



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT

let  
z vami  
Andragoški center Slovenije



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

# ANDRAGOŠKO VODENJE

## Učno gradivo za vodje izobraževanja odraslih in učitelje

Avtorica

Mag. Marija Velikonja

Ljubljana, junij 2012

## VODENJE

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

### Vodenje in upravljanje

"Edina naloga voditeljev je, da nas pripeljejo do dobrih rezultatov." Tak bi bil najbolj verjetno odgovor poslovnih ljudi na vprašanje, kakšni so uspešni vodje. Zagotovo bi podobno odgovorili tudi zaposleni v izobraževanju. Odgovor na vprašanje, kako dosegati dobre rezultate, pa ni preprost.

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

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

Preglednica: Vloge vodij v industrijski in poindustrijski družbi se spreminjajo

<b>INDUSTRIJSKA DRUŽBA</b>	<b>POINDUSTRIJSKA DRUŽBA</b>
Načrtovanje in planiranje	Usmerjanje, sodelovanje, učenje
Organiziranje	Decentralizacija, koordinacija, standardizacija
Vodenje	Poslovodni timi, vodeni procesi inovativnosti
Nadzor	Samonadzor, odgovornost do drugih

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

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

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

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

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

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

## **Osebna kakovost**

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

Našo dejansko raven kakovosti delovanja določa najprej to, kar sami pričakujemo od sebe, nato zahteve, ki jih za naše delo postavijo drugi iz potreb in ciljev organizacije,

v kateri smo zaposleni. Osebnostno kakovost pogojujejo tako osebnostne značilnosti (profil osebnosti) kot strokovna usposobljenost, to je pridobljeno znanje in izkušnje. In če hoče vodja dosegati idealno kakovost v organizaciji, mora biti sposoben potegniti iz zaposlenih največjo zmogljivost v prispevanju idej, ustvarjalnosti, inovativnega razmišljanja, ki so rezultat notranje motivacije. Ta pa se sprošča v spodbudnem okolju in s podporo zunanje motivacije, in tako zagotavlja kar največjo ustvarjalno dejavnost zaposlenih.

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

- Občutek samospoštovanja in lastne vrednosti. "Vaša kakovost je vaša vrednost" , pravi Deming, ameriški strokovnjak za kakovost. Zato se najbolj zanašamo na samokontrolo.
- Pozitivna pozornost okolja. Z dobrimi medsebojnimi odnosi, spoštovanjem, zaupanjem, strpnostjo in etičnostjo v dejanju in obnašanju.
- Jasnost ciljev, odgovornosti in rokov dogovorjenih nalog.
- Razpoložljiv čas, ki ustreza našemu delovnemu ritmu in omogoča ravno pravi pritisk na optimalno delovanje v območju osebne sposobnosti.
- Obvladovanje tehnik ustvarjalnega mišljenja.
- Optimizem in visoka idealna raven osebne kakovosti, ki je povezana z razvojem naše osebnosti.

## Spodbujanje sodelovanja

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

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

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

<sup>1</sup> Forum odličnosti, Otočec, maj 2000; v: Delo, 11. 10. 2000.

Tim pa je treba iz delovne skupine šele razviti, in to je med drugim naloga vsakega vodje. Vendar ne bomo premišljali o razvoju tima<sup>2</sup>, pač pa presojali, kje, ob kakšnih priložnostih lahko vodja izobraževanja razvija in spodbuja sodelovanje ter tako oblikuje ustvarjalne time.

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

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

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

## **Vodenje in spodbujanje učenja in poučevanja**

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

Podjetja govorijo o intelektualnem kapitalu, ki ga sestavljajo:

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

Povsod je poudarjena uporaba znanja pri doseganju čim boljših poslovnih učinkov. Po svetu in tudi v nekaterih naših podjetjih oblikujejo "zemljevid znanja", to je popis

---

<sup>2</sup> O tem pišejo različni avtorji, med drugim Belbin, M. (1981): *Management Teams: Why they Succeed or Fall*. Heinemann, London; Adair, J. (1987) *Effective Teambuilding*. Pan, London.

znanja, ki ga imajo zaposleni, in zatem še potrebno znanje, ki bo podjetju pomagalo do sprememb in izboljšav, kot "zemljevid razvoja znanja".

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

## Vodenje v izobraževanju

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

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

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

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

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

- **Vodenje ljudi**, in sicer motiviranje; sprejemanje in uresničevanje odločitev; vodenje sestankov; izbira sodelavcev, spremljanje in vrednotenje njihovega

dela ter skrb za njihov razvoj; reševanje konfliktov; organiziranje samega sebe.

- **Vodenje in upravljanje organizacije**, kamor sodi vodenje timov, vodenje in upravljanje kurikula, urejanje odnosov z okoljem.
- **Uvajanje sprememb.**

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

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

- Za področje temeljnih nalog vodje: filozofija šole, uvajanje sprememb, urejanje odnosov, vodenje ljudi, vodenje in upravljanje.
- Spretnosti, ki bi jih želeli dodatno uriti: motiviranje, svetovanje, oblikovanje tima, reševanje konfliktov, verbalna komunikacija.

Po podobnem postopku so izbrali še:

- Stalne vsakodnevne naloge ravnatelja: ohranjanje motivacije, učinkovito svetovanje, razvoj osebja, vodenje v kritičnih situacijah, spreminjanje okolja
- Osebnostne lastnosti, ki so potrebne ravnatelju: ustvarjalnost, prožnost, uravnoteženost, občutljivost za pojave, hitro razmišljanje.

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

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

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

1. **Kontekstualna/okoljska/ali inteligenca okolja.** Izobraževalna organizacija vidi sebe vedno tudi v odnosu do okolja.
2. **Strateška inteligenca.** Bistveno je, postaviti si cilje organizacije, ki jih bodo zaposleni sprejeli kot svoje cilje.
3. **Strokovna (akademska) inteligenca.** Z njo organizacija zagotavlja visoko kakovost izobraževanja in učenja.
4. **Reflektivna inteligenca.** Izobraževalna organizacija poudarja ključne spretnosti in procese za opazovanje, premislek in ovrednotenje učinkovitosti organizacije nasploh, zlasti razvoja in dosežkov udeležencev izobraževanja.
5. **Pedagoško-andragoška inteligenca.** Izobraževalna organizacija vidi sebe kot organizacijo, ki se nenehno uči in ki zagotavlja, da bodo učenje in poučevanje stalno izpopolnjevali in izboljševali.
6. **Sodelovalna inteligenca.** Le-ta spodbuja zaposlene k sodelovanju, zlasti ko izboljšujejo svojo prakso poučevanja in spodbujanja k učenju.
7. **Čustvena inteligenca.** Gre za sposobnost organizacije, da sprejema in povezuje čustva zaposlenih in udeležencev izobraževanja, jih izraža in upošteva, kar je življenjskega pomena za učenje.
8. **Duhovna inteligenca.** Označujejo jo temeljne vrednote življenja in razvoja vseh članov izobraževalne organizacije.
9. **Etična inteligenca.** Z njo izobraževalna organizacija spoznava pomen pravic udeležencev izobraževanja in vključuje odrasle v odločitve, ki so pomembne za njihovo učenje in vplivajo na njihovo uspešnost.

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

Kar premalokrat se zavemo, da imamo v izobraževalnih organizacijah pomemben vpliv na kakovost znanja, ki ga pridobijo mladi in odrasli v teh institucijah. In če v zadnjih desetletjih spodbujamo razvoj učeče se organizacije, imamo v mislih tudi izobraževalno organizacijo kot učečo se organizacijo. To je organizacija, ki se sama



neprestano uči, učijo se zaposleni v njej, hkrati pa, bolj kot drugje, načrtovano poučuje, uči tudi osebe, ki vstopajo v organiziran izobraževalni proces z namenom, da si v tej organizaciji pridobijo ustrezno stopnjo in vrsto izobrazbe. V taki organizaciji tudi ni več delitve na menedžersko vlogo in vlogo pedagoško-andragoškega vodje. V ospredje stopi "vodenje za učenje". V takih organizacijah (Hopkins 2001, v Erčulj 2002, str. 5):

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

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

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

## Andragoško vodenje

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

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

- za kakšno stopnjo poverjanja nalog (gre za porazdelitev nalog, obveznosti in odgovornosti) se odloča ravnatelj, direktor, in
- kako je usposobljen vodja izobraževanja odraslih za prevzemanje nalog.

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

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

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

- **ugotavljanje izobraževalnih potreb** (v družbi ali pri posamezniku)
- **razvoj ustrezne ponudbe izobraževanja odraslih** (vpeljava že sprejetih nacionalnih izobraževalnih programov in razvoj lastne izobraževalne ponudbe). S tem je povezano tudi izvedbeno kurikularno načrtovanje, prilagajanje formalno sprejetih programov za potrebe odrasle populacije.

- **spremljanje in vrednotenje izobraževanja.** Dejavnost ne more biti zaključena, če ni ovrednotena in niso predlagane (in kasneje vpeljane) izboljšave
- **razvijanje in vzpostavljanje novih učnih okolij.** Reševanje globalnih problemov je povezano z učenjem, za obsežnejše naloge pa je potrebno povezovanje in spreminjanje.
- **vpeljava timskega dela,** saj le timi lahko učinkovito odgovarjajo na zapletena vprašanja sodobnega časa.
- **motiviranje posameznikov** (in družbe) za izobraževanje, skrb za dostopnost in enakomernejšo vključenost odraslih v izobraževanje.

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

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

### **Vodja izobraževanja odraslih kot andragoški vodja**

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

Uspešen vodja izobraževanja odraslih naj torej razvija obe vlogi, upravljavsko in voditeljsko. V tem primeru govorimo o andragoški vodji in vloga takega vodje je še dodatno obremenjena, saj jo določa tudi vrsta družbenih in kulturnih razmer v okolju. Vodja izobraževanja odraslih mora biti strokovnjak za andragoška vprašanja, vendar hkrati tudi dober organizator dela v izobraževalni organizaciji.

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

Na vprašanje, katera je temeljna vloga organizatorja in vodje izobraževanja odraslih, (Možina, Birman Forjanič, 2009), so vodje<sup>3</sup> najprej poudarili organizacijsko vlogo, zatem še strokovno-razvojno in vodstveno.

Zapisali so npr.:

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

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

<sup>3</sup> V intervjuju so bili vključeni vodje iz ljudskih univerz, srednjih šol in zasebnih izobraževalnih organizacij.

Preglednica: Tipična dela in naloge, ki jih opravlja vodja izobraževanja odraslih

<b>VODJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH</b>
<b>TIPIČNA DELA PRED VPISOM</b>
Ugotavljanje potreb po znanju v okolju.
Načrtovanje izobraževalnih programov.
Priprava razpisa za vpis.
Priprava informativnih zgibank, informacijska gradiva (promocija, trženje)
<b>TIPIČNA DELA OB VPISU</b>
<b>Uvodno delo z udeleženci</b>
Obveščanje udeležencev ob vpisu (potencialnih kandidatov, kandidatov, ki se vpisujejo...) in vpisovanje udeležencev.
Uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje.
Sodelovanje v postopkih priznavanja predhodnega znanja.
Priprava osebnih izobraževalnih načrtov.
Oblikovanje učnih skupin.
Analiza učnih skupin.
<b>Načrtovanje in organizacija izobraževanja</b>
Delo z učitelji (izbor učiteljev, oblikovanje predavateljskega zbora, usklajevanje urnikov, pogovori, obveščanje...).
Priprava prilagoditev za izobraževanje odraslih – izvedbeni kurikuli (določitev obsega ur, časovni potek, odprti kurikul, izbor vsebin, izbor organizacijskih oblik, med predmetno povezovanje..).
Priprava urnikov (usklajevanje s predavatelji in udeleženci).
Dogovori o potrebnih učilnicah.
Organizacija praktičnega pouka.
Oblikovanje cene programa.
Koordinacija priprave gradiv za udeležence (koordinacija z učitelji, skrb, da je fotokopirano itd.)
<b>Priprava in vodenje dokumentacije</b>
Priprava pogodb za udeležence.
Priprava in vodenje dokumentacije o udeležencih (izdaja potrdil o vpisu..).
Priprava pogodb za učitelje.
Vpis podatkov o udeležencih v računalniški program.
<b>TIPIČNA OPRAVILA MED POTEKOM IZOBRAŽEVANJA</b>
Sprotno obveščanje udeležencev o spremembah.
Svetovanje, motiviranje in pomoč udeležencem.
Svetovanje in strokovna podpora učiteljem.
Sklicevanje in vodenje andragoških zborov, sestankov (aktivov) učiteljev.
Posredovanje med učitelji in udeleženci.
Sprotno spremljanje in izboljševanje izobraževanja. (spremljanje uspešnosti, zadovoljstva...)
Organizacija izpitnih rokov.
<b>TIPIČNA OPRAVILA OB KONCU IZOBRAŽEVANJA</b>
Organizacija (poklicne) mature, izpitnih rokov.

Svetovanje udeležencem o možnostih nadaljnjega izobraževanja.
Končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave.
<b>DRUGE STALNE NALOGE</b>
Ozaveščanje okolice (sodelavcev, vodstva izobraževalne organizacije) o pomenu izobraževanja odraslih.
Sodelovanje s partnerji v okolju.
Priprava letnega delovnega načrta.
Priprava letnega poročila o delu.
Sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji.
Spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji).
Organizacija in izpeljava internih izobraževanj za učitelje.
Spremljanje lastnega dela in osebni razvoj.

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

### Čemu dajemo prednost

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

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

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

izobraževanja, le tako jim bomo sporočili, da jih cenimo in zaupamo v njihovo uspešnost.

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

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

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

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

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

### **Organizacijska kultura**

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

Kako med zaposlenimi preišljati o spremembah in se odločati zanje. Potrebujem<sup>4</sup>:

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

<sup>4</sup> Everard, Morris, str.214.

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

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

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

Nekatere študije in raziskave v Andragoškem centru Slovenije so v preteklih letih (Drofenik in drugi, 2001) opozorile na razlike v ravnanju in odločitvah organizacij. Tako so npr. uvodni pogovor s posameznim udeležencem izobraževanja največkrat izpeljali na ljudskih univerzah, učitelji v ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah so tudi pogosteje prilagajali vsebine potrebam in prejšnjemu znanju ter izkušnjam udeležencem izobraževanja kot so to storile srednje šole, ki sicer izobražujejo mladino in imajo manj izkušenj pri izobraževanju odraslih.

V izobraževalnih organizacijah, ki so pretežno usmerjene v izobraževanje mladine, se med učitelji pojavljajo npr. tele nejasnosti<sup>5</sup>: Zakaj (in kako) razlikovati med srednješolskim dijakom in odraslim udeležencem izobraževanja; kako je z obvezno udeležbo odraslih na predavanjih in vajah; kakšni so kriteriji za ocenjevanje pri odraslih, so drugačni kot pri ocenjevanju dijakov; ali odraslim dajati domače naloge in kakšne naj bodo; kako (in zakaj sploh) je treba preverjati prejšnje znanje udeležencev izobraževanja, ipd.

