*negotiation*), ki bo imel naslednje teme:

- rezultati opazovanja polja,
- izobraževalni cilji (didaktični cilji<sup>25</sup>), ki jih sedaj andragog predlaga in kažejo na strukturo izobraževanja,
- makro načrtovanje (grobo načrtovanje po dnevih, projekt seminarja ali druge oblike).

Problem, ki se lahko pojavi: naročnik in andragog imata različna mnenja. To je lahko kritična točka, če si andragog po analizi situacije oblikuje prepričanje, da so problemi drugačni, kot jih opisuje naročnik. Na operativni ravni je to dokaj zapletena situacija, ki povzroča konflikte in zahteva pogajanja.

### **Naj to ponazorimo s primerom o komunikaciji in vodenju<sup>26</sup>.**

Poslovodja se odloči, da bi bilo dobro za kakovost dela izboljšati komunikacijo med zaposlenimi prodajalci. Potreba, ki jo izrazi: neučinkovita komunikacija (po presoji naročnika). Ker ona (poslovodja) pozna transakcijsko analizo, meni, da bi za izboljšanje komunikacije uporabili tečaj transakcijske analize in predlaga tudi izvajalca. Zamisli si

---

<sup>25</sup> Pojavljajo se različna poimenovanja: izobraževalni cilji, edukacijski cilji, didaktični cilji, učni cilji, vzgojno-izobraževalni cilji. Na ravni tega priročnika bomo uporabljali izraz izobraževalni cilji. Pomembno je, da jih ločimo od splošnih ciljev na ravni poslovanja podjetja ali delovanja nekega društva.

<sup>26</sup> Vsi primeri so preoblikovani in združeni različni dogodki iz prakse. Navedeni primeri so torej konstruktivi.



tridnevni vikend seminar, ker bi toliko časa lahko namenili izobraževanju za vse prodajalce in drugo osebje, ki je zaposleno v trgovini. Andragog je preučil okoliščine in njegova ugotovitev je, da so težave v komunikaciji povezane z navzkrižnimi interesi med zaposlenimi (posebej izstopajo vodje skupin) in da vodenje trgovine (poslovanje, upravljanje) sloni na spodbujanju tekmovalnosti. Informacije tečejo v glavnem hierarhično, od zgoraj navzdol. Posamezni prodajalci so združeni v skupine, kjer razmeroma dobro komunicirajo, a v celotnem kolektivu prevladuje klima tekmovalnosti in konfliktnosti (prepirov, ki nastajajo zaradi neustreznega vodenja). Morda bi andragog najprej predlagal tečaj vodenja za vodjo. Svoje ugotovitve bi povedal in podal predloge. Toda kako?

Ko to napišemo, deluje enostavno, a v praksi je v resnici bolj zapleteno. Če je, denimo, andragog zaposlen v trgovski mreži in je del kolektiva, bo naletel na problem, to je konflikt z vodjo. »Interni andragog« mora najprej prepričati nadrejene, kar je težka naloga, če je celotna struktura komunikacije hierarhična. (Tudi če je andragog zunanji, bo povedal svoje ugotovitve, mnenje in argumente, vendar ne bo v enakih odnosih.) Odločitev in odgovornost zanjo je na strani naročnika. Pojavijo pa se etični problemi. Kaj je prav in kaj je narobe? Odgovor na to vprašanje ni vedno mogoč le na temelju pravil (in zakonodaje). Če naročniki sprejmejo take odločitve, ki so oddaljene od andragogovih ugotovitev, se andragog z njimi ne bo mogel strinjati, saj zanje nima strokovnih argumentov. Ali bo sedaj še vedno sodeloval v izobraževalnem projektu? Ali bo vodil projekt, za katerega ne verjame, da je strokovno utemeljen? Če bo projekt vodil, ker je tako ukazal direktor/vodja/ ravnatelj, se bo andragog spraševal o svojih možnostih komuniciranja, o svojem znanju. Spraševal se bo tudi o svojem ravnanju, dejavnosti, da bi se izognil negativnim učinkom za izobraževanje in poslovanje trgovine. Nesoglasje med vodjem/direktorjem in andragogom je neugodno za razvoj programa.

Drugače je tedaj, ko je andragog zunanji sodelavec. »Eksterni« andragog ali zunanji svetovalec nima enakih težav kot notranji. Zanj obstajata drugi dve težavi. Če naročniku pove, da predlagani tečaj/seminar ni ustrezen v konkretni situaciji (ker ne bo pripeljal do rešitve problema, ki ga želi vodja z izobraževanjem rešiti), bo lahko naročnik izbral drugega svetovalca, ki mu bo pripravil tisto, kar naročnik hoče.

Druga težava je v količini vloženega napora, ki je potreben za delo. Ponuditi naročniku že pripravljen program – to pomeni manj dela, manj napora, na drugi strani to prinaša tudi več zaslužka, kot če načrtuje izobraževanje po meri organizacije. To bi lahko primerjali s hrano, ki jo dobimo v restavraciji s hitro prehrano ali pa v restavraciji po naročilu. Izdelki, pripravljene po naročilu, so dražji. Pri hrani so jedci pripravljene več plačati za posebej pripravljeno hrano, pri izobraževanju pa se taka kultura šele razvija. Priprava izobraževalnih programov po meri organizacije je strokovno bolj zahtevno delo kot zgolj aplicirati nek program, ki je že bil pripravljen. V praksi se pogosto zgodi, da v primeru omenjeni vodja sploh ne bo preverjal potreb, temveč bo najel zamišljenega izvajalca, ki na

trgu ponuja izobraževalne storitve, ki so včasih bolj podobne »fastfood« kulturi kot pa v rešitev specifičnega problema naravnemu izobraževanju.

### **Drugi primer: Nasilje v šoli**

V šoli ABeCe se je zgodilo nasilje staršev nekega učenca nad sošolci njihovega sina.

Vzgojne probleme v razredu in slabe odnose med otroki so želeli starši rešiti z odločno, a z nasilno potezo. Udarili so učenca, ki je njihovemu otroku povzročal težave. Oče je prišel v šolo in s fantom »obračunal« v šolskih prostorih.

V istem času se je (nepovezano z zgornjim dogodkom) pojavilo tudi nasilje učencev nad avtomobili učiteljev. Učenci so poškodovali nekaj avtomobilov na parkirišču. Vodstvo šole je zaprosilo Center za socialno delo za pomoč. Odločili so se, da bodo pripravili izobraževalna srečanja za starše, učitelje in učence. Ločili so tisti razred, kjer se je zgodilo nasilje nad učenci v posebno izobraževalno skupino. Center za socialno delo je izbral tri socialne delavke, ki so bile zaposlene v projektu javnih del in so se usposabliale za vodenje izbranega mladinskega programa (imenujmo ga v tem primeru Zebra). Ko so prišle na šolo, so uporabile program Zebra, ki je bil zelo splošen mladinski program s temami kot npr. prosti čas, droge in mladi, film, komunikacija, ljubezen. Ne da bi proučili situacijo (raziskava polja) in skupaj oblikovali cilje, so sledili korakom v že oblikovanem programu. Med drugim je bila v programu tudi delavnica o spolnosti. Starši so se spraševali, zakaj se pogovarjajo o spolnosti, če je problem nasilje. Zaradi neznanja (na specifičnem področju) in lagodnosti (hitra uporaba že pripravljenega programa) so povabljene socialne delavke uporabile tisto, kar so same znale in kar so izvajale po drugih šolah. V tej šoli pa ni predstavljalo izobraževanja, ki bi bilo usmerjeno v iskanje rešitev konkretnih problemov (nasilje).

Oba dejavnika, bodisi bojazen povedati naročniku, da njegova zamisel ni najbolj ustrezna v dani situaciji bodisi predlagati standardiziran program namesto oblikovanja novega programa, ki upošteva potrebe, delujeta v praksi tako, da se razvije neke vrste konformizem. Posledica tega je neučinkovitost programov in nezadovoljstvo udeležениh, saj dobijo svilen kostim, ko potrebujejo zimski plašč!

### **Tretji primer: Problem, ki ga ne moremo rešiti z izobraževanjem**

Iz poslovalnice, ki prodaja cvrt krompirček, prosijo za usposabljanje osebja, ker imajo v zadnjem času več pritožb strank. Ko pride andragog v poslovalnico, da bi raziskal potrebe, v pogovoru z zaposlenimi ugotovi, da je pokvarjena ura (*timer*). Krompirček cvrejo »po občutku«, zato je pogosto preveč cvrt. Problem je torej oprema in tega ne moremo rešiti z izobraževanjem. V tem primeru je še dodatna težava. Osebje je bilo že prej usposobljeno za cvrtje krompirja, zato bi se morali vprašati (če ne bi bil problem v opremi), zakaj svojega znanja ne uporabijo. Kaj jih ovira, da znanja ne izkoristijo? Ta primer je izredno poenostavljen. Verjetno bi vsak vodja zamenjal uro.