V kolektivih srednjih šol lahko vlada npr. prepričanje, da se v programe za odrasle vpisujejo le tisti odrasli, ki so bili neuspešni v rednem izobraževanju, da so odrasli nemotivirani za nadaljnje izobraževanje in se v program vpisujejo zaradi zunanjih pritiskov, da bi pridobili spričevalo. Povsod, kjer se prepletata izobraževanje mladine

<sup>5</sup> Podatki so zbrani na seminarjih za učitelje, ki poučujejo (brezposelne) odrasle med leti 1998 do 2002 v organizaciji ACS na temo Izvedbeni kurikulum za odrasle.



in odraslih, kjer učitelj npr. dopoldne poučuje mladino, popoldne pa odrasle, je večja nevarnost, da bo učitelj vzorce odnosov z mladimi prenašal tudi na odnose z odraslimi in bodo v kolektivu vladala različna prepričanja, kakšen naj bo odnos do odraslih.

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

## Sodelovalna kultura

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

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

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

## Poslanstvo

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

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

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

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

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

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

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

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

## Vizija

»Dolgoročni cilji so ideali in so podobni zvezdam: čeprav so nedosegljive, nas vodijo. Če ne vemo, kam gremo, bomo končali nekje drugje.«  
(Everard, Morris 1996, str. 174)

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

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

Izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle, se za oblikovanje vizije, skupinskih ciljev ozaveščajo in usposablajo v projektu **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)** v organizaciji Andragoškega centra Slovenije, ki od leta 2002 poteka na ACS. V projekt se je doslej vključilo že 62 izobraževalnih organizacij. (Več: <http://kakovost.acs.si/>)

## Skupinski cilji

In že smo pri skupinskih ciljnih izobraževalne organizacije. "*O skupinskem cilju govoremo takrat, ko gre za nalogo, ki je ni mogoče doseči brez sodelovanja.*" (Bečaj 1996, str. 27) Posamezniki morajo biti za izpeljavo naloge motivirani, dogovoriti se morajo, kako si bodo nalogo razdelili in kakšnih pravil se bodo držali. Skupinski cilj temelji na soglasju vseh članov skupine. Kadar skupina nima skupnega cilja, se posamezniki usmerijo v svoje individualne cilje in skupnost razpade na manjše enote.

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

**Pravila** v skupini so splošna in posebna. Splošna pravila veljajo za vse ali vsaj za večino zaposlenih. Gre npr. za pravila o organizaciji dela v izobraževalni organizaciji (vpisi, nadomeščanja, spremljanje dela), odnosih zaposlenih do udeležencev

<sup>6</sup> Bečaj opredeljuje skupinski cilj s stališča skupinske dinamike in ga definira kot nadredni pojem za vse cilje, ki jih utegne imeti neka skupina. Pojem zajema torej tudi vizijo in poslanstvo ustanove. (1996, str. 27)

izobraževanja itn. Posebna pravila določajo ravnanja posameznih oseb, kot npr. vlogo vodje izobraževalnega programa, učitelja posamezne programske enote, mentorja ali inštruktorja, udeleženca izobraževanja itn.

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

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

Preverjali smo, ali imajo v izobraževalnih organizacijah, ki izobražujejo odrasle, postavljene skupinske cilje. Organizatorji izobraževanja odraslih so na seminarju o izpeljavi kurikula<sup>7</sup> poudarili te skupinske cilje:

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

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

V skupinah odraslih bi bil konkretniji skupinski cilj npr.

- v naslednjih dveh letih za 5 % zmanjšati osip v prvih letnikih izobraževalnega programa ;
- v naslednjem letu izboljšati postopke uvodnega pogovora z udeleženci izobraževanja: analizirati stanje in ugotoviti pomanjkljivosti, preveriti protokol za pogovor, usposobiti osebe, ki bodo vodile pogovor, itn.

<sup>7</sup> Seminar je bil v Ljubljani v maju 2001.

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

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

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

### **"Šola, ki ni vidna"**

To je neformalna šola (Brajša 1993, str. 120). »*Ne najdemo je niti v uradnih poročilih niti v zapisnikih pedagoških ... sestankov, vendar ima pri vzgoji in izobraževanju pomembno vlogo. Vsebuje vse tisto, kar je med učitelji in učenci neizrečeno in nenapisano. Predstavljajo jo medsebojni odnosi in stališča, doživljanje in čustvovanje, pričakovanja in želje. Ob tem moramo omeniti nenapisana pravila medsebojnega vedenja, pravično in nepravično ocenjevanje, razpoloženje in ozračje v zbornici in v razredu, vsakodnevna srečanja učiteljev in učencev v razredu in na hodniku, poglede in nasmeh, predsodke in stališča, mnenja. To je ta nevidna "duša šole", šolsko ozračje, šolska klima. V tej nevidni šoli je pglavitni vzgojni dejavnik šole.*

Bi ob tem premisleku lahko pomislili na skriti kurikulum, ki ga opisujemo v poglavju o kurikulumu? Ali vse to velja tudi, ko izobražujemo odrasle? Vrsta manj opaznih dejavnikov in dogodkov torej vpliva na kakovost in učinkovitost izobraževanja v naši organizaciji. Vodja mora biti pozoren tudi na te podrobnosti, ki lahko pomembno odločajo o vpisu odraslih prav v "naš" izobraževalni program.

### **Vodja spodbuja profesionalni razvoj učiteljev, ki poučujejo odrasle**

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

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

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

Na slabše razumevanje posebnosti odraslih kažejo mnenja nekaterih učiteljev (Evalvacije programov višjega strokovnega izobraževanja, 1999 do 2003): Razlik v metodah dela med mladimi in odraslimi ni. - Uporabljam frontalno metodo, ker se delo v skupinah ne obnese. - Odrasli niso motivirani za samostojno delo.- Pri odraslih vse naloge rešim sama na tabli, da jih ne izpostavljam.

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

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

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

### **Izbira učiteljev**

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

*Najboljši je tisti učitelj, ki uči malo, zbudi pa v učencu veliko voljo, da bi se učil.*  
(Arturo Graf).

*Učitelj ne more dajati znanja, daje lahko le ljubezen, pravi afriška modrost.*

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

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

Pogosto vodja izobraževanja izbira med "učitelji prostovoljci". Ti se iz različnih razlogov odločajo, da bodo poučevali v oddelkih za odrasle. Vodja se bo najbolj

razveselil tistih, ki bodo želeli poučevati v oddelkih za odrasle zaradi veselja in notranjega zadovoljstva ob delu z odraslimi, obenem pa so to izkušeni strokovnjaki za predmet, ki ga poučujejo. Posamezniki se bodo odločali za poučevanje v teh oddelkih lahko tudi zelo racionalno, npr. zaradi dodatnega zaslužka. Nevarnost je, da učitelj zato prevzema tudi večje število ur pouka, kot ga je zmožen dobro izpeljati.

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

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

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

Kako se o izbiri učiteljev odločajo vodje izobraževanja odraslih? Na vprašanje, po katerih kriterijih izbirajo učitelje, so na seminarju odgovarjali<sup>8</sup>:

#### **Zgled 1 (programi srednjega izobraževanja):**

Včasih smo veseli, da sploh dobimo strokovnjaka za posamezno področje. Če bi lahko izbirala, bi bila pozorna na:

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

<sup>8</sup> Seminar za vodje izobraževanja odraslih, Ljubljana, 16. in 17. marec 2003.

### Zgled 2 (univerzitetni visokošolski program):

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

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

Verjetno ste bili pozorni na začetni del odgovora: če bi lahko izbirala ... . Vodja izobraževanja odraslih torej, tako kaže, nima vedno dovolj vpliva na izbiro učiteljev. Vsekakor je treba v izobraževalni organizaciji uskladiti kriterije, po katerih bodo izbrani učitelji za izobraževanje odraslih in v proces izbire učiteljev zagotovo vključiti tudi vodjo izobraževanja odraslih.

### Učinkoviti učitelji - kako se odločati

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

Pri izobraževanju odraslih, pravimo, je poglobljena naloga učitelja predvsem, da pomaga izobraževancu postati neodvisen (Jelenc 1996, str. 56). Učitelj je za odrasle pogosto potreben in pomemben, vendar nikoli tako bistven, kot pri učenju otrok in mladine. Učitelj odraslih naj bi bil človek, ki je **"zmožen empatije, kritičnega razmišljanja, ki dobro pozna značilnosti učenja odraslega in ve, kako pomembne so posameznikove izkušnje, obvlada vsebine, jih zna zanimivo opisati in hkrati aktivirati udeležence, sočasno pa obvlada široko paleto**



***učnih metod in postopkov. Za nameček naj bi bil še zabaven in sproščen***. (prav tam, str. 55). Ali je sploh mogoče najti učitelja z vsemi temi lastnostmi? Težko, pa vendar bo vodja iskal učitelje med tistimi, ki vidijo smiselnost v izobraževanju odraslih in tudi sami težijo k vseživljenjskemu učenju in izobraževanju, ki se zmorejo in znajo uživati v odrasle učence (empatija), ki se znajo od odraslih tudi sami nenehno učiti, so optimisti in komunikativni itn.

---

Slika: Učinkovit učitelj

K sliki: imajo pozitiven odnos do izobraževanja odraslih; so empatični, se tudi sami nenehno učijo, se učijo tudi od odraslih udeležencev izobraževanja, so optimisti, komunikativni, strokovno usposobljeni, demokratični

---

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

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

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

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

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

- individualizem, ko so vsakemu učitelju priznane lastne potrebe,
- priznanja, ki so najpomembnejši motivator,
- pregled nad tem, kaj se dogaja v izobraževalni organizaciji in z vsakim učiteljem,

- izražen interes za njegovo delo, kar učitelju pomaga doživeti njegovo izpolnitev in potrditev,
- pregledno pedagoško-andragoško vizijo vodje izobraževanja in njegovo usmeritev na podlagi vrednot, ki jih najvišje ceni.

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

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

Motivacijski ali spodbujajoči stil vodenja nas bo torej prej in bolje pripeljal k želenemu cilju.

Raziskava, ki je nastala v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in je zajela reprezentativni vzorec ravnateljev in učiteljev osnovnih šol (Valenčič Zuljan 1996), potrjuje ugotovitve raziskav iz tujine. Pomemben je spodbujajoč stil ravnateljevega vodenja. Učitelji menijo, naj bo "ravnatelj strpen, dovzeten za učiteljeve predloge, pripravljen poslušati in svetovati", pa tudi "ravnatelj naj spodbuja učitelje, nikakor pa naj učiteljev ne sili v inovacijo". Raziskovalka kasneje poudarja, da je za učitelje dodatna spodbuda, ko je ravnatelj sposoben in tudi pripravljen pomagati pri uvajanju novosti. Pričakujejo, da jih bo seznanjal z novostmi in jim omogočal izobraževanje. Včasih je potrebna ravnateljeva odločnost pri vpeljevanju sprememb, ki je pri manj samozavestnih učiteljih naravnana tudi osebno, kot npr. s spodbudo "mislim, da bi vi to zmogli". Vse to velja tudi za vodjo izobraževanja odraslih.

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

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

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

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

### **Sodelovanje z učitelji in med učitelji**

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

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

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

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

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

- Usklajevanje, prvi pogovori s predavatelji
- Priprava pogodb za učitelje
- Dogovori o pripravi letne učne priprave
- Vodenje dokumentacije za učitelje
- Sklic prvega andragoškega zbora
- Pogovor z učitelji o izboru metod
- Priprava vodiča za delo predavateljev

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

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

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

Kasneje je pomembna **svetovalna vloga** vodje. Učitelje seznanjajo s posebnostmi odraslih v izobraževanju, opozarjajo na potrebo po drugačnem prijemu pri pouku, kot velja za dijake v rednem izobraževanju, z učitelji se pogovarjajo o sodobnih strategijah izobraževanja odraslih, o potrebi po sodelovanju med učitelji itn. Navajamo nekatere misli iz intervjujev z vodji izobraževanja (prav tam, str. 33):

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

Poleg zapisanih so seveda še mnoge naloge, v katerih se srečujejo vodja in učitelji. Gre npr. za sodelovanje učiteljev pri uvodnih pogovorih z udeleženci, v postopkih priznavanja predhodnega znanja, pripravi osebnih izobraževalnih načrtov, pri strokovnem spopolnjevanju itn.

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

### **Zgled skupinskih/splošnih ciljev izobraževalne organizacije<sup>9</sup>:**

Skupinski cilji izobraževalne organizacije, ki izobražuje odrasle:

- kakovost izobraževanja (učitelji, prostori, informiranje, ...)
- uspešno dokončanje izobraževanja
- upoštevanje potreb odraslih in značilnosti posameznih udeležencev izobraževanja
- prijazen odnos do vseh v procesu izobraževanja.

<sup>9</sup> Zgled je nastal na seminarju v Ljubljani, 17. marca 2003.

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

### **Spodbujamo stalno strokovno izobraževanje učiteljev**

Ravnatelj/direktor izobraževalne organizacije, pa tudi vodja izobraževanja odraslih, imata pomemben vpliv na spremembe v organizaciji. Proučevalci tega vplivanja menijo, *"da je že skoraj tako, kot bi imel ravnatelj čarobno moč, ki bi že z dotikom preoblikoval povprečno šolo v nadpovprečno, apatično učiteljsko skupnost v poklicne entuziaste ter zlil konfliktne želje in potrebe posameznikov v kolektivne cilje ..."* (Lieberman 1982, v Valenčič Zuljan 1996, str. 216).

V zadnjih desetletjih se je ravnateljeva vloga spreminjala. Iz "vrtarja sprememb" je postopno prehajal k "spodbujevalcu in svetovalcu" (Little 1984, prav tam, str. 217), to je iz vodje, ki je spremembe, ki so jih predlagali in vpeljevali učitelji, dopuščal, k vodji, ki je sam iskal zamisli k spremembam in s predlogi navduševal učiteljski kolektiv. V tem prehajanju avtorica navaja tri faze:

- dovoljevanje konkretnega in praktičnega: poudarjen je organizacijski vidik izobraževanja;
- medsebojno povezovanje: spodbujanje sodelovanja med učitelji in oblikovanje skupnega jezika, kar pomeni tudi skupnih kriterijev za opazovanje in analiziranje učne prakse;
- oblikovanje delovnega prostora, klime, kulture izobraževalne organizacije: spodbujanje norm kolegialnosti med učitelji in učiteljeve inovativnosti, kar pomeni oblikovanje inovacijam naklonjene zbornične klime in stalne učiteljeve odprtosti za spremembe.

Med vodji izobraževanja je slišati pomisleke, zlasti:

- sem vodja izobraževanja odraslih in ne ravnatelj izobraževalne organizacije, torej imam manj vpliva na učitelje. Z ravnateljem se o takih vprašanjih redko pogovarjava, sam pa ne morem (ne upam?) odločati o spremembah pri poučevanju;

- v "mojem" izobraževanju sodelujejo predvsem učitelji, zunanji sodelavci, ki nimajo časa za skupne pogovore, spreminjanje že ustaljenega načina dela ipd.