Ko andragog analizira potrebe, mora ugotoviti, ali je problem res v primanjkljaju znanja! Zgornji primer je namerno skrajno poenostavljen, vendar se pogosto zgodi, da bi v podjetju problem nizke učinkovitost (ki izhaja iz nizkih osebnih dohodkov) reševali z izobraževanjem (spodbujanje motivacije in zavzetosti). Andragog, ki za zaposlene pripravi delavnice za zviševanje zavzetosti za delo ob hkratnem zniževanju osebnih dohodkov, verjetno ni analiziral polja.

## OPREDELITEV/DOGOVOR O IZOBRAŽEVALNIH POTREBAH IN OBLIKOVANJE CILJEV

Konec raziskovanja potreb pomeni začetek končnega definiranja potreb po izobraževanju in oblikovanje ciljev izobraževanja. Oceniti moramo, katere probleme lahko rešimo s pomočjo izobraževanja. Vseh problemov izobraževanje ne bo odpravilo, kot smo zapisali že v prejšnjih primerih. Če so razlogi za »bedo ljudi« v sistemu, je treba spremeniti sistem. Če bi z izobraževanjem ljudi le »pomirili«, prilagodili sistemu in že obstoječim pravilom, ki ljudem jemljejo družbeno moč, zavirajo ustvarjalnost, bo takšno izobraževanje bolj v vlogi manipulacije kot emancipacije.

Izobraževalne potrebe se razvijajo v različnih segmentih znanja, veščin in spretnosti, motiviranosti in zanimanja, identitete. Pomembno je, da pri oblikovanju izobraževalnih ciljev vemo (da iz analize potreb ugotovimo), ali odrasli:

- **ne vedo** (ne znajo nečesa) – torej, ali gre za pomanjkanje znanja/védenja,
- **ne morejo narediti**, ne znajo narediti – torej, ali gre za pomanjkanje zmožnosti,
- **jih ne zanima** – torej, ali gre za pomanjkanje motivacije.

V teh primerih gre za potrebe primanjkljaja. Možne so tudi različne kombinacije teh elementov. Na podlagi prevladujočega področja lahko izberemo ustrezno obliko izobraževanja (svetovanje, mentoriranje, skupinsko delo, akcijsko učenje). Tudi v tem primeru vidimo, kako se prepleta že analiza potreb z naslednjimi fazami načrtovanja. Ko se odločamo o naboru potreb po izobraževanju, že razmišljamo o možnih načinih organizacije.

Naslednji pomemben element pri analizi potreb je ugotavljanje tega, kar ljudje že znajo (analiza znanja in izkušenj), da bomo lahko naredili primerjavo. Ko se lotevamo nekega projekta, moramo identificirati, kdo bi lahko bili potencialni udeleženci in nato analizirati zmožnosti in znanja, ki jih ljudje že imajo. Ni potrebno vključevati vsebine, ki bi zgolj sledila določeni strukturi, udeleženci pa jo že poznajo in obvladajo. Posebej pomembno je analizirati **izkušnje**, ki jih imajo, saj so lahko izkušnje komplementarne z novim programom, lahko pa delujejo zaviralno. Analiza izkušenj udeležencev programa je navadno že del podrobnejšega načrtovanja, ko že vemo, kdo bodo udeleženci (ko poznamo specifično ciljno skupino v izobraževalnem programu).

Kot smo zgoraj nakazali, so lahko potrebe na ravni védenja, veščin ali motivacije. V fazi dogovarjanja o ciljih (glede na opredeljene potrebe) bomo ugotovili tudi, da se potrebe povezujejo tudi z **ovirami**, ki so pri posameznikih različne. Nekatere potrebe se niti ne razvijejo, ker so ovire tako intenzivne (npr. pomanjkanje samozaupanja onemogoči, da bi posameznik sploh razmišljal o vključevanju v izobraževalni program). Pri analizi se lahko uporabi COR model za analizo ovir in motivacije (glej Cross v Merriam, Caffarella &

Baumgartner, 2007). Mogoče je minilo že dolgo časa, odkar so bili potencialni udeleženci programa, ki ga načrtujemo, vključeni v izobraževanje, in si predstavljajo izobraževanje kot šolanje v mladosti. Morda jih je izobraževanja in učenja strah, ali pa imajo nizke bralne in pisne kompetence. Po drugi strani pa imajo lahko bogate delovne izkušnje in so razvili visoke zmožnosti timskega dela, so uspešni v športu itd. Ovire so lahko tudi v urnikih, ki jim niso prilagojeni, zato je pri raziskovanju potreb dobro preveriti tudi možnosti za udeležbo v izobraževalnih dejavnostih. Pri analizi potreb upoštevamo tudi koncept ovir v izobraževanju in si s tem pomagamo pri pripravi vprašalnikov.

Ko proučujemo potrebe, moramo biti pozorni na različne vrste kompetenc (tudi tihega znanja) in stopnje motivacije, zato moramo prisluhniti ljudem (spoznavati jih moramo v njihovem okolju). To pomeni tudi uporabo etnografskih pristopov, opazovanja z udeležbo (glej Macri & Tagliaventi, 2000) in ne zgolj vprašalnikov ali drugih instrumentov, kjer ne opazimo, kako ljudje delujejo. Za tiho znanje je namreč značilno, da se ga posamezniki pogosto ne zavedajo in ga lahko opazimo med njihovim delovanjem.

Ko pripravljamo dokončen **dogovor o izobraževalnih potrebah**, smo pozorni na dve ravni znanja. **Identificirati moramo, kaj se morajo naučiti v programu (nujne kompetence), ki ga načrtujemo, in tudi kaj naj bi se naučili (zaželene kompetence)**. Izobraževalne potrebe pretvorimo v cilje izobraževanja in v nabor vsebin in izobraževalnih dogodkov, ki zadostijo nujnim in zaželenim kompetencam. Kaj morajo posamezniki nujno razviti kot nove kompetence, bomo ugotovili iz neposrednih pogovorov z udeleženci in tudi s pogovorom z naročniki programa, vodji oddelkov, s svetovalci, socialnimi ali kadrovskimi delavci. Ta del je zapleten, ker je negotovost pri veljavnosti in zanesljivosti podatkov vedno prisotna, zato moramo spoštovati metodološka pravila. Ni nujno, da bomo dobili prave rezultate, zato moramo biti hkrati tudi dovolj prožni, da med načrtovanjem ali kasneje med izvedbo spremenimo potek programa.

Včasih se zgodi, da med izvajanjem programa ugotovimo, da so potrebe različne od tistih, ki smo jih ugotovili na začetku načrtovanja. Razlog za to ni samo v načinu zbiranja podatkov, razlogi so tudi v tem, da se potrebe razvijajo šele tekom izobraževanja. Ko so ljudje vključeni v izobraževanje, tudi sami pri sebi ugotovijo, da jih še marsikaj zanima. V praksi so za začetek izobraževanja zelo zanimivi razni računalniški tečajji (različne vrste e-opismenjevanja), ki delujejo s svojo vsebino nevtrarno. Ko se ljudje sprostijo in ugotovijo, da je izobraževanje prijetno, odkrijejo tudi svoje interese, da bi mogoče spoznavali lokalno zgodovino ali pa vesoljske polete, da bi razvijali svoje zmožnosti tudi na drugih področjih. Na nekem izobraževalnem programu sem srečala upokojeno arhitektko, ki mi je povedala, da je po naključju odkrila, kako zanimivo se je učiti sestavljati križanke. (Glej razpredelnico o tem, kdaj ugotavljamo potrebe).

## RAZVRŠČANJE IZOBRAŽEVALNIH POTREB

Na temelju ugotovljenih potreb se odločamo o **prednostnih potrebah** in prednostnih izobraževalnih programih. Ugotovili bomo namreč več potreb, zato se v tej fazi odločamo, katere bomo najprej razrešili.

Potrebe razvrstimo s pomočjo izbranih meril. Merila za izbor potreb so lahko aktualnost, interesi podjetja/šole/skupine in možnosti. Upoštevamo, kaj lahko organiziramo glede na čas, denar in kadrovske možnosti. Finančne, kadrovske in prostorske možnosti so viden dejavnik pri načrtovanju izobraževanja. Vedeti moramo, da je andragog pri svojem delu omejen s stvarnimi okoliščinami. Poznana (in uporabna) je Coveyeva matrica (Covey v Fisher Chan, 2010, str. 38) glede na pomembnost in nujnost. Spodaj so primeri, ki bi jih lahko ugotovili z analizo situacije. Odločiti se bomo morali, s katerim področjem bomo začeli. Verjetno bomo najprej pripravili program za tisto, kar smo ocenili kot nujno in pomembno.