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

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

Izkušnje pri izobraževanju ravnateljev osnovnih in srednjih šol pred desetletji so pokazale, da so (tako kot učitelji) tudi sami bolj naravnani v uresničevanje ciljev, usmerjenih "v znanje", pri katerih gre predvsem za odpravo primanjkljajev in dohitevanje novih spoznanj v znanosti, predpisih ipd. (npr. izpolnjevanje primanjkljajev v znanju, ki ga niso dobili med študijem; seznanjanje z novostmi, posodabljanje znanja; dohitevanje razvoja pedagoških znanosti ipd.). Manj je bilo takih, ki so usmerjali cilje izobraževanja "v učitelje", to je v njihov osebni in poklicni razvoj in pričakujejo od učiteljev tudi spremembo stališč, odnosov, ravnanje v razredu ipd. (Marentič Požarnik 1995a, str. 335).

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

Kako izzveni vloga vodje v obeh modelih spopolnjevanja učiteljev?

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

K sliki:

#### SPOPOLNJEVANJE UČITELJEV

- "usmerjeno v znanje". Vodja: ugotovi "primanjkljaje", opredeli temo, najde strokovnjaka, organizira predavanje, povabi, nadzira udeležbo, informira o ponujenih seminarjih.

- "usmerjeno v učitelja in šolo". Vodja: načrtuje skupaj z učitelji; ugotovi, zbere potrebe, interese učiteljev; organizira spopolnjevanje z aktivnimi metodami; spodbuja širjenje izkušenj dobrih učiteljev; spopolnjevanje povezuje s praktičnimi prikazi; spodbuja sodelovanje pri projektih; ustvarja možnosti (čas, pripomočki) za spopolnjevanje.

---

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

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

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

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

---

10



Preglednica: Tipična dela učitelja v izobraževanju odraslih

<b>TIPIČNA DELA PRED VPISOM</b>
Razvoj novih izobraževalnih programov
Priprava izvedbenih kurikulov
Priprava učnih gradiv
Priprava načrtov ocenjevanja
<b>TIPIČNA DELA OB VPISU V PROGRAM</b>
<b>Uvodno delo z udeleženci</b>
Uvodni pogovori z udeleženci in svetovanje
Sodelovanje v postopkih priznavanja predhodnega znanja
Priprava osebnih izobraževalnih načrtov
Proučevanje učnih skupin
<b>Načrtovanje in organizacija izobraževanja</b>
Določanje izvedbenih kurikulov za učne skupine in posameznike
Sodelovanje pri določanju urnikov in drugih organizacijskih dogovorov
<b>Priprava in vodenje dokumentacije</b>
Sklepanje pogodb o delu
Sodelovanje pri pripravi in izpopolnjevanju dokumentacije, povezane z učnim procesom
<b>TIPIČNA OPRAVILA MED POTEKOM IZOBRAŽEVANJA</b>
Izpeljava predavanj, delavnic, krožkov, modulov, drugih oblik izobraževalnega dela
Mentorsko delo
Svetovalno delo
Konzultacije
Vrednotenje znanja
Sodelovanje na andragoških konferencah in drugih oblikah medsebojnega sodelovanja med učitelji in/ali drugim osebjem
<b>TIPIČNA OPRAVILA OB KONCU IZOBRAŽEVANJA</b>
Izpeljava zaključnega preverjanja znanja
Končna evalvacija zadovoljstva udeležencev, uspešnosti in načrtovanje izboljšav za naslednje izpeljave
<b>DRUGE STALNE NALOGE</b>
Sodelovanje s partnerji v okolju
Priprava letnega delovnega načrta
Priprava letnega poročila o delu
Sodelovanje pri pripravi pravilnikov v izobraževalni organizaciji
Spremljanje novosti (v stroki in zakonodaji)
Sodelovanje na internih in zunanjih izobraževanjih za učitelje
Spremljanje lastnega dela in osebni razvoj

Izobraževalna organizacija se bo odločala za izobraževanje na področjih, za katera bodo v kolektivu presodili, da jih najtežje obvladujejo. Pri tem lahko uporabimo npr. metodo skupinskega imenovanja problemov (Marentič Požarnik 1987). Kadar določen problem zaznava večina zaposlenih, se bomo odločali za interno izobraževanje, npr. po poti akcijskega izobraževanja, ipd. Nove poti do znanja, ki spodbujajo sodelovalno

učenje, kolegialno učenje, učenje z zgledom, ki posegajo v razvoj učiteljevih zmožnosti/kompetenc, spreminjajo njihova prepričanja in omogočajo poklicni in osebni razvoj posameznika, bodo šele vplivale tudi na učinkovito spreminjanje andragoškega dela z odraslimi.

Pri usposabljanju učiteljev, ki so prvi vpeljali nove programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja v srednje šole, so se vodje projekta s Centra RS za poklicno usposabljanje naslanjali na kognitivni, socialno-konstruktivistični in eksperimentalni pristop k učenju (Grašič, 2006). Učenje so tako razumeli kot socialni dogodek, pri usposabljanju učiteljev so spodbujali prenos znanja in ustvarjanje novega znanja v skupini učiteljev znotraj strokovnega tima. Pomemben je bil prenos primerov iz prakse med različnimi izobraževalnimi organizacijami in sodelovanje učiteljev praktikov s strokovnimi in znanstvenimi institucijami, nosilci projekta. Učitelje so pri usposabljanju usmerjali v nove socialne vloge, predvsem razvojne in vodstvene. Poudarjali so potrebo, da učitelji poznajo cilje, pričakovane rezultate in učinke usposabljanja in razvojnega dela z izobraževalnimi organizacijami. Uspešnost vpeljevanja novega programa je, so poudarili, partnersko sodelovanje in usklajenost z vodstvom šole v procesu vpeljevanja sprememb.

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

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

Program razvojnega dela s srednjimi šolami, ki so poskusno prvi vpeljevali nove programe, je zajemal tudi usposabljanje učiteljev. Usposabljali so se na področjih (Grašič 2006, str. 12):

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

### **So naši učitelji tudi raziskovalci?**

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

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

## Vloga vodje izobraževanja odraslih pri spremljanju in vrednotenju izobraževanja

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

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

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

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

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

### Kaj o evalvaciji menijo nekateri avtorji?

*Primarna vloga evalvacije je zagotoviti skupini, ki odloča, informacije o učinkovitosti in uspešnosti programa, izdelka, postopka.* (Caldwell, Spinks 1988, str. 243)

*Evalvacija je proces sistematičnega zbiranja informacij, ki nam bodo služile za oblikovanje ocene (sodbe) ali za odločanje.* (Newton, Tarrant 1992)

*Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje zaposlenih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji vedno prinaša vsem, ki v njej sodelujejo, novo znanje in nove poglede na določena vprašanja.* (Easton 1997, v Možina 2003, str. 99)

<sup>11</sup> Pri nas se je uveljavil izraz »evalvacija«, čeprav imamo slovensko sopomenko »ovrednotenje«. Ker se je beseda vrednotenje v slovenskem prostoru uveljavila za opredeljevanje postopkov ugotavljanja predhodnega znanja udeležencev, smo na področju izobraževanja odraslih za besedo »evalvacija« vpeljali slovenski pojem »presojanje«. V nadaljevanju bomo smiselno uporabljali pojem »evalvacija« ter »presojanje kakovosti«.

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

V tem delu bomo pozorni na notranjo evalvacijo izobraževanja, oz. samoevalvacijo, ki naj sčasoma postane v vsaki izobraževalni organizaciji tudi način vodenja. Prav zato je zelo pomembno, da tako vodja izobraževanja odraslih kot učitelji premislijo svojo vlogo pri samoevalvaciji. Pobuda za lasten razvoj je namreč vse bolj prepuščena izobraževalnim organizacijam. Namenjena je zbiranju podatkov, informacij, ki nam bodo pomagale pri odločanju. Z uporabo participativne, sodelovalne samoevalvacije ali notranjega presojanja in razvijanja kakovosti, bo vodja k zbiranju podatkov in v njih presojo vedno pritegnil tudi zaposlene in udeležence izobraževanja.

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

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

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

Najpomembnejši namen evalvacije izobraževalnih programov ni dokazati, temveč izboljšati. (Stufflebeam, v Možina 2003)

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

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

Samoevalvacijo je mogoče videti kot sestavni del razvojnega načrta izobraževalne organizacije ali kot del akcijskega raziskovanja v organizaciji, vedno pa tudi kot prizadevanje le-te k razvoju in večji kakovosti svojega dela.

## Evalvacija kot sestavina razvojnega načrta organizacije

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

Namen razvojnega načrtovanja je izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja z uspešnim vodenjem inovacij in sprememb. (Hargreaves, Hopkins 2001)

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

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

Razvojno načrtovanje pa vsebuje štiri glavne procese:

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

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

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

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

### **Akcijsko raziskovanje za spremljanje in spreminjanje svojega dela**

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

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

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

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

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

- **Načrt**, ki mora biti usmerjen v akcijo, hkrati pa mora predvidevati vsa tveganja, ki jih prinašajo spremembe, upoštevati omejitve v danih razmerah.
- **Ukrepanje (akcija)** mora biti premišljeno in kontrolirano dejanje. Načrti za akcijo so zato prožni in odprti za spremembe, če jih terjajo okoliščine. Če spreminjamo akcijsko pot, je treba spreminjati temeljne cilje akcijskega raziskovanja: izboljšanje prakse, izboljšanje razumevanja in izboljšanje okoliščin, v katerih potekajo dejavnosti.
- **Opazovanje** je načrtno. Z njim je mogoče dokumentirati učinke akcije. Tako opazovanje vedno zahteva tudi kritični premislek, samorefleksijo.
- **Kritično razmišljanje**, refleksija skuša osmisliti procese, probleme, vprašanja in omejevalne dejavnike, ki so se pokazali v akciji. Spodbujajo jo



pogovori med udeleženci. Pri tem udeleženci akcijskega raziskovanja izkušnjo presojujejo in ugotavljajo, ali so bili izidi akcije pričakovani in zaželeni, pa tudi možnosti za novo akcijo.

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

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

V fazi **raziskava terena** preverimo, koga bo akcija zajela, zbiramo podatke, idejo sporočamo "kritičnim prijateljem" in prisluhnemo njihovim odzivom itn.

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

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

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

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

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

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

Akcijsko raziskovanje spodbuja profesionalnost učitelja (tudi vodje izobraževanja), to je "njegovo sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu" (Altrichter, Posch 1991). Razvija se tip izobraževalca, ki

"razmišlja v delovanju" in takega, ki "razmišlja o delovanju". Pri tem raziskovanju se učitelj srečuje s sodobnimi tehnikami spremljanja pouka, usmerja pa ga tudi v bolj kakovostno delo. Vedeti pa moramo, da lahko tako raziskavo uspešno izpelje le za to usposobljen vodja izobraževanja ali učitelj s skupino sodelavcev.

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

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

### **Samoevalvacija v projektih presojanja in razvijanja kakovosti**

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

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

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so pobudo v gibanju za kakovost znova prevzeli v Združenih državah Amerike z zamisljivo celostnega upravljanja kakovosti. TQM (Total Quality Management) s temeljno filozofijo, da je treba napake preprečevati in ne le popravljati storjenih napak. Širjenje ideje kakovosti v Evropi od leta 1992 spodbuja evropska nagrada za kakovost (EQA - European Foundation for Quality Award).

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

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

- Ponudili odraslim kakovostno izobraževanje, ustrezno njihovim značilnostim in izobraževalnim potrebam.

- Spodbudili in uveljavili individualno in skupno učenje osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih.
- Spodbudili in uveljavili timski pristop in partnerstvo ter participativno odločanje o razvoju izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji.

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

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

Področja nadalje delijo še na podpodročja, navajajo elemente, ki bi jih lahko spremljali, načine ugotavljanja in izboljševanja kakovosti in inštrumente za zbiranje podatkov. V letu 2012 je predvidena prenova omenjenih področij. Prenova je izoblikovala naslednja področja kakovosti:

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

- dosežki,
- učinki.

Izbrane organizacije, ki se prostovoljno vključijo v projekt, si najprej izberejo področje, na katerem želijo presoditi raven kakovosti v izbranem obdobju. Zatem se opredelijo še za podpodročja in iz teh izberejo največ štiri kazalnike kakovosti. Določijo raven kakovosti, ki jo želijo dosegati, opredelijo si standarde kakovosti. Z različnimi metodami raziskovanja ter s pomočjo različnih virov ugotovijo dejansko raven kakovosti, rezultate prikažejo v samoevalvacijskem poročilu. Le-to je podlaga za oblikovanje konkretnih ukrepov, ki jih bo organizacija sprejela, da bo izboljšala kakovost v določenem prihodnjem obdobju. Oblikujejo akcijski načrt za razvoj kakovosti in ga tudi udejanjajo.

Z desetletnim projektom POKI (od 2002 do 2012 ) je Andragoški center razvil izjemen instrumentarij za opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti ter strokovno literaturo, ki je večinoma dostopna na spletnem naslovu [http://kakovost.acs.si/razvoj\\_podrocja/publiciranje/](http://kakovost.acs.si/razvoj_podrocja/publiciranje/). Ob tem je spodbudil številne organizacije, ki izobražujejo odrasle, da so v praksi preskusile poti, kako izboljševati različne procese v svoji organizaciji in omogočile učiteljem bogat strokovni razvoj.

### **Odločimo se za nenehno presojanje in razvijanje kakovosti**

Če želimo dosegati kakovostno izobraževanje, moramo torej stalno presojsati učinke svojega dela. Da bi to izpeljali, ni potreben vrhunsko izdelan instrumentarij. Z osnovnim metodološkim znanjem in poznavanjem sodobnejših načinov zbiranja podatkov in informacij se lahko odločimo za primerne metode in tehnike, ki nam bodo v največji možni meri odgovorili na vprašanja, ki smo si jih zastavili.

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

- lestvice stališč in ocenjevalne lestvice,
- dnevnik (učiteljev, tudi udeležencev izobraževanja)
- intervjuji (svobodni, vodeni in polvodeni),
- opazovanje (npr. procesa, razprave),

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

- fotografski, video- in avdioposnetki,
- mape dosežkov,
- spisi udeležencev izobraževanja,
- anekdotični zapiski,
- terenski zapiski,
- testi znanja, itn.

Cilj samoevalucije naj bo vedno tudi globlje razumevanje procesov in situacij (npr. pouka, učenja, odnosov), da bi jih lahko kasneje tudi izboljšali.

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

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

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

#### **Na kaj bomo še posebej pozorni**

- Vodja izobraževanja naj bo samostojna in odgovorna oseba. Presodimo sebe kot vodjo. Kakšna je naša raven osebne kakovosti. Kako lahko napredujemo.
- Temeljna naloga vodje v izobraževalnih organizacijah je pedagoško-andragoško vodenje. Premislimo, kako bomo spodbujali intelektualni kapital v svoji organizaciji, razvijali sistem informiranja in stalnega strokovnega spopolnjevanja sodelavcev, oblikovali in usposabljali učinkovite time itn.
- Analize kažejo, da vodja izobraževanja odraslih v naših organizacijah opravlja strokovno-razvojne in organizacijske naloge. Pogosto obsežne organizacijske naloge otežujejo, da bi se vodje bolj poglobljali v temeljne strokovne in razvojne naloge.