	<i>Nujno</i>	<i>Ni nujno</i>
<i>Pomembno</i>	Ugotovili smo, da se dogajajo nesreče pri delu; zaposlili smo nove delavce, ki morajo takoj začeti z določenim opravilom. V teh primerih je izobraževalna potreba nujna in pomembna.	Ugotovili smo, da imamo preveč (odvečnih) sestankov; da pišemo preveč poročil, ki so težko berljiva. Zaposleni ne izkoristijo časa tako učinkovito, kot bi ga lahko.
<i>Ni pomembno</i>	Nekatere skupine v podjetju ne dosegajo dobrih rezultatov. To na ravni podjetja sicer ni zelo pomembno, je pa hitro potrebno urediti.	Opazili smo, da se v nekaterih dokumentih, ki so že bili pregledani, pojavljajo pravopisne napake.

Pri zgornjih potrebah po izobraževanju bomo izobraževanje o pravopisu pripravili čisto na koncu, ko bo vse ostalo že pripravljeno. Mogoče pa se bomo odločili, da tega sploh ne potrebujemo.

### **Rezultat analize izobraževalnih potreb je:**

- razmeroma natančna opredelitev izobraževalnih potreb (dogovorimo se, katere potrebe bomo najprej upoštevali za pripravo izobraževalnega programa);
- predlog za izobraževanje (dogovorimo se, kako zadostiti izobraževalnim potrebam; pripravimo prvi grobi načrt/zamisel za izobraževalni program);
- začetni predlog za ugotavljanje rezultatov izobraževanja (kako bomo vedeli, da je bilo izobraževanje učinkovito, po čem bomo to ocenjevali; prvi predlog za evalvacijo, ki sledi ciljem);
- predlog izobraževalnih ciljev.

Lahko se pojavi problem, da imata naročnik in andragog različna mnenja, kot smo pokazali v prejšnjih primerih. To je lahko kritična točka sodelovanja, zlasti če si andragog po analizi oblikuje prepričanje, da so problemi drugačni, kot jih je opisal naročnik. Zato morata oba opraviti t. i. pogajalski pogovor in uskladiti ugotovitve in pričakovanja. Temu sledi postopek načrtovanja ciljev in vsebin izobraževalnega programa.

## HITER KVIZ

**Naštejte tri elemente iz drugega dela priročnika, ki so se vam najbolj vtisnili v spomin.**

**(a)**

**(b)**

**(c)**

**So povezani z vašimi izkušnjami?**



## LABORATORIJ IDEJ: PREMIŠLJEVALNICA

Razmislite o naslednjih primerih in jih prediskutirajte v parih.

- ❖ Kaj se zgodi, če pride do nasprotovanja med potrebami posameznika in potrebami organizacije? Janez Novak bi se specializiral za mikrokirurgijo, bolnišnica pa tega ne potrebuje.
  
- ❖ Kaj storiti, če ugotovite, da posameznik potrebuje določeno znanje, on(a) pa se ni pripravljen(a) vključiti v izobraževanje? Julka Ribič bi nujno potrebovala znanje o novih načinih urejanja informacij v knjižnici, pa ne kaže nobenega interesa, da bi se za to usposobila.
  
- ❖ Kaj pomeni **animacija** za izobraževanje? Kako je povezana s preučevanjem potreb? Kakšno vlogo imajo lahko pri tem **letni razgovori**?
  
- ❖ Ali se lahko zanesemo na to, kar nam ljudje povedo?  
Glej *Tucson Garbage Project*, ki ga je vodil W. Rathje (1945 – 2012). Z raziskovanjem smeti je ugotovil, da ljudje povedo o svojih dejanjih drugače, kot se zgodijo. Spraševal je o količini popitega alkohola in ugotovil, da ljudje ne »presoajajo« dobro, koliko popijejo. V izjavah so omenjali manjšo količino, kot so jo pokazale raziskave odvrženih pločevink.

Kaj nam to pove o uporabi metod za zbiranje podatkov?

Kakšna je razlika med »*naturalistic data*« (podatki, ki so pridobljeni z opazovanjem in situ) in »*provoced data*« (namensko pridobljeni podatki npr. s spraševanjem)?

- ❖ Ko proizvajalci načrtujejo nov produkt, raziščejo tržišče. Spoznavajo potencialne kupce in jim produkt tudi prilagodijo. Pri izobraževanju pa se pogosto zgodi, da sploh ne spoznavamo udeležencev, za katere pripravljamo program. Premislite, ali imamo empirične raziskave o potrebah brezposelnih. Zakaj njihove potrebe predpostavljamo (denimo: vsi se učijo pisati prošnje za delovno mesto, ker predpostavljamo, da ne znajo napisati prošnje)? Kakšna je pozicija andragoga glede na koncept moči v teh situacijah? Kako povezujemo koncept opolnomočenja (*empowerment*) in analizo potreb po izobraževanju?
  
- ❖ Kaj moramo vedeti o udeležencih izobraževalnega programa (ko se že prijavijo)? Ali se strinjate s spodaj navedenim? Označite z DA ali NE in pojasnite, zakaj.

Kakšno delo opravljajo?	DA	NE
-------------------------	----	----

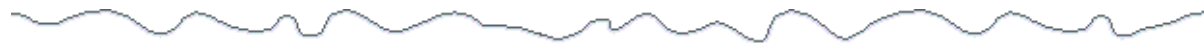
Kakšni so njihovi medsebojni odnosi (na delu)?	DA	NE
--	----	----

Kakšne so njihove predhodne izkušnje?	DA	NE
---------------------------------------	----	----

Kaj že znajo?	DA	NE
---------------	----	----

Zakaj se udeležujejo izobraževanja (kakšno korist bodo imeli od tega)?	DA	NE
--	----	----

## KAKO UGOTAVLJATI POTREBE PO IZOBRAŽEVANJU?



Potrebe po izobraževanju v podjetjih ugotavljajo različne službe (kadrovska, razvojna, plansko-analitska ...), v lokalnem okolju ugotavljajo potrebe društva, politične stranke, verska združenja (glej Mohorčič Špolar & Ivančič, 1996), ki nimajo posebnih služb za analizo potreb, v družinskem življenju ugotavljajo potrebe odrasli, in sicer navadno tedaj, ko se pojavijo problemi ali na prehodih med obdobji, vendar tega ne poimenujejo kot »analiza potreb«.

Strategije ugotavljanja izobraževalnih potreb se razlikujejo glede na organizacijo in **raven izobraževalnih potreb**. Če ocenjujemo izobraževalne potrebe na ravni države, bomo postopali drugače, kot če ocenjujemo izobraževalne potrebe posameznika ali na ravni delovnih nalog.

Postopek ugotavljanja potreb se razlikuje tudi glede na čas. Potrebe se spreminjajo, zato jih **ugotavljamo v različnih fazah izobraževalnega procesa**.

### KDO IN KDAJ UGOTAVLJA POTREBE?

Ključni akterji pri ugotavljanju izobraževalnih potreb so »analitiki«<sup>27</sup> izobraževanja ali načrtovalci izobraževanja in njihovi »klienti«/naročniki izobraževalnih programov. Analiza izobraževalnih potreb ni več le začetna faza, kot bi lahko sklepali iz linearnih modelov, marveč se pojavlja tudi v drugih delih andragoškega procesa (glej Dean, 2002; Sork, 2000; Quaglino, 2004). Pri tem sodelujejo andragog, udeleženci v izobraževanju (učenci se odrasli) in drugi sodelavci, denimo zaposleni v kadrovski službi, odgovorni za izobraževanje in razvoj, eksperti za vsebinska področja. Različni nosilci v različnih fazah uporabljajo različne tehnike (instrumentarij). V spodnji preglednici prikazujemo nekatere tehnike, ki jih uporabljamo za ugotavljanje izobraževalnih potreb glede na čas in akterja, ki potrebe ugotavlja.

---

<sup>27</sup> Ta termin se (še) ne pojavlja v literaturi, verjetno pa se bo razvil. V angleščini se pojavljajo naslovi »*planning and managing needs assessment*«, kar kaže na dva ločena procesa, načrtovanje in upravljanje/vodenje/izvajanje analize potreb. Profesionalna vloga »analitika«/načrtovalca se bo verjetno razvila, razlikovala se bo od andragoga, ki izvaja izobraževanje, in od andragoga, ki upravlja procese samega učenja. Analitik izobraževanja je/bo specialist za analizo potreb in evalvacijo, zato potrebuje poglobljeno znanje s področja metodologije raziskovanja.

<b>KDO UGOTAVLJA?</b> <i>(Kdo je odgovoren?)</i>	<b>KDAJ POTEKA? KATERE NAČINE UPORABLJAJO?</b>	
	<i>Pred začetkom izobraževanja</i>	<i>Med izobraževanjem</i>
Andragog z izvajalci izobraževalnega procesa (učitelji, svetovalci, mentorji), lahko v sodelovanju z ocenjevalnimi centri.	Anketno povpraševanje, predtesti znanja, opazovanje, intervjuji, metode v ocenjevalnih centrih (npr. za ocenjevanje socialnih veščin).	Ankete, testi znanja (formalni pristopi), opazovanje, intervjuji.
Andragog s sodelavci (kadrovska služba, vodstvo projekta), sodelujejo tudi študenti/udeleženci.	Delphi tehnika, nominalna skupinska tehnika, krožki kakovosti, fokusne skupine, dogovori o samostojnem učenju.	Fokusne skupine, krožki kakovosti, modificiranje dogovorov o samostojnem učenju.
Udeleženci (učenci se odrasli so odgovorni za ugotavljanje potreb po izobraževanju)	Skupine državljanov v lokalni skupnosti, ki bi želeli nek program; krožki kakovosti predstavijo potrebe menedžmentu, samoocenjevanje izobraževalnih potreb, učni projekti.	Spremljanje svojega učenja, samoocenjevanje.

*(Prirejeno po Dean, 2002)*

## »DETEKTIVSKO DELO« ZBIRANJA PODATKOV

Pred začetkom zbiranja podatkov si odgovorimo na vprašanja: kaj je namen analize, kdo so zainteresirane skupine (koga analiza potreb zanima), kateri model bomo uporabili (raziskovalne paradigme), katere metode bomo uporabili, katere vire imamo na razpolago, katere skupine bomo vključili (kaj bo osnovna enota analize). Nato se odločimo, katere vrste podatkov bomo zbirali, kdo jih bo zbiral in s kakšnimi instrumenti. Ko se sprašujemo, **kako naj izvemo nekaj o bodočih udeležencih izobraževanja**, kar bomo potrebovali za pripravo izobraževalnega načrta, imamo več možnosti. Tudi ko se sprašujemo o potrebah na ravni organizacije, je več poti.

V naši delavnici/laboratoriju nas bo zanimalo predvsem zbiranje podatkov o izobraževalnih potrebah udeležencev (ne bomo se ukvarjali z izobraževalnimi potrebami na ravni države<sup>28</sup>).

Podatke lahko zbiramo **o udeležencih** (vir so razni dokumenti ali drugi ljudje) ali pa **od udeležencev samih** (vir so potencialni študenti/udeleženci<sup>29</sup> v našem programu).

VIRI INFORMACIJ so:

- udeleženci izobraževanja (predvsem bodoči študenti, lahko pa tudi drugi udeleženci),
- predstojniki bodočih udeležencev programov (vodje, menedžerji),
- kadrovska služba v podjetju, od koder prihajajo udeleženci (HRM služba),
- sodelavci,
- stranke (klienti) bodočih udeležencev izobraževanja (npr. pacienti, kupci, svetovanci strokovnjakov, katere bomo usposabljali),
- strokovnjaki na določenem področju (eksperti),
- konkurenca (konkurenčno podjetje),
- dokumentacija (razna poročila o dosežkih, projektih, programih),
- statistična poročila,
- opisi delovnih mest in zahtevanih kompetenc (standardi dela),...

Informacije o izobraževalnih potrebah udeležencev dobimo na več načinov. Poleg zgoraj omenjenih Dean (2002) navaja še naslednje načine:

- na temelju **lastnih profesionalnih izkušenj**

---

<sup>28</sup> Ko bodo znani rezultati raziskave PIAAC za Slovenijo (2016), bo verjetno pravi trenutek, da razmišljamo o izobraževalnih potrebah odraslih na ravni države.

<sup>29</sup> V literaturi se pojavlja poimenovanje udeleženci, včasih študenti, včasih tudi učenci. Izraza *students*, *learners* se pojavljata v angleščini, v slovenščini pa se za izobraževanje odraslih večinoma uporablja izraz udeleženci.

(Nekdo, ki dolgo dela v izobraževanju odraslih, lahko po izkušnjah sodi, kakšne bodo potrebe. Pri tem moramo biti previdni, ker so lahko izkušnje specifične. Navadno presojo na osnovi izkušenj dopolnimo z drugimi podatki in upoštevamo načela triangulacije.);

- **s posvetovanjem z ljudmi, ki udeležence poznajo**  
(Že v prejšnjem naštevanju virov informacij smo napisali, da so lahko vir informacij sodelavci in vodilni v podjetju. Vir so lahko tudi bivši učitelji, partnerji, eksperti, trenerji idr. Pozorni moramo biti pri izboru sogovornikov! Z neustreznim izborom bomo dobili nekakovostne podatke.);
- **z analizo literature**  
(Študij strokovne literature nam omogoči vpogled v podobne situacije in rešitve, kakršne so razvili. Pri uporabi literature moramo biti pozorni na specifično kulturnega okolja, v katerem zbiramo informacije in za katero pripravljamo izobraževalni program.);
- **z raziskavo tržišča**  
(Tudi pri tem so metode različne. Pripravimo lahko objavo o programu in preverimo odziv na trgu, raziščemo tržne niše ipd. ).

V praksi je presojanje o potrebah s pomočjo izkušenj dokaj pogosto. Navadno slišimo nekaj takega: »Veš, koliko takih sem že imel v naših programih! Z zaprtimi očmi ti povem, kaj najbolj rabijo!« Na osnovi svojih profesionalnih izkušenj lahko andragog sodi o izobraževalnih potrebah, vendar mora biti pozoren, ker lahko na temelju izkušenj odgovori le na nekatera vprašanja o potrebah po izobraževanju, zato naj uporabi tudi druge poti in razmisli tudi o svojih izkušnjah (kritična refleksija).

Ko izhajamo iz svojih profesionalnih izkušenj, se vprašamo naslednje:

- kaj že vem o podobnih skupinah,
- kakšno predznanje navadno prinašajo s sabo,
- koliko lahko zaupam svojim izkušnjam,
- kaj moram še ugotoviti o bodočih udeležencih in o vsebini programa.

V neformalnih pogovorih se navadno posvetujemo z drugimi eksperti, včasih pa to storimo na formalen način in uporabimo strukturirane tehnike (npr. delphi metodo, lahko pa uporabimo tudi metodo z gledovanja). Ko sprašujemo eksperte z nekega področja (npr. supervizorje; ljudi, ki poznajo kontekst in specifično okolje), moramo upoštevati, da imajo ljudje svoje/osebne poglede in svoja mnenja o problemih. Zato se ne moremo zanesti le na poglede enega ali dveh, temveč potrebujemo informacije iz različnih zornih kotov. Pri analizi strokovne literature pa moramo upoštevati, da so v literaturi zajete splošne značilnosti in ne bomo našli specifičnih značilnosti »naše« skupine, za katero pripravljamo analizo potreb.

## NAČINI ZBIRANJA PODATKOV

Za zbiranje podatkov imamo na voljo **več načinov**. Najbolj splošna delitev je na posredno in neposredno ocenjevanje izobraževalnih potreb. Posredno ocenjevanje izobraževalnih potreb uporablja kot vir informacij različne sekundarne vire podatkov, neposredno ocenjevanje potreb pa uporablja formalne raziskovalne postopke in ustrezno metodologijo. Metode ugotavljanja potreb in tehnike za neposredno zbiranje podatkov so pri različnih avtorjih podobne (Caffarella & RatcliffDaffron, 2013, str. 140-142; McCawley, 2009; Gupta idr., 2007) in izhajajo iz izkušenj posameznih avtorjev ter raziskovalne metodologije. Navajajo naslednje tri večje skupine/razrede v svojih klasifikacijah: opazovanje, spraševanje in analizo dokumentacije ter artefaktov/izdelkov, predmetov. V vsaki skupini je nato več specifičnih pristopov.

Na področju izobraževanja odraslih je veliko raziskav o učenju in izobraževanju na delu in v povezavi z upravljanjem znanja v podjetjih, zato so metode za zbiranje podatkov v sklopu analize potreb povezane z raziskovanjem v menedžmentu. Tudi v slovenščino imamo preveden priročnik Raziskovanje v managementu (Easterby-Smith idr., 2007), ki nam lahko služi kot vir za izbor metod za raziskovanje potreb po izobraževanju.

V nadaljevanju besedila bomo kratko opisali najbolj pogoste pristope in navedli nekaj povezav, kjer so metode bolj podrobno opisane.

## OPAZOVANJE

Opazovanje je lahko nestrukturirano ali pa strukturirano. Pri slednjem opazujemo specifične spremenljivke, ki smo jih določili že pred raziskavo. Pred začetkom opazovanja moramo določiti, do kolikšne mere bo opazovanje strukturirano. Glede na to si pripravimo tudi opazovalne liste.

Udeležence nekega dogajanja opazujemo in si beležimo podatke na različne sheme opazovanja (ček liste, lestvice, prostorski načrti). Uporabljamo individualno opazovanje posameznikov, opazovanje skupin, postopkov (nekega opravila na delovnem mestu). Pri analizi potreb po izobraževanju odraslih je zelo pogosto opazovanje na delovnem mestu.