- Analizirajmo organizacijsko kulturo v naši izobraževalni organizaciji in presodimo, kakšen je pogled zaposlenih na izobraževanje odraslih. Učitelji naj spoznajo poslanstvo organizacije, zapisano v temeljnih dokumentih s področja vzgoje in izobraževanja odraslih, le-to dopolnijo in se dogovorijo, kako bodo to poslanstvo uresničili.
- Za doseganje skupinskih ciljev je treba oblikovati ustrezno strukturo organizacije in si postaviti konkretne in uresničljive cilje. Hkrati bo vodja razvijal tudi sodelovalno kulturo, ki bo učitelje vodila iz osame. Spremljali bomo »nevidno podobo organizacije« in organizacijo vodili z zgledom.
- Pri izpeljavi izobraževalnih programov v izobraževanju odraslih pogosto sodelujejo pogodbeno zaposleni učitelji. Vodja izobraževanja naj povabi k sodelovanju najboljše učitelje, ne samo z ustrezno strokovno izobrazbo, pač pa hkrati take, ki poznajo značilnosti učenja odraslega in odrasle razumejo. Svojo vlogo andragoškega vodje razumimo tudi kot stalno spodbujanje učiteljev k učenju.
- Vodja bo spodbujal strokovno sodelovanje z učitelji in med njimi. Z njimi bo sodeloval pri vseh odločitvah, ki zadevajo tudi področja dela učiteljev.
- Načrtno stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev naj bo spodbuda za spreminjanje kulture organizacije in izboljševanje izobraževalnih dejavnosti.
- Izobraževalno dejavnost bomo organizirali tako, da bomo nenehno zbirali informacije, ki nam bodo pomagale ovrednotiti naše delo. Odločali se bomo za samoevalvacijo in ne bomo čakali le na trenutke, ko nas bodo presojali drugi. (Samo)evalvacija naj bo tudi sestavina razvojnega načrta naše organizacije.
- Izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle, se vključujejo v različne projekte za presojanje in razvijanje kakovosti. Prav v procesih opredeljevanja kakovosti, presojanja in razvijanja kakovosti bo organizacija rasla in se razvijala.

## SKRIVNOSTI KURIKULA

S postopkom (samo)preverjanja predznanja, ki smo ga izpeljali na seminarjih z učitelji<sup>13</sup>, smo ugotavljali, da mnogi pomanjkljivo razumejo, kaj se skriva za besedo kurikulum. Definirali so ga med drugim takole:

### Mnenja učiteljev o tem, kaj je kurikulum

Kurikulum je program. - Kurikulum je učni načrt, je program dela v izobraževanju in poučevanju. - Je program, vsebina poučevanja za doseg določenega cilja. - Kurikulum so predpisane vsebine za posamezni predmet, ki naj bi jih predelali v posameznem letu, in tudi, kako jih poučevati. - Je snov, ki jo moramo predelati, razdeljena po glavnih temah, časovno omejena. - Kurikulum pomeni program, ki ga je potrebno doseči v vzgojno-izobraževalnem delu s tem, da udeleženci dosežejo določene cilje in pridobijo znanje.

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

**Da bi osvetlili različne vidike kompleksnega pojma kurikulum, bomo v nadaljevanju poleg same opredelitve pojma pojasnili še:**

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

Modro bo ravnal vodja izobraževanja, ki bo z učitelji pojasnjeval pojem, predvsem pa se z učitelji pogovarjal tudi o namenih in načinih načrtovanja in udejanjanja kurikula na različnih ravneh izobraževanja. Kot prikazuje naslednja slika, je namreč pot kurikula iz nacionalne ravni v izobraževalno organizacijo in do udeležencev večstopenjska in kompleksna. Zahteva sodelovanje različnih nosilcev izobraževanja tako na nacionalni ravni (nosilci izobraževalne politike, snovalci izobraževalnih programov...) kot v izobraževalni organizaciji (vodstvo, vodja izobraževanja odraslih, učitelji...), da bi se zastavljeni cilji tudi zares udejanjili in se izkazali v dosežkih udeležencev.

Slika: Ravni nastajanja in udejanjanja kurikula

<sup>13</sup> Učitelj in izpeljava kurikula. Žalec, 9. oktobra 1999, Velenje, 9. in 10. marca 2001

V nadaljevanju bomo pojasnili različne vidike pojma kurikul in s tem pokazali, na kakšne načine z njim zajamemo tisti del načrtovanja kurikula, ki se, še posebej ko gre za formalno, javno-veljavno izobraževanje, odvija na nacionalni ravni, kakor tiste, ki se odvijajo v izobraževalni organizaciji. Gre za značilnosti, za katere je zelo pomembno, da jih poznajo in razumejo vodja izobraževanja odraslih in učitelji, ko v izobraževalni organizaciji snujejo izvedbo izbranega izobraževalnega programa. Natančneje bomo o izvedbenem načrtovanju govorili v naslednjem poglavju.

Še bolj kot sama terminologija pa je pomemben odnos, ki ga imajo učitelji do uradnega, nacionalnega kurikula in javno-veljavnega izobraževalnega programa. Ali so to dokumenti, ki nas usmerjajo pri izobraževalnem delu, ali pa le "nepotreben papir, saj imamo vso zahtevano vsebino zaobseženo v učbeniku". Še slabše je, če podcenjuje vlogo različnih vidikov kurikula kar vodja izobraževanja. S tega vidika je npr. ilustrativen naslednji primer:

Mlada učiteljica matematike, pripravnica, je začela poučevati v osnovni šoli za odrasle. Pri vodji izobraževanja je želela dobiti učni načrt za predmet. Ta pa ji je potisnil v roke kar učbenik za določen razred, češ saj je vse potrebno tako ali tako zapisano v učbeniku, učnega načrta za odrasle pa nimajo.

V nadaljevanju bomo najprej pojasnili razmerje med nacionalnim, uradnim kurikulumom in izobraževalnim programom.

### **Opredelitev kurikula**

Pojasnimo najprej pojem »kurikul«, za katerega smo že v uvodu dejali, da ni slovenska beseda, pač pa nekakšna poslovenjena tujka, z razumevanjem katere imamo nemalokrat veliko težav. Beseda kurikul(um) izhaja iz latinske besede currere (teči). Kroflič (2002, str. 168) se zanimivo sprašuje: *Okrog česa dirkamo, ko se sprašujemo po sodobnem pomenu pojma kurikulum?* Kaj se skriva za tem pojmom? Med množico definicij pojma kurikul, ki so jih razvili doslej, se pogosto navaja definicija, ki jo je v kurikularno teorijo vpeljal angleški teoretik A. W. Kelly. Po tej lahko označimo kurikul kot »realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa oz. kot celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oz. posameznega učitelja, tiste bolj subtilne dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebno tista predpostavljena načela, ki pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij. (Kelly, 1989, povzeto po Kroflič, 2002)

Poudarimo, da "kurikul označuje na eni strani vzgojno-izobraževalni načrt, na drugi strani pa značilnosti njegove izvedbe". (Kroflič 1997, str. 200). Gre torej za tisti del načrtovanja, ki se pri javno-veljavnih izobraževalnih programih odvije že na nacionalni ravni, kakor tudi za pomemben del izvedbenega načrtovanja, ki se odvije v izobraževalni organizaciji.

V pogovorih z učitelji pogosto ugotavljamo, da je pojem kurikul v njegovem najširšem pojmovanju v slovenskem prostoru težko razumeti, ker smo bolj navajeni



razmišljati ožje, o izobraževalnem programu. Zato si ga morda lahko še najlažje pojasnimo posredno, s tem, ko razumemo različne njegove vidike. Vzpostavimo zato najprej razmerje med **uradnim oz. nacionalnim kurikulumom** ter **izvedbenim in doseženim kurikulumom**.

### **Nacionalni oz. uradni kurikulum in izobraževalni program**

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

V publikaciji Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih je nacionalni oz. uradni kurikulum opredeljen še nekoliko širše. Avtorice opozorijo, da je za njegovo pravilno razumevanje najprej potrebno pojasniti razmerje med nacionalnim oz. uradnim kurikulumom in javno-veljavnim izobraževalnim programom. Lahko rečemo, da predstavlja javno-veljavni izobraževalni program jedro nacionalnega oz. uradnega kurikula, je njegovo izhodišče. Javno-veljavni izobraževalni program v Sloveniji opredeljuje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Temu jedru pa moramo dodati še »vse tisto, kar vpliva na samo oblikovanje in izpeljavo izobraževalnega programa. (Možina, T. ,2006, str. 12)

Nacionalni kurikulum tako zajema še temeljne predpostavke, načela oz. smernice o razvoju izobraževanja, ki jih v slovenskem prostoru npr. najdemo v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju. Nadalje oblikujejo nacionalni kurikulum zakonska določila, ki jih najdemo npr. v Zakonu o financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakonu o izobraževanju odraslih itd. ter različni podzakonski predpisi (npr. Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju, Pravilnik o potrjevanju učbenikov ipd.) Ključnega pomena so tudi izhodišča kurikularne preнове za različna področja – v njih so opredeljene načrtovalske strategije, ki imajo kasneje odločilen vpliv na oblikovanje izobraževalnih programov in načrtov za njihovo udejanjanje. itd. (prav tam)

Slika: Nacionalni kurikulum in izobraževalni program<sup>14</sup>

V nadaljevanju si pogledjmo, katera so bila ključna izhodišča, ki so v prejšnjih letih vodila obsežno kurikularno prenovo na področju poklicnega in strokovnega

<sup>14</sup> Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

izobraževanja. Gre za izhodišča, ki so imela vpliv na načrtovanje izobraževalnih programov na tem področju.

Preglednica: Temeljne usmeritve prenove srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ( Grašič, 2008 po Pevec Grm, Mali, ur. 2001)

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

Naj kratko pojasnimo (po Grašič, 2008):

- Prvi cilj prenove je bil doseči večjo **notranjo vsebinsko povezanost in prepletenost splošnega, strokovnega in praktičnega znanja ter razvoj poklicnih in temeljnih, ključnih zmožnosti**. V procesu izobraževanja naj se udeleženec usposablja za poklic, sodelovanje v družbi, osebni razvoj in nadaljnje izobraževanje. Izobraževalna organizacija mora presoditi, katere poklicne zmožnosti bodo razvijali v določenem programu in kako jih bodo dopolnjevali s temeljnimi zmožnostmi, kompetencami. Prav tako mora premisliti, kako te zmožnosti razvijati in pri katerih strokovnih modulih.
- Da bomo zmogli in znali **načrtovati učno-ciljno in kompetenčno**, problemsko, potrebujemo nove prijeme pri izdelavi katalogov znanja.
- **Modularno zgrajen in prožen izobraževalni program** nastaja, ko razvijamo strokovne predmete kot module. Modul združuje strokovno in poklicno znanje s praktičnim učenjem ter s splošnim znanjem. Udeležencem izobraževanja tako omogočamo, da razvijajo vrsto zmožnosti/kompetenc za uporabo teoretičnega znanja v poklicnih situacijah.

- **Del programa**, petina, **nastaja v izobraževalni organizaciji**. V tem delu programa, v odprtem kurikulumu, oblikuje izobraževalna organizacija (izbirne) strokovne module, s katerimi se lahko približajo interesom in potrebam okolja, za katerega izobražuje.
- **S prenosom dela odločitev pri oblikovanju kurikula na izobraževalno organizacijo** je mogoče doseči večjo programsko prožnost in večjo samostojnost te organizacije. Kaj vse je v pristojnosti izobraževalne organizacije? Oblikuje torej petino izobraževalnega programa, s katerim omogoča izbirnost v izobraževalnem programu; modulom sama določa obseg organiziranega izobraževanja (število ur za modul); sama se odloča za razvrstitev programskih vsebin po letnikih (letih) izobraževanja; samostojno priznava predhodno pridobljeno znanje.
- **Z vpeljevanjem projektne dela in drugih oblik aktivnega učenja**, ki zahtevajo timsko delo, rastejo različne spodbude za nove metodično-didaktične rešitve v izobraževalnih organizacijah.

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

### **Od nacionalnega prek izvedbenega k doseženemu kurikulumu**

Doslej smo opredelili razmerje med nacionalnim oz. uradnim kurikulumom in izobraževalnim programom. Pokazali pa smo tudi že, da pojem kurikulum zajema

različne faze njegovega načrtovanja tako na nacionalni ravni kot na ravni izobraževalne organizacije. Opozorili smo tudi že na pomen prehoda kurikula z nacionalne na izvedbeno raven ter na nujnost, da vodja izobraževanja odraslih in učitelji dobro poznajo filozofijo oz. strokovna izhodišča, ki so vodila pripravo izobraževalnega programa, ki ga bodo izvajali. Pomembno pa je, da se zavedamo še nekaterih pojavov in procesov, ki nastajajo ob izpeljavi izobraževalnih programov. Pri izpeljavi izobraževalnega programa prehajamo **iz uradnega prek izvedbenega v doseženi kurikulum**, ugotavljamo učinek izobraževalnega programa na posameznega udeleženca izobraževanja. Kaj se dogaja v tem procesu?

Slika: Nacionalni, izvedbeni in doseženi kurikulum<sup>15</sup>

**NACIONALNI oz. URADNI KURIKUL.** Na državni ravni nastajajo javno-veljavni izobraževalni programi, izpitni katalogi znanja, sezname predpisanih učbenikov, številni zakonodajni predpisi itn., kar vse sodi v uradni, administrativni kurikulum. Vse te dokumente zatem sprejme in uporabi določena izobraževalna organizacija, ki bo izpeljala izobraževalni program. Zato je pomembno razumeti tudi razmerje oz. razliko med uradnim kurikulumom in dejanskim kurikulumom ali med načrtovanim kurikulumom in sprejetim kurikulumom. (Kroflič, 2002: 168) Prav v vmesni prostor med nacionalnim oz. uradnim in dejanskim kurikulumom se namreč umešča izvedbeni kurikulum.

**IZVED(B)ENI KURIKUL.** Zajema skupek odločitev – sprejme jih izobraževalna organizacija ali posamezen učitelj – ki zadevajo postopke ugotavljanja posameznikovega prejšnjega znanja in izkušenj, izvedbeno načrtovanje izobraževalnih ciljev, vsebin, izbiro oblik in metod dela, učbenikov, učnega gradiva in drugih učnih pripomočkov, izbiro najustreznejše organizacijske oblike, obsega organiziranega izobraževanja, postopkov preverjanja in ocenjevanja znanja ter sprotnega vrednotenja kakovosti in učinkovitosti tovrstnih odločitev. Poleg tega, ožjega vidika izvedbenega načrtovanja, pa izvedbeni kurikulum, ki nastane v izobraževalni organizaciji, ne sme zanemariti vseh tistih dejavnikov, ki so zajeti v širše opredeljenem nacionalnem ali uradnem kurikulumu in na oblikovanje izvedbenega kurikula pomembno vplivajo. Prav s pomočjo kakovostno oblikovanega in udejanjenega izvedbenega kurikula se bodo namreč udeleževalci temeljna načela, ki smo jih določili na področju izobraževanja ter cilji, ki izhajajo najprej že iz zakonodaje, kasneje pa jim sledimo v oblikovanih izobraževalnih programih. (Možina 2006)

Izvedbeni kurikulum lahko opredelimo tudi kot »procesno-razvojni dokument šole, ki je navzven omejen z zakonodajo in nacionalnim izobraževalnim programom, navznoter pa le s strokovno presojo. Predstavlja raven načrtovanja med nadredno nacionalno ravniyo in podredno ravniyo, ravniyo učitelja« (Pevc Grm, ur. 2006). Je strateški in

<sup>15</sup> Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

razvojni dokument, s katerim izobraževalna organizacija določi, kako bo uresničila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa. Izvedbeni kurikulum pravzaprav predlaga izobraževalni organizaciji, kako naj »dopolni« nacionalni kurikulum. Oblikuje ga strokovni tim učiteljev, in sicer za določen izobraževalni program.

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

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

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

Preglednica: Variante izobraževalnega programa znotraj procesov poučevanja (Sander, str. 19)

<b>Izobraževalni program kot normativna smernica</b>	<b>Izobraževalni program kot izveden izobraževalni proces</b>	<b>Izobraževalni program kot vsota dejansko doseženih učinkov</b>
<p><b>Odvisen od:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprejetih zakonodajnih dokumentov</li> <li>• ministrskih smernic, odlokov, uredb</li> <li>• direktiv vodilnih oseb</li> </ul>	<p><b>Odvisen od:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• starosti, izkušenj in kompetenc učiteljev</li> <li>• učiteljeve volje do dosežkov, motivacije in interesov</li> <li>• učiteljevih pričakovanih dosežkov in pojmovanja kakovosti</li> <li>• učiteljevih vrednot in stališč</li> <li>• poznavanja udeležencev izobraževanja</li> <li>• učiteljeve sposobnosti zaznavanja in samorefleksije</li> <li>• učiteljevega implicitnega vedenja/implicitnih teorij</li> <li>• učiteljevega neizraženega mišljenja, etiketiranja in vrednotenja</li> <li>• procesov skupinske dinamike (oblast, sla po uveljavljanju, predsodki, karizma,</li> </ul>	<p><b>Odvisen od:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• učiteljevega poučevanja</li> <li>• razmerja med formalnim in neformalnim učenjem</li> <li>• strokovnega predznanja udeležencev</li> <li>• vrednotenja udeležencev izobraževanja in njihovih stališč</li> <li>• volje do dosežkov, motivacije in interesov udeležencev izobraževanja</li> <li>• nasprotovanja udeležencev in njihovega upora učnim zahtevam</li> <li>• osebnega odnosa udeleženca do učitelje</li> <li>• implicitnega vedenja/implicitnih teorij udeleženca</li> <li>• neizraženega mišljenja, etiketiranja in vrednotenja</li> </ul>

	priljubljenost, spretnost pri stikih, privilegiranje, izključevanje itn.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• učiteljeva družbenega porekla</li> </ul>	udeleženca izobraževanja <ul style="list-style-type: none"> <li>• družbenega porekla in socializacijskih izkušenj udeleženca</li> </ul>
--	---	---

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

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

**DOSEŽENI KURIKUL.** Kakovosten prehod kurikula z nacionalne na izvedbeno raven in upoštevanje značilnosti odraslih v procesih njegove implementacije omogoča, da se cilji, ki jih vsebuje nacionalni kurikulum, tudi uresničijo v praksi, da si torej odrasli udeleženci v izobraževalnih programih pridobijo novo znanje in sposobnosti ter tako zadostijo svojim potrebam po izobraževanju, s tem pa tudi potrebam različnih delovnih okolij, iz katerih prihajajo. Tedaj govorimo o doseženem kurikulumu. Le-tega merimo po resnično doseženih kognitivnih sposobnostih, spremembah v stališčih, novem znanju, pridobljenem v izobraževalnem procesu. V veliki meri se doseženi kurikulum oblikuje v odnosu med učiteljem in posameznim udeležencem izobraževanja.

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

Gotovo se vsi spomnimo otroške igrice "telefon". Otroci so postavljeni v vrsto. Prvi izbere določeno sporočilo, ki ga tiho, da ga ne slišijo drugi, sporoči sosedu. Ta sporočilo prenese naslednjemu v vrsti, ta spet svojemu bližnjemu in tako nazadnje pripotuje do zadnjega, ki mora prvotno sporočilo glasno povedati vsem. Kaj se navadno zgodi? Izhodiščno sporočilo je na koncu povsem spremenjeno, pogosto tako, da ga ni več mogoče prepoznati. Zakaj? Lahko so bila poslana sporočila manj jasna ali pa jih je prejemnik slabo razumel itn.

Podobna situacija nastaja ob prehodu iz uradnega v doseženi kurikulum. Marsikatero načelo, ki je v izhodišču trdno postavljeno, se kasneje izgubi. Spomnimo se samo številnih polemik, da je v prenovljenih izobraževalnih programih in katalogih znanja

zapostavljen pomen učnih metod, da so le-ti še vedno zasičeni z vsebinami, da premalo spodbujamo razvoj kakovostnega znanja ipd. Tudi kasneje se v izvedbenem kurikulumu, zlasti kadar premalo poznamo in razumemo prejšnjo fazo načrtovanja le-tega, izneverjamo načelom uradnega kurikula. Poglejmo si pot iz uradnega, nameravanega v dejanski, doseženi kurikulum.

Preglednica: Pot iz uradnega v doseženi kurikulum

<b>Raven</b>	<b>Cilji</b>	<b>Velja za:</b>	<b>Nastaja na ravni:</b>
Šolski sistem, zakonodaja,	Cilji in naloge slovenskega izobraževalnega sistema – Bela knjiga	Celotno izobraževanje, za določeno stopnjo izobraževanja	Države
Uradni kurikulum: javno- veljavni izobraževalni programi; Izpitni katalogi, predpisani učbeniki, izvedbeni dokumenti	Splošni cilji izobraževalnega programa	Določen vzgojno-izobraževalni program	Države
Izobraževalna organizacija - Izobraževalni program, Izvedbeni kurikulum,	Splošni vzgojno-izobraževalni cilji izobraževalne organizacije, njena organizacijska kultura, vizija, pogled na izobraževanje odraslih	Organizacijo izobraževalnega procesa, vlogo učnih predmetov v predmetniku izobraževalnega programa (obveznih in izbirnih)	Izobraževalne organizacije
Učni predmet/modul	Cilji predmeta/modula in njegova vloga	Učni načrt/katalog znanja; izpitni katalog	Učitelja
Zasnova izobraževalnega procesa (učne priprave) Vloga učitelja, učne skupine in posameznika	Cilji, ki jim daje prednost učitelj; cilji in pričakovanja udeležencev izobraževanja	Didaktično-metodično in vsebinsko zasnovo izobraževalnega procesa, učno gradivo, ki ga ponudi in predlaga učitelj, ipd.	Učitelja
Doseženi kurikulum	Doseženi cilji, učinki izobraževalnega programa na posameznika	Udeležence izobraževanja	Udeleženca



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

Slika: Ponazoritev spreminjanja javno-veljavnega izobraževalnega programa v procesu načrtovanja in izpeljave izvedbenega kurikula<sup>16</sup>

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

Zadnje, kar moramo podrobneje osvetliti, preden se osredotočimo na izvedbeno načrtovanje v izobraževalni organizaciji, so značilnosti in sestavine izobraževalnih programov. Kot je bilo doslej že prikazano, predstavlja izobraževalni program jedro, izhodišče izvedbenega načrtovanja v izobraževalni organizaciji. Zato ga morajo vodja izobraževanja odraslih zelo dobro priznati, ko se lotevajo priprave izvedbenega kurikula.

### **Značilnosti in sestavine izobraževalnih programov**

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

V nadaljevanju bomo razčlenili sestavine izobraževalnih programov in jih podrobneje pojasnili tudi z zgledi. Pogosto se poglobljeno ubadamo le s katalogi znanja, zanemarimo pa druge pomembne sestavine programov, ki jih je treba prav tako dobro poznati in enakovredno vplivajo na učinke izobraževanja. Obravnavali bomo javno-veljavne izobraževalne programe in to na primerih javno-veljavnih programov

<sup>16</sup> Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije.

poklicnega in strokovnega izobraževanja, za katere je značilno, da so enoviti, vanje se lahko vpisuje tako mladina kot odrasli. Prav zato, ker pri njihovem načrtovanju še niso bile upoštevane posebnosti izobraževanja odraslih, je zelo pomembno, da te vključimo, ko načrtujem izvedbeni kurikulum. Oglejmo si v nadaljevanju temeljne značilnosti tovrstnih programov.

## Splošni in posebni del izobraževalnih programov

Javno-veljavne izobraževalne programe sestavljata **splošni** in **posebni** del.

Preglednica: Sestavine javnoveljavnih izobraževalnih programov

<b>SESTAVINE JAVNO-VELJAVNIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV</b>	
<b>Primer programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>17</sup></b>	
<b>A</b>	<b>SPLOŠNI DEL</b>
	Ime programa
	Cilji/kompetence izobraževalnega programa (zmožnosti/kompetence)
	Trajanje izobraževanja
	Pogoji za vključitev
	Obvezni načini ocenjevanja znanja
	Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja
	Poklic, ki se pridobi po uspešno končanem izobraževanju
<b>B</b>	<b>POSEBNI DEL</b>
	Predmetnik
	Izvedba izobraževalnega programa
	Znanje izvajalcev
	Katalogi znanja, učni načrti in izpitni katalogi

V nadaljevanju ne bomo posebej pojasnjevali vseh sestavin izobraževalnega programa, zaustavili se bomo pri tistih, ki imajo kasneje največji vpliv na načrtovanje izvedbenega kurikula in uresničevanje izobraževalnega procesa, ko se v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja vključujejo odrasli. V večini so to hkrati tiste sestavine, pri katerih smo v zadnjih letih na področju kurikularnega načrtovanja priča največjim spremembam. Zato je še posebej pomembno, da jih vodja izobraževanja odraslih in učitelji dobro preučijo in skupaj premislijo, preden zasnujejo izvedbo izobraževanja.

### Predmetnik

Pričnimo s predmetnikom. V predmetniku je naveden seznam posameznih programskih enot: predmetov in modulov itn. izobraževalnega programa in njihov obseg v urah.

<sup>17</sup>[http://www.mizks.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_srednje\\_in\\_visje\\_solstvo\\_ter\\_izobrazevanje\\_odraslih/srednjesolsko\\_izobrazevanje/srednjesolski\\_izobrazevalni\\_programi/](http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/)

Predmetnik programov srednjega poklicnega izobraževanja je sestavljen iz:

- splošnoizobraževalnih predmetov,
- strokovnih modulov
- praktičnega izobraževanja v šoli
- praktičnega izobraževanja pri delodajalcu
- interesnih dejavnosti
- odprtega kurikula

Zanimale nas bodo posebnosti tega kurikula, ki dopušča marsikatero odločitev izobraževalni organizaciji.

- Izraz **predmet** bomo še vedno uporabili za poimenovanje splošnoizobraževalnih sestavin predmetnika.
- Pojem **modul** velja za strokovne programske enote, njihova posebnost pa je kompetenčna zgradba enote. Gre za enoto izobraževalnega programa, ki povezuje strokovno in poklicno znanje s praktičnim učenjem ter splošnim znanjem z namenom, da bi učinkovito razvili poklicne zmožnosti/kompetence.
- Predmetnik ne določa več razporeditve predmetov in modulov po letih. Ta odločitev je prepuščena izobraževalni organizaciji. Odločitev sprejme ob načrtovanju izvedbenega kurikula.
- V predmetniku izobraževalnega programa je v urah naveden celoten obseg izobraževanja za posamezno programsko enoto. **Členitev števila ur po letnikih** za posamezne vsebinske sklope in ključne kvalifikacije je prepuščena učiteljskemu zboru, ki se bo skupaj z vodjem izobraževanja odločil, kako razporediti ure po letnikih. Izobraževalni organizaciji je prepuščena tudi odločitev, **koliko učnih ur**, ki so na voljo za strokovne vsebinske sklope ali module, **bo namenila teoretičnemu in koliko praktičnemu pouku**. Učitelji najbolje vedo, kako bodo uresničevali cilje in dosegali posamezne poklicne kompetence.
- Pomembna novost je **odprti kurikul**, ki obsega 20 odstotkov časa, namenjenega strokovnemu delu programa. Izobraževalna organizacija se odloča za sestavine programa, ki odražajo izobraževalne potrebe v njihovem okolju. Za določanje tega dela kurikula se izobraževalne organizacije povezujejo z lokalnim gospodarstvom in z njimi opredelijo konkurenčno znanje v okolju. Pri iskanju teh sestavin imajo prednost prav organizacije, ki

izobražujejo odrasle, saj je med udeleženci izobraževanja bolj izražena potreba po določenem strokovnem znanju.

- Sestavni del predmetnika so še **interesne dejavnosti**. V izobraževanju odraslih je te dejavnosti mogoče uresničiti individualno, saj se odrasli ukvarjajo s številnimi interesnimi dejavnostmi v svojem zasebnem življenju (so npr. člani gasilskega društva, športniki, taborniki, itn.), in te bodo predstavili in dokumentirali izobraževalni organizaciji.

## Katalog znanja

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

Preglednica: Sestavine katalogov znanja – primer za srednje strokovno izobraževanje

Srednje strokovno izobraževanje <b>KATALOGI ZNANJA za splošnoizobraževalne predmete</b>	Srednje strokovno izobraževanje, <b>KATALOGI ZNANJA za strokovne module</b>
Uvod	Ime modula
Udejanjanje kompetenc pri predmetu	
Usmerjevalni splošni cilji predmeta	Usmerjevalni cilji
Učni cilji in priporočene dejavnosti	Kompetence. Operativni cilji: formativni, informativni
Odnosni cilji, vezani na posamezne učne/tematske sklope	Pogoji za vključitev in dokončanje modula
Minimalni standardi znanja	Oblike vzgojno-izobraževalnega dela
Didaktična priporočila Izvedba pouka v programih poklicno tehničnega izobraževanja	Metodično-didaktična navodila
Ocenjevanje	Merila in ocenjevanje znanja
Izbirni del: ponudba izbirnih sklopov	Število dijakovih aktivnosti in kreditno vrednotenje le-teh

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

## Zmožnosti/kompetence<sup>18</sup>

Kot smo v prejšnjih poglavjih že omenili, predstavlja prav dopolnitev učno-ciljnega pristopa načrtovanja kurikula s kompetenčnim pristopom eno izmed večjih novosti prenove kurikula na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Osrednji namen ob tem je bil zagotoviti večjo povezanost znanja in odmik od predmetne razdrobljenosti programov.

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

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

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

Zmožnosti/kompetence lahko opredelimo kot razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju.<sup>19</sup> *Kompetence lahko razumemo tudi kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah* (Perrenoud, 1997 v Svetlik, 2006).

Razvoj zmožnosti/kompetenc vključuje:

- **Kognitivni vidik;** pridobivanje vednosti, tj. teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok)
- **Funkcionalni vidik;** razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih okoliščinah)
- **Vzgojno socializacijski vidik;** razvoj avtonomne in etične držbe v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Zmožnosti so dogovorjen slovenski izraz za kompetence. V besedilu bomo izmenično uporabljali oba izraza.

<sup>19</sup> Vir: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CPI, maj 2006, str. 12.

<sup>20</sup> Prav tam.