Opazovanje lahko poteka kot:

- opazovanje okolja, v katerem nekdo deluje (opremljenost, osvetljenost, ...);
- opazovanje problemov (posameznika, skupine);
- opazovanje dela (kako nekdo izvaja svoje delo na delovnem mestu);

- opazovanje kritičnih dogodkov (*critical events*); iz opazovanja kritičnih dogodkov načrtujemo usposabljanje tudi v povezavi z ocenjevanjem kompetenc na različnih področjih in z intervjujem o kritičnih dogodkih;
- opazovanje družbenih dogajanj;
- opazovanje z udeležbo v situaciji (opazovalec/raziskovalec se vključi v vsakdanje življenje opazovanih, postane člen v polju fenomenov, ki jih opazuje; pri tem sledi načelom etnografskega raziskovanja).

Posebna tehnika opazovanja je sledenje ali »*shadowing*«, kjer opazovalec sledi opazovanemu kot senca. Z etnografskim raziskovanjem v organizacijah se ukvarja kvalitativna metodologija. Metode raziskovanja so razvite v antropologiji organizacij. Več o tem glej v Cardano (2011), Cefkin (2010), Ybema idr. (2009), Bruni in Gherardi (2007). Etnografsko opazovanje je lahko povezano tudi z akcijskim raziskovanjem.

## SPRAŠEVANJE NA RAZLIČNE NAČINE

Uporabljamo različne vrste vprašalnikov. Najpogosteje se srečamo z **anketnimi vprašalniki**, ki so sestavljeni iz serije vprašanj. Prednosti anketnih vprašalnikov so v tem, da lahko pridobimo odgovore večjega števila vprašanih, da so razmeroma poceni in omogočajo anonimnost vprašancev. Pomanjkljivosti pa so predvsem v tem, da ne dobimo vpogleda v podrobnosti (detajli) ter da ni mogoče vzpostaviti dialoga z vprašanimi. Z anketami zbiramo različne podatke, ki jih statistično obdelamo, zato moramo biti pozorni pri izboru vzorca. Če celotna populacija, ki jo proučujemo, obsega približno 80 do 100 enot, običajno anketiramo vse člane. Pri večjih populacijah uporabimo vzorce. V teh primerih je pomembno, koliko vprašalnikov dobimo vrnjenih. Če dobimo vrnjenih manj kot polovico vprašalnikov, je tveganje za zanesljivost interpretacij iz prejetih podatkov zelo veliko.

Pri anketah je pomembno, kako oblikujemo vprašanja. Vprašanja morajo biti natančno zastavljena (brez dvoumnosti) in naj ne bodo preobsežna. Vprašanja naj bodo »dolga« približno 20 besed (predolga vprašanja niso zaželena).

Postavljamo različna vprašanja, ki so organizirana v skupke (vprašanja grupiramo).

Uporabljamo različne lestvice (npr. Likertova lestvica).

Vprašalnik testiramo (pilotna izvedba), preden ga uporabimo.

Ankete izvajamo v e-obliki (spletna orodja), telefonsko, lahko pa tudi ustno.

**Intervjuji** so lahko individualni ali skupinski. Konverzacija je torej dialoška (med dvema osebama) ali skupinska. Intervjuje lahko izvajamo s pomočjo tehnologije (telefon, video konference, intervju prek spleta). Prednosti intervjujev so v možnosti poglobljenega spraševanja in spoznavanja različnih perspektiv (Edwards & Holland, 2013).



Intervju ne pomeni klepeta ali »pogovora na štiri oči«, temveč je načrtovan dogodek, na katerega se mora spraševalec vsebinsko in organizacijsko pripraviti. Premisliti mora, kakšna vprašanja bodo v intervju vključena, kdo bodo intervjuvanci, koliko časa bo potreboval, kaj bo naredil s podatki (kako bo podatke obdelal in uporabil). Načrtovalec analize potreb mora natančno vedeti, kaj želi z intervjuji »sondirati«, po kakšnem zaporedju in s kom. Časovno naj intervju traja (približno) od 45 minut do dveh ur. Predolgi intervjuji so utrujajoči in v zaključnem delu ne pridobimo kakovostnih podatkov.

Med vprašane lahko vključimo udeležence (učence) programov, organizatorje, izvajalce, odločevalce, politike. Intervju lahko uporabimo na različnih ravneh (osebne, organizacijske, državne potrebe) in glede na to bomo izbrali različne sogovornike.

Določiti moramo, kako bodo intervjuji strukturirani (bolj ali manj). Strukturirani intervju ima določeno zaporedje vprašanj, ki so natančno postavljena in so za vse intervjuvance enaka in jih spraševalec postavi vsem enako. To omogoča, da primerjamo odgovore med različnimi intervjuvanci. Polstrukturirani intervju ima določene osrednje teme (oblikujemo splošna vprašanja/tematska vprašanja; specifična vprašanja nastajajo sproti).

Nestrukturirani intervju pa ima postavljeno le osnovno temo (primer je tematski biografski intervju, ki določa le temo, o kateri se pogovarjamo). Za take intervjuje je potrebna večja spretnost spraševalca, prednost pa je v tem, da lahko izvemo bolj poglobljene informacije.

Posebne vrste intervjujev so pogovori s poznavalci. Individualni ali skupinski pogovori z eksperti so navadno uporabljeni pri analizi izobraževalnih potreb, ko želimo izvedeti, katere novosti naj v programe vključimo, kako lahko programe razvijemo ipd.

**Fokusna skupina** (osredotočena skupina) je metoda, katere glavni namen je pridobiti poglobljeni uvid v mnenja in ideje neke skupine ter je več kot zgolj spraševanje in odgovarjanje, saj se znotraj nje razvije skupinska dinamika (interakcije v skupini), ki spodbuja kreativne poti razmišljanja. Navadno obsega šest do dvanajst udeležencev, ki se zberejo z jasno določenim namenom, o kateri temi se bodo pogovarjali. Pogovor sicer usmerjata vodja/moderator in njegov asistent, vendar je vzdušje v skupini sproščeno, saj je njen osnovni cilj, da spodbuja izmenjavo različnih pogledov.

Pri analizi izobraževalnih potreb uporabljamo še druge vrste pogovorov, npr. raziskovalne **okrogle mize**, skupinske pogovore s poznavalci, v katerih identificiramo nove zamisli in probleme, pogovore v delovnih skupinah. Pri vseh lahko uporabljamo značilnosti fokusne skupine, zato bomo kratko predstavili ključne značilnosti poteka (več glej v Klemenčič & Hlebec, 2007).

Najprej izberemo udeležence fokusne skupine glede na ciljno skupino, katere potrebe po izobraževanju želimo proučiti s pomočjo fokusne skupine. Udeležence izberemo tako, da jim bo prijetno v medsebojni komunikaciji (ne izberemo ljudi, ki so v medsebojnih konfliktih), vendar pazimo, da se med seboj osebno ne poznajo. Če se udeleženci poznajo, ni tako učinkovite skupinske dinamike, ki bi spodbudila različne poglede (prijateljev, partnerjev, sorodnikov ne razvrstimo v isto fokusno skupino). Pogovor v fokusni skupini posnamemo, kar nam omogoča podrobno kvalitativno analizo. Pogovor usmerimo s približno petimi vprašanji (vsekakor manj kot deset vprašanj). Zaključna vprašanja so namenjena refleksiji.

Po zaključku fokusne skupine si narišemo sedežni red, kar nam koristi pri interpretaciji. Analiza podatkov poteka tako kot druge kvalitativne analize pri raziskovanju (Patton, 2015; Flick, 2014; Creswell, 2013; Merriam, 2009).

## ANALIZA DOKUMENTACIJE IN RAZLIČNIH PREDMETOV, IZDELKOV

Analiza artefaktov, kot so filmi, pisma, fotografije, zapisniki, predmeti, analiza strateških planov, spletnih strani (n-etnografija), mesečnih poročil/letnih poročil, kurikularnih poročil, specifičnih dogodkov, praznikov, izdelkov je lahko vir za ugotavljanje potreb po izobraževanju.

Znano je **ocenjevanje izdelkov**, ki vključuje različne naloge, zbirne mape/portfolio, predmete, ki jih je posameznik izdelal med izobraževanjem ali pa na delovnem mestu. Natančno je potrebno določiti kriterije ocenjevanja, da bomo vedeli, kaj ugotavljamo kot del analize potreb.

V to skupino metod lahko štejemo tudi pregled/analizo osvojenih procedur (*performans*). Ocenjujemo komunikacijske procedure (prodaja, obravnava pritožbe stranke, ...), jezikovne kompetence, različne veščine izdelovanja predmetov, gibov (plesni gibi, telovadni gibi). Določiti moramo kriterije in instrumente za ocenjevanje. Kot primer navedimo ocenjevanje gledališke predstave v gledališču zatiranih kot analizo potreb po izobraževanju. Določiti moramo, kako bomo spremljali izvedbo gledališke predstave in kaj bomo pri tem ocenjevali.

## DRUGE METODE IN TEHNIKE

Poleg omenjenih načinov zbiranja podatkov se kot metode za analizo potreb in zbiranje podatkov pojavljajo še naslednje aktivnosti:

- samoevalvacija in **evalvacija** (analiza obstoječega znanja; individualno ali v skupinah, udeleženci ocenjujejo svoje dosežke);

- testi (znanja pred in po izobraževanju), psihološka testiranja (testi sposobnosti, testi osebnostnih lastnosti, testi delovanja v timih, ...),
- metoda kritičnih dogodkov,
- metoda letnih razgovorov,
- metoda 360 stopinj,
- nominalna skupinska tehnika (NGT),
- evalvacija delovnih opravil in specifičnih veščin ter procedur,
- *cost/benefit* analiza (evalvacija stroškov in vložkov v program),
- zgledevanje in primerjanje,
- simulacije,
- akcijsko raziskovanje,
- življenjske zgodbe (biografski in avtobiografski pristop se uveljavlja v zadnjih letih tudi kot način spoznavanja profesionalnega razvoja),
- analiza socialnih kazalnikov (različni podatki, ki kažejo na socialno situacijo; statistični podatki o izobraženosti, dohodkih, ...).

Pomemben način zbiranja podatkov je tudi neformalno druženje s kolegi in prijatelji (neformalni pogovori ob kavi, na kosilu, na strokovnih srečanjih; zamisli si zapisujemo v »mapo inovativnih idej«).

## HITER KVIZ

### S KATERIMI TRDITVAMI SE STRINJATE?

- (1) Pri intervjujih je dobro imeti nekaj vodilnih vprašanj, da usmerjaš pogovor.
- (2) Ankete so najbolj uporabne, ker dajejo najbolj objektivne odgovore.
- (3) S testi znanja ne moremo ugotoviti, zakaj so nastale napake ali »luknje v znanju«.
- (4) Prednost opazovanja je v tem, da lahko primerjaš, kaj ljudje res počnejo, s tistim, kar povedo, da počnejo (sami o sebi ali drugi o njih).
- (5) V anketni vprašalnik je dobro vključiti čim več vprašanj, da boš čim več izvedel.

## LABORATORIJ IDEJ: DISKUSIJA O METODAH ZA ANALIZO POTREB

- ❖ Kako bi lahko uporabili metodo zgledevanja (*benchmarking*) pri analizi in presojanju izobraževalnih potreb?
  
- ❖ Kako bi uporabili metodo fokusnih skupin pri analizi izobraževalnih potreb v vašem podjetju?
  
- ❖ Kdaj bi uporabili študijo primera kot vrsto raziskovanja izobraževalnih potreb?
  
- ❖ Kakšno vlogo imajo lahko ocenjevalni (*assesement*) centri pri analizi potreb po izobraževanju? Kako se povezujejo s priznavanjem znanja?
  
- ❖ Ste se že srečali s SWOT analizo? Katere so njene značilnosti? Kdaj jo lahko uporabimo pri analizi situacije?

## KAKO UPORABITI SWOT ANALIZO?

	Notranji dejavniki (Interno)	Zunanji dejavniki (Eksterno)
<p><b>Kaj nam je v pomoč?</b></p> <p><i>Kaj <u>pozitivno</u> vpliva na doseganje ciljev?</i></p>	<p>PREDNOSTI (<i>Strenghts</i>)</p> <p>Močne strani, prednosti</p> <p>V čem smo dobri (boljši od konkurence)?</p> <p>Kakšne vire imamo (ljudje, premoženje)?</p>	<p>PRILOŽNOSTI (<i>Opportunities</i>)</p> <p>Možnosti, priložnosti</p> <p>Kakšne spremembe pričakujemo (bodo prišle), ki bodo pomenile dobro priložnost?</p>
<p><b>Kaj nam je v oviro?</b></p> <p><i>Kaj <u>otežuje</u> doseganje ciljev?</i></p>	<p>SLABOSTI (<i>Weaknesses</i>)</p> <p>Slabosti, šibkosti</p> <p>Na katerih področjih ne delamo dobro?</p>	<p>NEVARNOSTI (<i>Threats</i>)</p> <p>Nevarnosti, grožnje</p> <p>Kakšne spremembe prihajajo, ki bodo ovira za našo organizacijo?</p>

<p style="text-align: center;"><b>Notranji dejavniki</b></p> <p><b>Zunanji dejavniki</b></p>	<p><b>PREDNOSTI (5-10)</b></p>	<p><b>SLABOSTI (5-10)</b></p>
<p><b>PRILOŽNOSTI</b></p>	<p>Navedite strategije, ki gradijo na prednostih, da bi izkoristili priložnosti (ki ste jih napisali v prejšnjem delovnem listu).</p>	<p>Navedite strategije, ki zmanjšajo slabosti, da bi izkoristili priložnosti.</p>
<p><b>NEVARNOSTI</b></p>	<p>Navedite strategije, ki gradijo na prednostih, da bi se izognili nevarnostim.</p>	<p>Navedite strategije, ki zmanjšajo slabosti, da bi se izognili nevarnostim.</p>

## KAKO PRIPRAVITI ANKETNI VPRAŠALNIK?

### ANKETNI VPRAŠALNIK ZA ANALIZO IZOBRAŽEVALNIH POTREB

za pripravo izobraževalnega programa na področju izobraževalnega turizma  
Oglejte si primer kratkega vprašalnika, s katerim želimo ugotoviti dosedanje izkušnje in zbrati prva mnenja o tem, kaj bi lahko pripravili kot novo ponudbo v izobraževalnem turizmu v Vipavski dolini.

Na začetku vprašalnika napišemo kratek nagovor, v katerem pojasnimo, zakaj sprašujemo po informacijah. Vprašane lahko motiviramo tudi s kako nagrado (žrebanje). V nalogi je navedenih nekaj začetnih vprašanj, vi pa nadaljujte. Bodite pozorni, da vprašalnik ne bo predolg (naj ne obsega več kot dve strani).

-----

Spoštovani,

prosim Vas za nekaj kratkih informacij o Vaših izkušnjah z izobraževalnim turizmom.

Vaša sporočila bodo pomagala pri oblikovanju novih programov.

Vsi, ki boste oddali vprašalnike v nabiralnik, boste udeleženi v žrebanju na koncu meseca, zato shranite kupone.

#### **Ali ste se doslej že udeležili kakega izobraževalno-turističnega programa?**

- a) DA
- b) NE

#### **Če ste obkrožili DA, kaj vam je bilo v okviru programa najbolj všeč?**

*Prosim, obkrožite tri elemente, ki so vam bili najbolj všeč.*

- a) Spoznavanje novega (vsebinsko zanimivi dogodki, predavanja, nove informacije),
- b) druženje in spoznavanje novih ljudi, možnost za nova prijateljstva,
- c) možnost samostojnega pridobivanja znanja (samostojni izleti),
- d) skupinsko učenje in s tem povezano pridobivanje socialnih veščin,
- e) delo predavateljev/mentorjev in strokovno vodenje izobraževanja,
- f) telesne aktivnosti, športni dogodki, animacijska dejavnost,
- g) možnost »dela na sebi« (spoznavanje sebe, razvoj čustvene inteligence),
- h) prilagajanje izobraževalnega programa interesom in potrebam udeležencev.



**Menite, da je potrebna dodatna ponudba turistično-izobraževalnih programov v Vipavski dolini?**

a) DA

b) NE

**Katere izobraževalne vsebine bi vas pritegnile?**

-----

-----

**Katero področje bi želeli podrobneje spoznati?**

*Označite na lestvici z ocenami od 1 do 3, kjer je 1 najmanjša želja, 3 pa največja.*

	1	2	3
<b>Sadjarstvo</b>			
<b>Vinogradništvo</b>			
<b>Ekološka pridelava zelenjave</b>			
<b>Gojenje zelišč</b>			
<b>Uporaba zelišč v domači lekarni</b>			

PROSIMO VAS ŠE ZA NEKATERE DEMOGRAFSKE PODATKE.

**SPOL** (*Ustrezno označite.*)

a) moški

b) ženski

**STAROST** \_\_\_\_\_

Država, od koder prihajate

\_\_\_\_\_

Hvala za vse informacije!

Ne pozabite odrezati kupona, s katerim boste udeleženi v žrebanju!

## SODELOVALNO UČENJE: UPORABI SVOJE ZNANJE



### NAČRT ZA ANALIZO POTREB PO IZOBRAŽEVANJU V IZBRANEM OKOLJU

V naslednjem delu se boste srečali z izzivi menedžmenta projekta ocenjevanja izobraževalnih potreb. Ocenjevanje ali analiza izobraževalnih potreb je tukaj razumljena kot projekt.

**Pripravili boste simulacijo načrta za analizo potreb po izobraževanju.**

**Spodaj je navedenih nekaj možnosti za projekte. Uporabite lahko probleme iz svojega okolja.**

Kako bi v posameznem primeru analizirali potrebe po izobraževanju v slovenskem okolju, če bi hoteli pripraviti naslednje projekte:

- živi laboratoriji (*open living labs*) in ustvarjanje znanja na delovnem mestu,
- svetovalne službe na univerzi (za razvoj kariernih centrov),
- razvoj mreže za spodbujanje lokalnega razvoja (razvojna jedra v vašem lokalnem okolju/regiji),
- izobraževanje raziskovalcev v farmacevtskem laboratoriju/raziskovalcev v podjetju,
- izobraževanje vrhunskih specialistov moderatorjev/medicinskih sester/učiteljev,
- profesionalno izobraževanje športnih trenerjev,
- izobraževanje svojcev bolnikov po nezgodni poškodbi glave,
- izobraževanje starejših za uporabo mobilnih telefonov,
- izobraževanje brezposelnih za razvoj novega podjetja,
- izobraževanje menedžerjev (*top management*),
- izobraževanje (ozaveščanje, animiranje) za udeležbo na volitvah.