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

Te so:

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

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

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

Slika: Vrste zmožnosti/kompetenc v poklicnem in strokovnem izobraževanju

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

Slika: Ključne zmožnosti/kompetence v poklicnem in strokovnem izobraževanju<sup>21</sup>

Pri nekaterih splošnoizobraževalnih predmetih je mogoče določene zmožnosti razvijati v večji meri kot pri drugih. Pri poučevanju jezikov je npr. v ospredju razvoj sporazumevalnih zmožnosti, tudi z uporabo strokovne terminologije, ob tem pa je mogoče spodbujati tudi razvoj drugih zmožnosti. Pri strokovnih modulih prav tako

<sup>21</sup> Vir: Velikonja (2009). Nacionalni in izvedbeni kurikulum v izobraževanju odraslih. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino, Andragoški center Slovenije.

učitelj ne bo usmerjen zgolj v razvoj strokovnih kompetenc, pač pa hkrati tudi v razvoj temeljnih zmožnosti. V strokovnih modulih torej združujemo splošno, strokovno in poklicno znanje s praktičnim znanjem (splošne kompetence s poklicnimi), da bi uspešneje razvili poklicne zmožnosti ali kompetence.

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

**ZGLED 1: OPREDELITEV KLJUČNIH ZMOŽNOSTI, KI JIH RAZVIJAMO PRI PREDMETU GEOGRAFIJA – SREDNJE POKLICNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE**

Pri pouku geografije razvijamo:

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

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

**ZGLED 2: OPREDELITEV POKLICNIH ZMOŽNOSTI/KOMPETENC V PROGRAMU EKONOMSKI TEHNIK, STROKOVNI MODUL »POSLOVNI PROJEKTI«, VSEBINSKI SKLOP PROJEKTNO DELO:**

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

Iskanje poti, kako povezati znanje različnih predmetnih področij z življenjskimi situacijami, torej ni novo. Zlasti pri izobraževanju odraslih to načelo že dolgo poznamo, saj je eno pomembnih motivacijskih vzvodov pri učenju odraslih. Zato bo pojasnjevanje o človekovih zmožnostih, spodbujanju le-teh in odkrivanje, kako jih razvijati pri izobraževanju odraslih, le nova spodbuda učiteljem. Vodja izobraževanja

odraslih ima pri spodbujanju učiteljev, k premisleku o udejanjanju ključnih kompetenc, predvsem tudi v povezavi z drugimi predmeti in moduli, pomembno vlogo.

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

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

Preden prikažejo in pojasnimo različne vrste izobraževalnih ciljev, zato vzpostavimo povezavo med zmožnostmi in cilji. Ponovno bomo to naredili na primeru poklicnega in strokovnega izobraževanja. Logika, ki jo prikazujemo, pa je prenosljiva tudi na druga področja izobraževanja.

Slika: Povezovanje različnih vrst ciljev pri uresničevanju zmožnosti/kompetenc na primeru poklicnega modula

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

### **Cilji izobraževanja, izobraževalnega programa, predmeta/modula**

Po Izhodiščih za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih (1997, str. 26) "*s cilji opredelimo znanje ali usposobljenost, ki naj bi jo dosegli udeleženci v določenem času. Izražajo splošna pričakovanja o zaželenem končnem rezultatu izobraževalne dejavnosti oz. programa kot celote.*« V katalogih znanja pa »*s cilji posameznega predmeta, modula, vsebinskega področja opredelimo, kaj naj posameznik zna, ve, naredi, za kakšna stališča in vrednote naj se zavzema. Določajo izbiro vsebine in so podlaga za opredeljevanje standardov znanja.*" (prav tam, str. 31)



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

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

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

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

### **Splošni, temeljni cilji v zakonodaji**

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

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

Poklicno in strokovno izobraževanje ima nalogo, da

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, spretnosti in poklicne zmožnosti, ki so potrebne za opravljanje poklica in za nadaljnje izobraževanje,
- spodbuja vseživljenjsko učenje,
- izobražuje za trajnostni razvoj,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,

- razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma v madžarskem jeziku,
- spodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in védenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi,
- razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- omogoča vključevanje v evropsko delitev dela,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne demokratične in socialno pravične države,
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.

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

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

### **Zgled: Zakon o izobraževanju odraslih**

Izobraževanje odraslih temelji na naslednjih načelih:

- vseživljenjskost izobraževanja,
- dostopnost izobraževanja pod enakimi pogoji,
- svoboda in avtonomnost pri izbiri poti, vsebine, oblik, sredstev in metod izobraževanja,
- laičnost izobraževanja odraslih, ki se opravlja kot javna služba,
- strokovna in etična odgovornost izobraževalcev,

- spoštovanje osebnosti in dostojanstva vsakega udeleženca in v izobraževanju odraslih, ki daje javno veljavno izobrazbo, doseganje enakih standardov kot v izobraževanju mladine.

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

### **Cilji izobraževalnih programov**

Najsplošnejše cilje, ki se umeščajo v izobraževalno zakonodajo, poglobljajo cilji posameznih izobraževalnih programov, ki pa se že usmerjajo v svoja posebna, strokovna področja. Spodnja slika prikazuje členitev ciljev za primer poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Slika: Različne vrste ciljev v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja

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

- **Usmerjevalni ali splošni cilji programa;** so formulirani tako, da izražajo zmožnosti, vednost in držo, ki vodijo do kompetentnega delavca ali državljana<sup>22</sup>.

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

### **Zgled: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, poklicno-tehniško izobraževanje<sup>23</sup>**

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

- spoznajo interdisciplinarnost strokovnega znanja in obvladajo osnovna načela skupinskega dela,
- obvladajo osnove vodenja in poslovanja ter razvijajo podjetnost,

<sup>22</sup> Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, 2007, str. 23

<sup>23</sup> Vir: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, poklicno tehnoško izobraževanje.

[http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Pti/ekonomski\\_tehnik/spl-del.htm](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Pti/ekonomski_tehnik/spl-del.htm)

- prepoznajo temeljne ekonomske pojave in procese v sodobnem tržnem gospodarstvu ter kritično vrednotijo posledice različnih ekonomskih odločitev za razvoj gospodarstva, celotne družbe in narave,
- poznajo področje finančnih trgov, davkov, področje plačilnega prometa ter prodajo finančnih storitev,
- itn.

### **Cilji posameznega predmeta/modula**

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

- **usmerjevalne cilje, ki delo pri predmetu oz. modulu** usmerjajo širše v njegovo vlogo pri oblikovanju poklicnega profila udeleženca izobraževanja in njegovo večjo splošno razgledanost.

### **Zgled: Usmerjevalni cilji predmeta**

Srednje poklicno in strokovno izobraževanje, predmet Geografija.<sup>24</sup>

Dijaki:

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

Srednje poklicno-tehniško izobraževanje, program ekonomski tehnik, strokovni modul »neposredno trženje«

Dijak:

- razvija inovativnost,
- opredeli elemente trženjskega spleta,

<sup>24</sup> Vir: Predmet Geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.  
<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

- spozna značilnosti in posebnosti globalnega trženja,
- spozna dokumente in vire informacij,
- itn.

- **operativni cilji pri predmeta/modula** so izraženi v obliki miselne ali motorične dejavnosti (operacije), ki jo izvede udeleženec in jo lahko učitelj neposredno preveri<sup>25</sup>. Definirani naj bi bili tako, da jih v normalnih okoliščinah in pomoči lahko dosežejo vsi udeleženci izobraževanja. Konkretni učni cilji so navadno določeni tako, da učitelj lahko samostojno izbere vsebino, postopke, učne dejavnosti in metode za njihovo doseganje. Ob ciljih pa so lahko navedene tudi priporočene ali obvezne vsebine, kadar izbiro teh ni mogoče prepustiti posameznemu učitelju.

V programih poklicnega in strokovnega izobraževanja se tu srečujemo s specifikjo, da so uporabljene metodologije pri pripravi katalogov znanj za splošne predmete, ko gre za členitev operativnih ciljev drugačni, kot ko gre za členitev ciljev v poklicnih modulih.

Pri splošnih predmetih se operativni cilji členijo na:

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

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

<sup>25</sup> Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23

Preglednica: Primer učnih ciljev in priporočene dejavnosti pri splošnem predmetu Geografija v programih srednjega strokovnega izobraževanja

<b>Predmet: Geografija<sup>26</sup></b>	
<b>Tema: Slovenija v Evropi in svetu</b>	
<b>Učni cilji</b>	<b>Primeri dejavnosti za pouk in priporočila</b>
Dijaki (udeleženci izobraževanja):	Dijaki (udeleženci izobraževanja):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• na karti določajo in opisujejo lego Slovenije in posledice lege na stičišču Srednje, Južne in Jugovzhodne Evrope ter primerjajo njeno geografsko prednost;</li> <li>• vrednotijo vlogo slovenskega državnega ozemlja v gospodarskih (zlasti prometnih), političnih in kulturnih tokovih Evrope ter ugotavljanje njene tržne prednosti;</li> <li>• oblikujejo kratke geografske orise sosednjih držav;</li> <li>• itn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iz atlasa ugotavljajo prometno lego Slovenije;</li> <li>• s pomočjo medmrežja izdelajo slikovne in besedne geografske orise sosednjih držav;</li> <li>• izdelajo geografske predstavitve držav, s katerimi sodeluje njihova šola;</li> <li>• itn.</li> </ul>

- **Odnosni cilji;** so vezani na posamezne učne/tematske sklope. Imajo značilnosti procesno-razvojnih ciljev, vsebujejo vzgojno-socializacijski vidik, ki spodbuja razvoj avtonomne in etične države v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja. Usmerjajo učitelja v razvoj poklicne socializacije in poklicne identitete posameznika ter v razvoj temeljnih osebnostnih lastnosti, ki so povezane s kakovostnim delom. Gre za oblikovanje stališč, poklicne etike, vrednot, odnosov, ki jih tudi pri izobraževanju odraslih ne bomo zanemarjali.

Za splošno-izobraževalni predmet geografija so zapisani takole:

<sup>26</sup> Vir: Predmet Geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.  
<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

Preglednica: Primer odnosnih ciljev pri splošnem predmetu Geografija v programih srednjega strokovnega izobraževanja<sup>27</sup>

<b>Predmet: Geografija</b>	
<b>Odnosni cilji</b>	
<b>I. ČLOVEK IN POKRAJINA</b>	
Dijaki (udeleženci izobraževanja):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• razvijajo pozitiven odnos do pokrajine, domače regije in domovine,</li> <li>• se vživljajo v položaj ogroženega zaradi naravnih nesreč,</li> <li>• razvijajo sposobnost odgovornega ravnanja z okoljem v konkretnih situacijah,</li> <li>• razvijajo sposobnost podjetnega gospodarjenja s pokrajino,</li> <li>• razumejo pomembnost znanja orientiranja v prostoru, družbi in času,</li> <li>• spoznavajo, da v poklicno etiko sodi tudi varovanje okolja,</li> <li>• se zavzemajo za življenje v zdravem okolju,</li> <li>• razvijajo sposobnost kooperativnosti, skupne odgovornosti za varovanje okolja,</li> <li>• razvijajo sposobnost konkretnega ravnanja in odločanja v prid varovanja okolja,</li> <li>• razvijajo državljansko zavest za možnost vplivanja na procese v družbi;</li> </ul>	
<b>II. POKRAJINSKA PESTROST SLOVENIJE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• razvijajo pozitiven odnos do kulturne in naravne dediščine,</li> <li>• razvijajo občutek narodne in državljanske pripadnosti,</li> <li>• spodbujajo enakomeren gospodarski in socialni razvoj Slovenije,</li> <li>• razvijajo sposobnost spoštovanja drugačnosti in različnosti,</li> <li>• razvijajo sposobnost vrednotenja različnih vplivov gospodarstva na pokrajino,</li> <li>• razvijajo sposobnost ohranjanja naravno- in družbenogeografske pestrosti domovine;</li> </ul>	
<b>III. SLOVENIJA V EVROPI IN V SVETU</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• razvijajo sposobnosti vrednotenja pomena sodelovanja in povezovanja Slovenije z drugimi državami,</li> <li>• razvijajo sposobnosti razumevanja pomena narodnostnih manjšin za sodelovanje držav,</li> <li>• se vživljajo v položaj zdomca in izseljenca in priseljenca;</li> </ul>	

<sup>27</sup> Vir: Predmet Geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.  
<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

Pri strokovnih modulih pa se operativni cilji členijo na:

- **informativne cilje;** ki so, rečeno preprosto, vsebinski cilji. Vsak izobraževalni program mora udeležence »opremiti« z ustreznim strokovnim, splošnim in poklicnim znanjem, zato se moramo tako pri pripravi programa kot vsakokratne učne priprave vprašati, kaj je tisto, kar morajo dijaki obvladati. Gre za materialno osnovo izobraževanja<sup>28</sup>.
- **formativne cilje;** Poleg znanja mora udeleženec med izobraževanjem razviti tudi vrsto veščin, spretnosti, metodoloških postopkov in podobno. Ker gre za oblikovanje dijakovih zmožnosti in rabo znanja v delovne in življenjske namene, govorimo o formativnih ali funkcionalnih ciljih<sup>29</sup>.

Preglednica: Primer informativnih in formativnih ciljev za Program Ekonomski tehnik, pri modulu Poslovni projekti<sup>30</sup>, vsebinski sklop Projektno delo. Kompetence: iskanje idej, določanje vsebin in obsega projekta,- izdelava terminskega načrta, ...

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

### Didaktično-metodična priporočila

Didaktično-metodična priporočila usmerjajo učitelja v sodobne poglede na poučevanje predmeta in možne prijeme pri pouku, uporabo učbenikov in drugih učnih pripomočkov, mogoče povezave z drugimi predmeti, tudi na posebnosti pri preverjanju znanja in ocenjevanju. V katalogih znanja za poklicno in strokovno izobraževanja didaktično-metodična priporočila sicer niso zapisana z mislijo na

<sup>28</sup> Vir: Priprava izvedbenega kurikula, CPI, avgust 2007, str. 23

<sup>29</sup> Prav tam.

<sup>30</sup> Vir: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, modul Poslovni projekti.

<http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx#Ekonomskitehnik>



značilnosti izobraževanja odraslih, vendar lahko vodja izobraževanja odraslih in učitelj mnoga priporočila uporabita tudi pri snovanju izvedbenega kurikula za odrasle, ali pa priporočila ustrezno prilagodita učni skupini in drugim okoliščinam. Zagotovo pa ni dobro, da jih spregledata, češ saj niso uporabna pri poučevanju odraslih.

### **Obvezne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja**

Gre za zelo splošna navodila, ali naj bo ocenjevanje (preverjanje) znanja pri določenem predmetu oz. modulu ustno ali pisno (ali ustno in pisno), z nacionalnimi testi, seminarскими nalogami, naj bo samostojno ocenjevanje vaj, dejavnosti, storitev. Nekatere zahteve, povezane s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, so zapisane že v izobraževalni zakonodaji.

### **Standardi znanja**

*Standard je raven dosežkov (učinkov, rezultatov), za katerega mislimo, da je sprejemljiv.* (Muršak, 2002, str. 125) *Standard znanja je **dogovorjena raven doseganja opredeljenih ciljev** za posamezne predmete ali tematske sklope. S standardom znanja se natančno določijo znanja in spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati po končanem izobraževanju.* (Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih 1997)

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

#### **Zgled: Minimalni standardi znanja (znanje, potrebno za zadostno oceno). Predmet Geografija<sup>31</sup>, tema Človek in pokrajina.**

Dijak (udeleženec izobraževanja):

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

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

<sup>31</sup> Vir: Predmet Geografija v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

## Izpitni katalogi (za izobraževalni program)

Ta sestavni del izobraževalnega programa določa potrebno znanje, standarde znanja, ki so potrebni za opravljanje zaključnega izpita, poklicne in splošne mature, tudi pomočnega, mojstrskega, delovodskega in poslovskega izpita. (Muršak, 2002, str. 49) Je dokument, ki učitelju - ocenjevalcu (pri notranjem ali zunanjem ocenjevanju) daje temeljne podatke za ocenjevanje predmeta, udeležencu izobraževanja pa pomaga pri pripravi na izpit. V nadaljevanju prikazujemo primere sestavin izpitnih katalogov za srednje poklicno in srednje strokovno izobraževanje. Doslej smo že ugotovili, da morata biti vodja izobraževanja odraslih in učitelj, ko pripravljata izvedbeni kurikulum, zelo pozorna na raznolikost uporabljenih metodologij, ki so bile uporabljene pri načrtovanju nacionalnega programa. Pokazali smo že, kako se razlikujejo metodologije priprave katalogov znanj za splošne predmete in poklicne module. Še posebej smo opozorili tudi na raznolikost metodologij pri načrtovanju operativnih ciljev pri predmetih in modulih. Iz spodnjega primera pa je razvidna tudi raznolikost pri pripravi izpitnih katalogov za splošne predmete in poklicne module, pa tudi raznolikost glede na vrsto izobraževanja.

Preglednica: Sestavine izpitnih katalogov

<b>SESTAVINE IZPITNIH KATALOGOV V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU</b>	
SLOVENŠČINA <sup>32</sup> (splošno-izobraževalni predmet na poklicni maturi) (šol. l. 2011/2012)	STROKOVNI MODUL (program Avtokaroserist).
uvod	ime programa
splošni cilji pouka	ime izpita
cilji zaključnega izpita	izpitni cilji
izpitni standard	izpeljava izpita
zgradba izpita	Izkazane poklicne kompetence
trajanje izpita	Ocenjevanje (merila ocenjevanja, predlog pretvarjanja točk v oceno), primer
vrednotenje in ocenjevanje	
shema izpita	

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

<sup>32</sup> Vir: Izpitni katalog za predmet Slovenščina, srednje strokovno izobraževanje.  
<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/SSI/KZ-IK/katalog.htm>

Preglednica: Sestavine izpitnih katalogov

<b>SESTAVINE IZPITNIH KATALOGOV V SREDNJEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU</b>	
SLOVENŠČINA (splošno-izobraževalni predmet na poklicni maturi) (šol. l. 2011/2012)	Gospodarsko poslovanje <sup>33</sup> ( strokovni modul, program Ekonomski tehnik).
uvod	naziv predmeta
Izpitni cilji	izpitni cilji
Zgradba in vrednotenje izpita (shema izpita, tipi nalog, vrednotenje)	znanja
Izpitne vsebine (jezik, književnost)	izpeljava izpita (pisni del, usti del)
Prilagoditev za kandidate s posebnimi potrebami	ocenjevanje (merila, predlog pretvarjanja točk v oceno)
dodatek	primeri izpitnih vprašanj in primeri ocenjevanja (pisni del, usti del izpita)
Priporočeni vidi in literatura	Prilagoditve za kandidate s posebnimi potrebami.

Kot smo pokazali že v uvodu tega sklopa, je pomembno, da je učitelj zmožen med seboj kombinirati različne vrste ciljev, z namenom, da bi pri udeležencu razvijal različne vrste kompetenc ter tako gradil njegovo kompetentnost za opravljanje poklica, za katerega se izobražuje. Da bi bili odrasli, ki se vpisujejo v obravnavane izobraževalne programe čim bolj uspešni, je pomembno, da vodja izobraževanja odraslih skupaj z učitelji v procesu izvedbenega načrtovanja premisli vse doslej prikazane sestavine izobraževalnega programa in jih izvedbeno prilagodi odraslim udeležencem izobraževanja. O postopkih izvedbenega načrtovanja za odrasle bomo zato podrobneje spregovorili v nadaljevanju.

### **Na kaj bomo še posebej pozorni**

- Dobro je, da vodja izobraževanja odraslih pred načrtovanjem izvedbenega kurikula skupaj z učitelji **preveri, kako razumejo pojme**, kot so kurikul, nacionalni, uradni kurikul, izved(b)eni kurikul in doseženi kurikul. Pozornost velja usmeriti tudi v pojem skriti kurikul in na pot iz uradnega v doseženi kurikul.
- Vsem, ki že dalj časa delamo na področju izobraževanja, se zdi, da do podrobnosti poznamo izobraževalne programe. A včasih le ostanemo v zadregi. Zato **znova predstavljamo sestavine splošnega in posebnega dela izobraževalnih programov** v poklicnem in strokovnem izobraževanju in

<sup>33</sup> Vir: Izobraževalni program Ekonomski tehnik, modul Gospodarsko poslovanje.  
<http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx#Ekonomskitehnik>

pojasnjujemo nekatere pojme, s katerimi se najpogosteje srečujemo pri izpeljavi izobraževalnega programa, in jih moramo poznati in razumeti.

- Ob prenovi izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju smo se srečali s **pojmom zmožnosti ali kompetence**, ki jih v izobraževalnem procesu razvijamo tudi pri odraslih. Spremljanje splošnih predmetov v poskusnih programih srednjega strokovnega izobraževanja v rednem izobraževanju (Kranjc, 2008, str. 30-35) je namreč pokazalo, da »žal večina učiteljev kompetenc ne pozna; učitelji se spomnijo, da so kompetence zapisali v šolski izvedbeni kurikulum, vendar se ne spomnijo, katere so, ali pa vedo le, da so kompetence nekje zapisane«.
- Učitelj se srečuje s **številnimi poimenovanji izobraževalnih ciljev**. Naj bo to v izobraževalnem programu ali v programski enoti. Nekateri zgledi in definicije bodo omogočili, da bo različne vrste ciljev mogoče bolje razumeti in jih lažje uresničevati.
- Potrebno je, da se vodja izobraževanja in učitelji **pred začetkom načrtovanja izpeljave izobraževalnega programa podrobno spoznajo z njegovimi posebnostmi** in novostmi, uskladijo temeljne cilje programa, ki jih bodo zasledovali, se dogovorijo o temeljnih zmožnostih (ključnih kompetencah), ki jih bodo poudarjeno razvijali pri udeležencih izobraževalnega programa in pri posameznih programskih enotah, načrtujejo organizacijo, preverijo pa tudi morebitne vrzeli v svojem znanju, ki jih je treba zapolniti, da bo poučevanje doseglo cilj, to pa je kakovostno znanje udeležencev izobraževanja.

## NAČRTOVANJE IN UDEJANJANJE IZVEDBENEGA KURIKULA

V poglavju o kurikulu smo že poudarili, da je javno-veljavni izobraževalni program za področje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja »nedokončano delo«. Načrtovalci na nacionalni ravni so zlasti z namenom, da bi okrepili vlogo izobraževalnih organizacij, jim omogočili dele izobraževalnih programov približati interesom okolja, v katerem delajo, spodbudili ustvarjalnost učiteljev in vodij izobraževanja, prepustili del načrtovalskih nalog posameznim izobraževalnim organizacijam. Izobraževalne organizacije danes dobivajo več avtonomije in odgovornosti za izvedbeno načrtovanje.

Nova obveznost je pomembna sprememba v izobraževalnem okolju in ob vsaki spremembi se sprašujemo, je res potrebna, kaj nam bo prinesla, koliko naporov in časa bo zahtevala, zakaj prav sedaj in v naših organizacijah itn. Vodja izobraževanja kot andragoški vodja je prvi, ki mora poznati in razumeti, zakaj bi morali nekaj početi drugače, in za spremembe navduševati svoje sodelavce, učitelje. Dokler ne razumemo smisla sprememb, tudi ne moremo biti navdušeni nad delom, ki ga vsaka sprememba prinaša.

**V nadaljevanju bomo govorili o izvedbenem načrtovanju v izobraževalni organizaciji, in sicer bomo te postopke premislili na primeru poklicnega in strokovnega izobraževanja. Številna strokovna izhodišča in zgledi, ki jih bomo predstavili, pa so prenosljivi tudi na druga področja izobraževanja odraslih. Razčlenjujemo vse postopke načrtovanja in udejanjanja izvedbenega kurikula, s katerimi se srečujejo vodja izobraževanja odraslih in učitelji. Opišemo pripravo izvedbenega kurikula za izobraževalni program (odprtega kurikula, globalne in letne učne priprave), zatem predstavimo uvodno delo z udeleženci izobraževanja ob vpisu, izvedbeni načrt za učno skupino, pripravo osebnega izobraževalnega načrta ter spremljanje uresničevanja vsega načrtovanega.**

Ko bomo v nadaljevanju govorili o izvedbenem načrtovanju, se bomo osredotočili na tisti njegov del, ki ga moramo opraviti, ko se v poklicno in strokovno izobraževanje vpisujejo odrasli. Vedeti pa moramo, da se z novo filozofijo kurikula, ki jo je na področje poklicnega in strokovnega izobraževanja prinesla prenova, izvedbeno načrtovanje nanaša tako na izobraževanje mladine kot na izobraževanje odraslih. Izhodišče za pripravo izvedbenega kurikula je javno-veljavni izobraževalni program. Izobraževalni organizaciji pa je prepuščeno, da pripravi:

- izvedbeni kurikulum za primere, ko se bodo v ta program vpisovali mladi in
- izvedbeni kurikulum za primere, ko se bodo v ta program vpisovali odrasli.

Pri pripravi prvega bodo v izobraževalni organizaciji premislili in upoštevali značilnosti, ki jih s seboj v izobraževanje prinašajo mladi, pri pripravi drugega, pa je potrebno v mislih imeti odrasle udeležence izobraževanja in izvedbo izobraževanja

prilagoditi njihovim značilnostim. Mi se bomo v nadaljevanju ukvarjali z drugim primerom, se pravi z postopki izvedbenega načrtovanja, ki jih morajo opraviti vodja izobraževanja odraslih in učitelji, ko se v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja vključujejo odrasli.

Opisali bomo postopke, ki jih je potrebno izpeljati v naslednjih fazah:

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

Slika: Postopki izvedbenega načrtovanja, ko se v poklicno in strokovno izobraževanje vključujejo odrasli<sup>34</sup>

Lahko bi rekli, da pri izvedbenem načrtovanju začnemo vsako leto znova. Ker izvedbeno načrtovanje vodi izobraževanja odraslih in učiteljem sicer na eni strani zares prinaša več avtonomije, po drugi strani pa tudi več odgovornosti, je prav, da se še pred prikazom različnih postopkov, še nekoliko zaustavimo pri premisleku o namenih tovrstnega dela. K tem premisleku nas spodbuja tudi spodnja misel.

Kar pravkar berete, mogoče sploh ni več res.

S to mislijo vas nikakor ne mislim odvrniti od branja poglavja, ki ga imate pred seboj. Prebrala sem jo pred leti v besedilu, ki je govorilo o nenehnih spremembah, ki jih doživljamo, pa smo nanje vedno premalo pripravljeni. Pridejo kar iznenada, celo v vsakodnevnem življenju. Novosti nas spremljajo tudi v znanosti, z njo se soočajo ljudje v gospodarstvu, učitelji in drugi strokovni delavci, zaposleni v vzgoji in izobraževanju, pa jih prav tako zaznavamo. Ne le to, zaposleni v vseh teh dejavnostih spremembe tudi sprožajo, saj brez njih razvoj ni mogoč.

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

<sup>34</sup> Vir: Klemenčič S., Možina T. (2009). Časovno in organizacijsko načrtovanje prilagoditev v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Andragoški center Slovenije.

Ob zadnji kurikularni prenovi se srečujemo z novimi spremembami. Vodja izobraževanja odraslih in učitelj, ki poučuje odrasle, morata spremljati novosti kar na dveh področjih: spoznati morata nove javno veljavne izobraževalne programe in njihove zakonitosti, hkrati pa tudi, kako te programe načrtovati in izpeljati pri odraslih. Vse to pa ni preprosto.

Skupaj z vami želim premisliti, kako načrtovati izpeljavo izobraževalnega dela pri odraslih in katero znanje dopolniti in poglobiti, da boste bolje uresničili cilje izobraževalnega programa. Priporočam, da pred vsakokratnim načrtovanjem izvedbe izobraževanja za odrasle pri zbiranju informacij opravite tele poti:

- **ocenite sebe**, svoje znanje in spretnosti, ki vam omogočajo kakovostno izpeljavo izobraževanja. Ste dovolj usposobljeni za izpeljavo vseh faz kurikularne poti?
- **analizirajte izobraževalni program**, ki ga boste izpeljevali, zatem še učni načrt/katalog znanja za posamezne programske enote, zlasti za »vaš« predmet/modul. Razumevanje programa in učnega načrta/kataloga znanja za predmet/modul ter poznavanje kurikularne terminologije vam bo omogočilo jasnejši vpogled v kasnejše načrtovanje in izpeljavo. Če ste učitelj, se vprašajte, kaj moj predmet/modul lahko prispeva k doseganju ciljev izobraževalnega programa in razvoju posameznega udeleženca izobraževanja.
- **naučite se spoznavati odrasle** in spoznajte jih, vsako učno skupino in vsakega posameznika. Proces boste najlaže izpeljali v prvih učnih urah, ki jih boste preživeli skupaj, ob preverjanju njihovega prejšnjega znanja in izkušenj.
- **presodite učno okolje**, v katerem se odrasli izobražujejo, zlasti družbeno in gospodarsko.

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

- **Zakaj posebni izvedbeni kurikulum za odrasle, saj imamo pogosto že izdelan izvedbeni kurikulum za izobraževanje mladine?** Že, toda ugotovili boste, da je poučevanje odraslih v mnogih elementih povsem drugačno. Zahteva še več racionalnosti. Vaše načrtovano delo pa bodo naglo opazili tudi odrasli, počutili se bodo varne in zaupali vam bodo.
- **Kdo z načrtovanjem pridobi? Kaj ni to le pisanje za druge, za kontrolo?** Z vašim načrtovanjem bodo pridobili vsi, ki so vključeni v izobraževalni proces, učitelj in odrasli. Če ste vodja izobraževanja odraslih ali

učitelj začetnik, boste z načrtovanjem večali kakovost svoje dejavnosti, kot izkušen vodja izobraževanja odraslih ali učitelj pa boste načrtno razvijali nove.

- **Zakaj poudarjeno govorimo o izpeljavi izobraževanja za odrasle?** Tudi izobraževanje odraslih je treba nenehno posodablјati. Spremenili so se izobraževalni programi, nenehno se spreminjajo strokovni pogledi na učenje, znanje in poučevanje, drugačen, bolj demokratičen odnos imamo tudi do učečih se odraslih. Različne organizacijske oblike izobraževanja pa zahtevajo tudi različne prijeme.

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

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

V nadaljevanju bomo torej spremljali posamezne faze izvedbenega načrtovanja. Ob tem bomo ugotavljali, da so spodbude k nenehnemu učenju namenjene najprej prav vodji izobraževanja odraslih in učitelju, saj se v svojem poklicnem delu stalno srečujeta s spremembami, na katere se mora odzivati.