## PRIPRAVITE SIMULACIJO.

Predpostavite, da ste se Z NAROČNIKI (kdo so naročniki?) dogovorili, da je potrebno izpeljati analizo potreb (za eno od zgornjih situacij ali za medgeneracijsko učenje v vaši ustanovi). V pomoč vam je spodnja shema korakov in tudi miselni vzorec na naslednji strani.

Razmislite: kdo bo vključen v ocenjevanje potreb, kdo bo zbiral podatke, kdo bo interpretiral podatke, kdo bo odločal o programu.

### 1. Določite, kaj je namen analize potreb in pomislite, na kakšne ovire lahko naletite.

(Kaj hočete doseči? Čemu analizirate? Zakaj ta program (sploh) pripravljate? Kateri problem boste s tem programom razrešil? Razmislite o svojih konceptualnih okvirih: Kaj vas ovira v razmišljanju? Kdo bo naročnik/stranka in kaj njih ovira?)

### 2. Določite ciljno skupino, ki bo vključena v analizo potreb po izobraževanju.

(Kje boste zbirali potrebe? Kakšno korist bodo oni imeli od tega? Bodo to bodoči študenti/udeleženci programa? Učitelji v programu? Lokalni veljaki? Strokovnjaki na določenem področju?)

### 3. Določite, kako boste izvedli analizo potreb.

(Bo bolj formalna ali neformalna? Kaj že veste in kaj bi še moral izvedeti? Kdo bo izvajal? Izvajalci imajo več nalog: načrtovanje, izvedba, terensko delo, evalvacija. Katere metode bodo uporabljene? Utemeljite, zakaj ravno te. Kaj hočete meriti, izvedeti?)

Pripravite instrumentarij (anketni vprašalnik, intervju/protokol, ...).

Določite, koliko časa lahko traja in koliko denarja lahko potrošite (navadno ne presega 10% časa in denarja celotnega projekta).

Določite, kdo bo zbiral podatke na terenu in katerem terenu.

Kje lahko pričakujete težave? Bodite pozoren na ovire!

Kako boste prepričali »vplivneže« /župana, direktorja, .../ da je potrebno potrebe analizirati?

### 4. Zbiranje podatkov

(Poteka neposredno zbiranje, izbor najpomembnejših podatkov, organiziranje podatkov s ključnimi kategorijami).

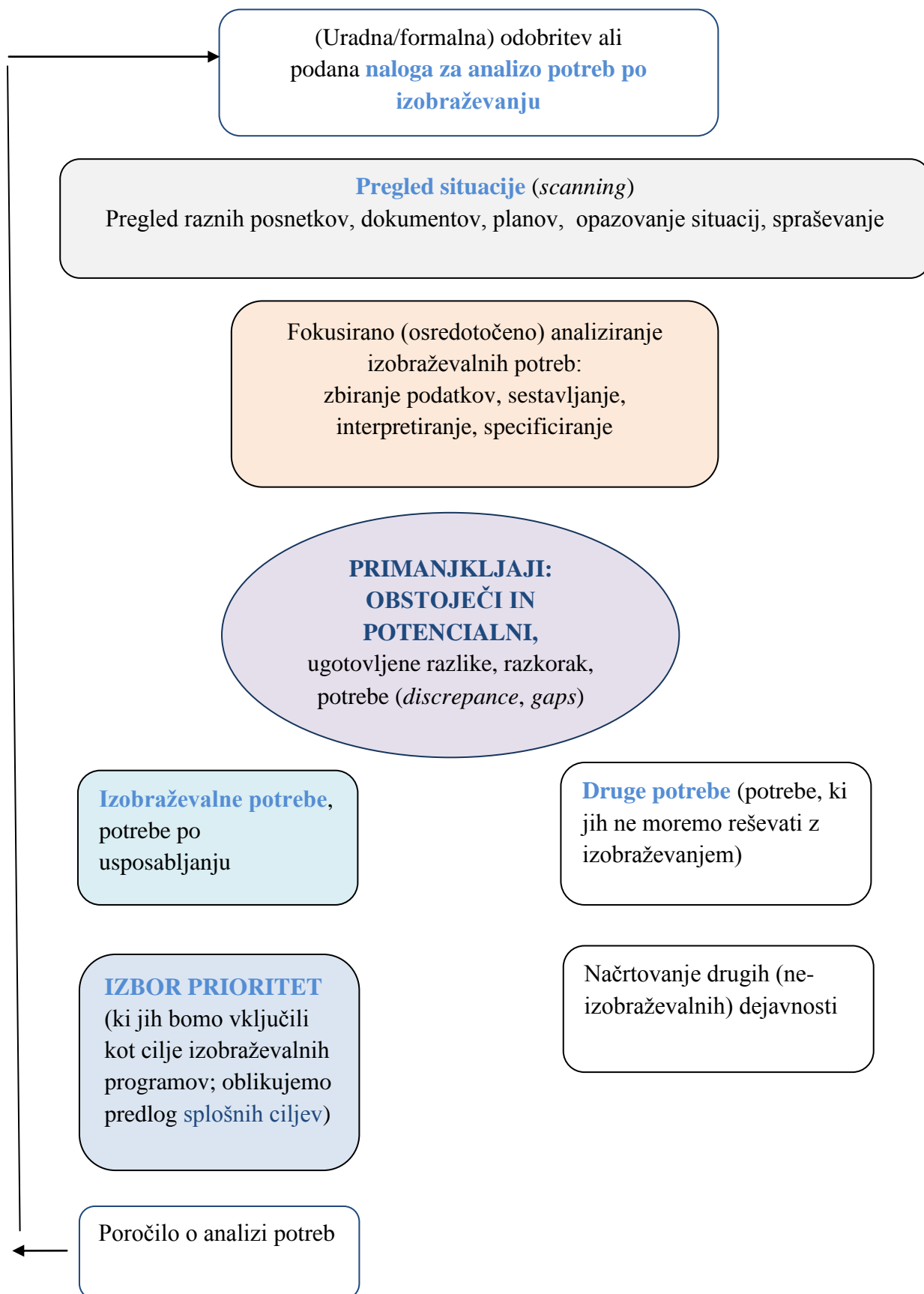
### 5. Analiza podatkov

(Na kaj boste pozorni pri analizi? Kaj so pomanjkljivosti? Kaj so močne strani?).

### 6. Uporaba rezultatov

(Določite prioriteto potreb, oblikujte cilje, izberite obliko, vsebino, razvijte grob načrt/zamisel načrta).

Ponovno premislite o svojem **načrtu za analizo potreb (kritična presoja!)**.



## PREDSTAVITE REZULTATE SKUPINSKEGA DELA OSTALIM SKUPINAM.

### Kako boste poročali?

Razmislite o pomenu sloga govorjenja, pisanja poročila, vsebine poročila.

Včasih je potrebno pripraviti poročila v dveh govornih slogih: v narečju ali pogovornem jeziku in v birokratskem jeziku za odločevalce.

Če pišete o analizi strokovno poročilo, potrebujete poznavanje strokovne terminologije.

### Kaj bo vaša predstavitev vključevala?

Rezultat analize izobraževalnih potreb je:

- razmeroma natančna **opredelitev izobraževalnih potreb**,
- **predlog za izobraževanje** (kako zadostiti izobraževalnim potrebam),
- začetni **predlog za ugotavljanje rezultatov** izobraževanja (povezanost med analizo potreb in evalvacijo),
- **predlog izobraževalnih ciljev**.

## KLJUČNI ELEMENTI OCENJEVANJA POTREB PO IZOBRAŽEVANJU

Razmislite o svojem projektu analize potreb po izobraževanju.

K spodaj navedenim ključnim elementom procesa ocenjevanja potreb po izobraževanju dopišite po tri značilnosti, ki so se pokazale v vašem projektu.

Ključni elementi	Tri značilnosti, ki ste jih opazili v svojem projektu in jih izpostavljate (kot dobre ali slabe)
Zbiranje in analiziranje informacij	
Identificiranje deležnikov (akterjev) in še posebej odločevalcev	
Ugotavljanje/prepoznavanje ovir pri načrtovanju programov/analizi potreb	
Odločitev, koga vključiti v načrtovanje/analizo potreb	
Odločitev, ali program razviti ali ga kupiti (dobiti od nekoga drugega)	

## RAZMISLEK OB ZAKLJUČKU



- Kaj pomeni ugotavljanje izobraževalnih potreb?  
Kako je to dogajanje podobno evalvacijam in kako se povezuje analiza potreb z evalvacijskimi študijami<sup>30</sup>?
  
- Zakaj sploh izvajati analizo in ocenjevanje potreb?  
Zakaj je pomembno? In zakaj—po vašem mnenju—to fazo pogosto izpustimo?
  
- Kako analizo potreb izpeljemo?  
Kaj je pomembno za menedžment projekta analize potreb?
  
- Kaj vključuje proces analize izobraževalnih potreb?  
Kateri so ključni elementi? Česa ne smemo izpustiti?
  
  
- Kdo odloča o tem, kdo bo vključen v analizo izobraževalnih potreb?

---

<sup>30</sup> V pomoč vam je lahko delo Patton (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods*.



- Kako prepričati svojo stranko (ali svojega nadrejenega), da je ugotavljanje potreb pomembno?
  
- Kakšne težave lahko pričakujemo, ko izvajamo analizo potreb?  
Kakšne težave se pojavijo na ravni zbiranja podatkov?  
Kakšne težave se pojavijo na ravni financiranja?
  
- Ali lahko analizo izobraževalnih potreb primerjamo s tržno raziskavo, kot jo poznajo v menedžmentu?
  
- Kako bodo značilnosti udeležencev izobraževanja (potencialna skupina udeležencev v izobraževalnem programu) vplivale na zbiranje podatkov o izobraževalnih potrebah?
  
- Kdaj bi uporabljali kvalitativne in kdaj kvantitativne pristope pri zbiranju podatkov?
  
- Kako boste ugotovitve prevedli v izobraževalne cilje?  
Kako izbrati najbolj ustrezen način za določanje hierarhije potreb?

- Kako bi ugotavljali potrebe v svojem lokalnem okolju?  
Kaj bi opazovali?
  
- Kaj morate vedeti (kakšno znanje/kompetence potrebujete), preden se lotite analize izobraževalnih potreb? Kje boste tovrstno znanje poiskali?



## LITERATURA



- Baldassarre, V., Zaccaro, F., Ligorio, M. B. (ur.). (2006). *Progettare la formazione Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Roma: Carocci.
- Barbazette, J. (2006). *Training Needs Assessment. Methods, tools, and techniques*. San Francisco: Pfeiffer.
- Barnett, R., Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba / \*cf.
- Beran, D. (2015). Needs and Needs Assessment: A Gap in the Literature for Chronic Diseases. *Sage Open*, April-June 2015, 1-10.
- Bochicchio, F. (2012). *Analisi dei bisogni e programmazione della formazione*. Tricase: Libellula Edizioni.
- Boone, E. J., Safrit, R. D., Johnes, J. (2002). *Developing Programs in Adult Education. A Conceptual Programming Model*. Illinois: The Ohio State University.
- Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruni, A., Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: Il Mulino.
- Bruning, R. G., Schraw, G., Norby, M. (2010). *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River: Pearson.
- Bukovec, B., Preskar, S., Zupanc - Grom, R. (2013). *Ugotavljanje potreb, organizacija in vodenje programov neformalnega izobraževanja odraslih. Učbenik programa za usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Zveza ljudskih univerz Slovenije.
- Caffarella, R. S., Ratcliff Daffron, S. (2013). *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Carliner, S. (2003). *Training Design Basics*. Alexandria: ASTD Press.
- Castagna, M. (2006). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: FrancoAngeli.
- Castagna, M. (2014). *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo*. Milano: Franco Angeli.

- Cefkin, M. (ur.). (2010). *Ethnography and the Corporate Encounter*. New York: Berghahn Books.
- Cranton, P. (2012 [2000]). *Planning instruction for adult learners*. Toronto: Wall&Emerson, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage.
- Cookson, P. (ur.). (1998). *Program Planning for the Training and Continuing Education of Adults: North American Perspectives*. Malabar: KriegerPublishingCompany.
- Dean, G. J. (2002). *Designing Instruction for Adult Learners*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Lowe, A. (2007). *Raziskovanje v managementu*. Koper: UP Fakulteta za management.
- Edwards, R., Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury.
- Engeström, Y., Rantavouri, J. (2013). Expansive Learning in a Library. Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning*, 6(1), 81-106.
- Fisher Chan, J. (2010). *Designing and Developing Training Programs*. San Francisco: Pfeiffer & John Wiley and Sons.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Gherardi, S. (2014). *How to Conduct a Practice – Based Study. Problems and Methods*. Northampton (MA): Edward Elgar Publ.
- Gupta, K., Sleezer, C. M., Russ-Eft, D. F. (2007). *A Practical Guide to Need Assessment*. San Francisco: Pfeiffer & John Willey.
- Høyrup, S. (2012). Employee-Driven Innovation: A New Phenomenon, Concept and Mode of Innovation. V: Høyrup, S., Bonnafous-Boucher, M., Hasse, C., Lotz, M., Møller, K. (ur.) *Employee-Driven Innovation* (str. 3–33). New York: Palgrave.
- Illeris, K. (2010). *Contemporary Theories of Learning*. London, New York: Routledge.
- Introduction to Needs Assessment. Dostopno na [http://www.youtube.com/watch?v=K\\_NPw3ca24Q](http://www.youtube.com/watch?v=K_NPw3ca24Q) (10. 9. 2014)
- Kaufman, R., Guerra-Lopez, I. (2013). *Needs Assessment for Organizational Success*. Alexandria (VA): ASTD (AmericanSocietyforTraining&Development).
- Kiger, A. M. (2004). *Teaching for Health*. New York: Churchill Livingstone.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Klemenčič, S., Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Macti, D. M., Tagliaventi, M. R. (2000). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- McCawley, P. F. (2009). *Methods for Conducting an Educational Needs Assessment*. Moscow (ID): University of Idaho Extension.
- Melucci, A. (1996). *The Playing Self. Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milana, M. (2004). Competenze (e metacompetenze) nei contesti di vita quotidiana. V: Demetrio, D. (ur.). *Istituzioni di educazione degli adulti: Vol. 2. Saperi, competenze e apprendimento permanente* (str. 133-162). Milano: Guerini Scientifica.
- Mohorčič Špolar, V., Ivančič, A. (1996). Potrebe po izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Zorić, M., Klemenčič, S. (2007). *Metoda z gledovanja pri presojanju kakovosti in razvijanju kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Neyland, D. (2008). *Organizational Ethnography*. London: Sage.
- Needs Assessment Training Module*. Dostopno na [www.csc.noaa.gov/needs](http://www.csc.noaa.gov/needs) (2. 3. 2013).
- Netting, E., O'Connor, M. K., Fauri, D. (2008). *Comparative Approaches to Program Planning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Pallasmaa, J. (2012). *Misleča roka*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Chicago: Chicago University Press.
- Qualino, G.P., Carrozzini, G.P. (2004). *Il processo di formazione: dall'analisi di bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Rajar, K., Možina, T. (2012). Partnerstvo pri ugotavljanju izobraževalnih potreb in novi izobraževalni programi za brezposelne. *Andragoška spoznanja*, 18(4), 10-28.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. V: Hall, K., Murphy, P., Soler, J. (ur.) *Pedagogy and Practice* (str. 58-74). Los Angeles: Sage.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin.
- Sleezer, C. M., Russ-Eft, D. F., Gupta, K. (2014). *A Practical Guide to Need Assessment*. San Francisco: Wiley and Sons/Pfeiffer.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1995). *Competenza nel lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Svetina, M. (1998). *Izobraževalni programi za odrasle: od načrta do izpeljave*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Tobey, D. (2005). *Needs Assessment Basics*. Alexandria: ASTD Press.
- Tomc, G. (2005). *Mentalna mašina*. Ljubljana: Sophia.
- Urquhart, R., Cornelissen, E., Lal, S., Colquhoun, H., Klein, G., Richmond, S., Witteman, H. (2013). A Community of Practice for Knowledge Translation Trainees: An Innovative Approach for Learning and Collaboration. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 33(4), 274-281.
- Vaupotič, K., Pavlič, U., Rugelj, T., Hrženjak, M., Janusch, E., Gaube, H. (2012). *Ugotavljanje potreb po izobraževanju skladno s potrebami trga dela : gradivo usposabljanja v obliki priročnika*. Maribor: Fundacija za izboljšanje zaposlitvenih možnosti Prizma.
- Vörös, S. (2013). *Podobe neupodobljivega. (Nevro)znanost, fenomenologija, mistika*. Ljubljana: KUD Logos.
- Watkins, R., West Meiers, M., Visser, Y.L. (2012). *A Guide to Assessing Needs. Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results*. Washington: TheWorld Bank. Dostopno na <http://www.needsassessment.org/> (10. 1. 2014).
- Witkin, B. R., Altschuld, J. W. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessment*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Ybema, S., Yanow, D., Wels, H., Kamsteeg, F. (ur.) (2009). *Organizational Ethnography: Studying the Complexities of Everyday Life*. London: Sage.