V svoje življenje torej vabite spremembe in ne dovolite, da postane rutina. Rojeni smo za ustvarjanje, odkrivanje vedno novih poti in načinov, ki nam pomagajo, da se učimo tudi sami.

V nadaljevanju bomo premislili o postopkih izvedbenega načrtovanja, ki jih mora vodja izobraževanja odraslih skupaj s skupino učiteljev, ki bo poučevala odrasle v izbranem programu, opraviti v različnih fazah načrtovanja in izpeljave izobraževanja. Govorili bomo o različnih ravneh izvedbenega načrtovanja.



Slika: Ravni izvedbenega načrtovanja<sup>35</sup>

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

- **Izvedbeni kurikulum za izobraževalni program** – pripravimo ga, ko se prvič odločimo, da bomo v nek program poklicnega in strokovnega izobraževanja vključili odrasle. Preverimo pa ga vsakič znova, ko se ponovno odločimo, da bomo ta program razpisali za odrasle.
- **Izvedbeni načrt za učno skupino** – pripravimo ga v primerih, ko smo se odločili, da bomo izobraževanje izpeljali v skupinskih organizacijskih modelih. Pripravimo ga potem, ko smo v program že vpisali odrasle in smo že opravili postopke uvodnega ugotavljanja njihovih značilnosti, predhodnega znanja itd. Osnova za pripravo izvedbenega načrta za učno skupino je analiza učne skupine.
- **Izvedbeni načrt za individualne vključitve**; pripravimo ga v primerih, ko smo se odločili, da bomo izobraževanje izpeljevali po individualnih organizacijskih modelih. Čeprav bomo za posamezne udeležence v teh primerih načrtovali njihovo individualno izobraževalno pot, pa je vendarle dobro nekatere skupne pogoje, ki jih moramo izpolniti, da je takšna individualizacija izobraževanja mogoča, načrtovati vnaprej.
- **Osebni izobraževalni načrt za posameznega udeleženca** – pripravili ga bomo za posameznika. V njem bomo začrtali njegovo individualno izobraževalno pot.

---

<sup>35</sup> Vir: Možina (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Učno gradivo za udeležence v programu andragoškega spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Andragoški center Slovenije. Vsebina na sliki povzeta po: Priprava izvedbenega kurikula. Ermenc K. (Ur.). Ljubljana. Center za poklicno izobraževanje, 2007

Preglednica: Pregled pojmov, ki se pojavljajo v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja

POJEM	OPREDELITEV
<b>PROGRAMSKA ENOTA</b>	V poklicnem in strokovnem izobraževanju so to: predmeti, strokovni moduli oz. strokovno-vsebinski sklopi, praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu in interesne dejavnosti.
<b>UČNI PREDMET</b>	Je programska enota klasičnega izobraževalnega programa. V programih poklicnega in strokovnega izobraževanja so ohranjeni splošno-izobraževalni predmeti.
<b>UČNA TEMA</b>	Vsak učni predmet je v katalogu znanja členjen na vsebinsko zaokrožene enote, učne teme.
<b>UČNE ENOTE</b>	Učitelj v svoji sproti pripravi vsako učno temo členi na učne enote.
<b>MODULI</b>	V kompetenčno zasnovanih programih so predmete večinoma nadomestili moduli. Modul je programska enota ciljev in vsebin, ki se določi v skladu z izhodišči za pripravo izobraževalnih programov. Modul, ki je oblikovan na podlagi poklicnih standardov, omogoča tudi pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije po postopku, ki je določen s predpisi, ki urejajo nacionalne poklicne kvalifikacije.
<b>UČNI SKLOP</b>	V katalogih znanja so posamezni kompetenčni sklopi členjeni na manjše enote, ki jih imenujemo učni sklopi.
<b>UČNE SITUACIJE</b>	Učitelj učne enote razdeli še v manjše sklope, to so učne situacije. Med učnim sklopom in učno situacijo obstaja enaka povezava kot med učno temo in učno enoto. Učna situacija je torej najmanjša smiselno zaokrožena enota kompetenčno zasnovanega izobraževanja.
<b>VSEBINSKI SKLOP</b>	Za učno temo ali učni sklop je uporabljen skupni izraz – vsebinski sklop.

## Izvedbeni kurikulum za izobraževalni program

V nadaljevanju bomo premislili o tistih fazah izvedbenega načrtovanja, ki jih mora vodja izobraževanja odraslih skupaj s skupino učiteljev opraviti že preden program razpišemo, preden se srečamo z dejanskimi udeleženci, ki se bodo v program vključili. Govorili bomo o postopkih izvedbenega načrtovanja, ki se dogaja **pred vpisom udeležencev** v program. V tej fazi nastane **izvedbeni kurikulum za izobraževalni program**.

Izvedbeni kurikulum za izobraževalni program je strateški in razvojni dokument, s katerim izobraževalna organizacija določi, kako bo uresničila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa<sup>36</sup>. Kot smo že opredelili, je v primeru, da se v izobraževanje vključuje tako mladina, kot odrasli, potrebno pripraviti različico izvedbenega kurikula za mladino in različico izvedbenega kurikula za odrasle. Vsaka ciljna skupina ima namreč svoje značilnosti, ki jih bomo upoštevali pri načrtovanju izpeljave izobraževanja.

<sup>36</sup> Priprava izvedbenega kurikula, CPI, str. 20.

Vodja izobraževanja se ob načrtovanju izvedbenega kurikula za odrasle lahko znajde v različnih situacijah in v njih različno ukrepa<sup>37</sup>.

- Izobraževalna organizacija že izobražuje po izobraževalnem programu, ki ga vpeljujemo tudi za odrasle. Izvedbeni kurikulum za program, v primeru, ko se vanj vključuje mladina je že izdelan.
- Izobraževalna organizacija namerava po določenem izobraževalnem programu izobraževati mladino in odrasle. Izvedbenega kurikula pa nima pripravljenega ne za mladino ne za odrasle.
- Izobraževalna organizacija bo določeni izobraževalni program izpeljevala le za odrasle. Izvedbenega kurikula za odrasle še nima.
- Izobraževalna organizacija že dalj časa izpeljuje izobraževanje po novih programih za mladino in odrasle. Ima že več variant izvedbenega kurikula za odrasle, ki jih še dopolnjuje.

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

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

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

### **Priprava odprtih kurikulumov.**

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

Slika: Odprti kurikulum v izobraževalnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Vir: Možina, T (2009). Izvedbeno načrtovanje in odrasli. Gradivo za udeležence andragoškega spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

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

- dodatni strokovni moduli za obvladovanje poklicnih standardov (ki so vključeni v izbirni del izobraževalnega programa ali so obvezni del drugega izobraževalnega programa);
- dodatna specializacija za poklice, ki so sicer vključeni v obvezni del programa in lahko omogočajo takojšnjo zaposlitev;
- dodatni moduli za uresničevanje ciljev splošno-izobraževalnih predmetov, ki so namenjeni predvsem tistim, ki zaradi pomanjkljivega predznanja ali drugih primanjkljajev težje dosežejo zahtevane standarde splošnega izobraževanja;
- del odprtega kurikula lahko izobraževalne organizacije namenijo tudi pripravi na zaključni izpit ali poklicno maturo.

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

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

Odločitev za tematiko modulov pa je šele začetna dejavnost. Učiteljski zbor mora za vsak modul iz odprtega kurikula **izdelati katalog znanja s tole sestavo.**

Slika: Sestavine kataloga znanja za odprti kurikulum<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Vir: Velikonja M., Klemenčič S. (2009). Odprti kurikulum v izrednem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

<sup>39</sup> Vir: Velikonja M., Klemenčič S. (2009). Odprti kurikulum v izrednem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

O nekaterih sestavinah modula (npr. o ciljih in kompetencah) smo že podrobneje pisali v prejšnjem poglavju. Naj opozorimo, da v modulih zapišemo usmerjevalne, informativne in formativne cilje ter kompetence.

Priprava strokovnih modulov je v izobraževalnih organizacijah povsem nov in zahteven postopek, zato zahteva daljšo posebno pripravo vodje izobraževanja ter učiteljev. Zahtevno je zlasti načrtovanje poklicnih zmožnosti in na tej podlagi informativnih in formativnih ciljev. Dobro pripravljen modul namreč močno olajša učitelju pripravo na poučevanje.

## Globalna učna priprava

Z izdelavo strokovnih modulov v odprtem kurikulumu smo izobraževalni program »zaprli«, to je dokončali.

Slika: Izobraževalni program kot izhodišče za pripravo izvedbenega kurikula<sup>40</sup>

Globalna učna priprava nastaja v dveh fazah. Načrtujemo jo že v fazi pred vpisom udeležencev v program. V pomoč pri tem so nam naše predhodne izkušnje z izobraževanjem odraslih, poznavanje značilnosti ciljnih skupin udeležencev ipd. Potem, ko se bodo v program že vpisali udeleženci, pa bomo na podlagi analize značilnosti dejanske skupine udeležencev, še enkrat premislili vse faze globalne učne priprave in morebiti kakšno stvar, če se bo za to pokazala potreba, spremenili, prilagodili dejanski skupini udeležencev. Šele takrat bomo globalno učno pripravo dokončno določili za dejansko skupino udeležencev.

Že v tej fazi pa z globalno učno pripravo:

- opredelimo ali bomo izobraževanje izpeljevali po skupinskih ali individualnih organizacijskih modelih.
- predmete in module razporedimo po letih,
- razporedimo in uskladimo kompetence in učne cilje, vključujemo tudi razvoj splošnih in poklicnih zmožnosti, kompetenc,
- določimo učne teme in obseg izobraževanja pri predmetu/modulu,
- razporedimo vsebinske sklope pri predmetu/modulu po letih,

<sup>40</sup> Vir: Velikonja M., Klemenčič S. (2009). Odprti kurikulum v izrednem izobraževanju. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Izvedbeni načrt za učno skupino. Andragoški center Slovenije.

V uvodu v ta sklop velja opozoriti, da globalna učna priprava nastaja vzporedno na dveh ravneh izvedbenega načrtovanja. Njen končni rezultat predstavlja izvedbeni predmetnik in razporeditev vsebinskih sklopov ter učnih tem za vse predmete in module v izobraževalnem programu. Vendar, da lahko do tega pridemo, je potrebno vse te postopke opraviti vzporedno za vsak posamezen predmet ali modul. Zato lahko rečemo, da istočasno pripravljamo in usklajujemo:

- globalno učno pripravo za izobraževalni program in
- globalno učno pripravo za posamezen predmet/modul.

Premisleki, ki jih pripravi učitelj za svoj predmet ali modul, so osnova za skupno usklajevanje in oblikovanje globalne učne priprave za izobraževalni program, ki jo pripravi programski učiteljski zbor. Tudi posamezni koraki, ki jih opravimo ob globalni učni pripravi niso vedno zaporedni. Čeprav jih v nadaljevanju prikazujemo zaporedno, velja upoštevati, da so posamezne faze med seboj povezane in večkrat tečejo vzporedno kot zaporedno.

Smiselno je, da vodja izobraževanja odraslih in učiteljski zbor v tej fazi najprej skupaj:

- analizirajo izobraževalni program
- analizirajo kataloge znanja za posamezne predmete/module,
- premislijo o učnih virih, namenjenih udeležencem izobraževanja.

V nadaljevanju prikazujemo posamezne faze v pripravi globalne učne priprave.

- **Izbor organizacijskih modelov – organizacija izobraževanja**

Ena izmed ključnih odločitev, ki jih moramo v izobraževalni organizaciji sprejeti pri pripravi izvedbenega kurikula, je izbor organizacijskih modelov izobraževanja. Organizacija izobraževanja pomembno vpliva na ugodno počutje udeležencev izobraževanja in tudi na učno uspešnost odraslih. Mogoče se tega vpliva premalo zavedamo. Po naših izkušnjah so namreč izobraževalne organizacije v preteklosti prepogosto predvidele določeno organizacijsko obliko za odrasle in jo zatem uporabljale za vse učne skupine in vse večne čase.

Na taka ravnanja so nas opozarjali udeleženci izobraževanja in učitelji, ki so sodelovali v evalvacijah izobraževalnih programov v letih od 1997 do 2002<sup>41</sup>. Učitelji

---

<sup>41</sup> Spremljanje poskusnega izpeljevanja in evalvacija programov višjega strokovnega izobraževanja Gradbeništvo (Celje), Strojništvo (Novo mesto), Elektronika (Velenje), Živilstvo (Maribor), Poslovni sekretar Doba Maribor) in evalvacija Programa 5000,

so npr. menili, da imajo premalo vpliva pri določanju obsega neposrednega pouka pri svojem predmetu, tudi udeleženci so trdili, da nimajo vpliva na organizacijo izobraževanja ali je njihov vpliv le delen.

Udeleženci izobraževanja so naštevili med drugim tele pomanjkljivosti v organizaciji izobraževanja: predmeti so slabo razporejeni in se prekrivajo, preveč predavanj naenkrat, vse natrpano na koncu leta, predavanja niso redna, pouk poteka prehitro, predavanja so prepozno, preveč splošnih predmetov, preveč pouka dnevno (4 do 5 ur neprekinjeno), nekaterih predavanj sploh ni, premalo osebnih pogovorov itn.

Za boljšo organizacijo so med drugim predlagali: večja organiziranost, ker je sedaj v šoli precejšen nered; en urnik naj velja za celo leto, naj se ne spreminja vsak mesec; najprej predavanja, potem izpit, ne vse naenkrat; počasnejši tempo izobraževanja; več ur predavanj pri splošnih predmetih; večji časovni razmak od začetka do konca izobraževanja; plan, kako se sam učiti, da bi vse hitreje potekalo; da bi bila šola bližje mojemu kraju itn.

Mnenja udeležencev izobraževanja sicer segajo že desetletje in več v preteklost, pa vendar niso povsem brez vrednosti. So lahko pomembna opozorila tudi za današnjo generacijo vodij in učiteljev.

Pripombe in predlogi odraslih so pokazali na glavne pomanjkljivosti v organizaciji izobraževanja odraslih. Značilnosti dobre organizacije so prav v krajevni bližini izobraževanja, upoštevanju časa, ki je udeležencem na voljo, smotrni obremenitvi odraslih, v primernem razmerju med organiziranim izobraževanjem in samoizobraževanjem, prilagojenosti sposobnostim in učenju odraslih ipd. A bodimo pazljivi: udeleženci izobraževanja so vsako leto novi, skupine drugačne, torej je vedno znova treba prisluhniti posebnostim posameznika in učnih skupin. Vodje izobraževanja odraslih dodobra poznajo navedene zakonitosti v organizaciji izobraževanja, ki odraslim omogočajo študij.

Dostopnost izobraževanja omogočamo tudi tako, da izobraževanje **krajevno približamo odraslim**, ki se želijo izobraževati. Dandanes dostop do izobraževanja zaradi oddaljenosti od kraja izobraževanja mogoče ni tako kritičen kot nekoč, saj je mobilnost ljudi mnogo večja in preprostejša. Pa vendar bo pri izdelavi urnika treba upoštevati npr. tudi čas, ki ga udeleženci potrebujejo, da pridejo na predavanja iz kraja, kjer prebivajo ali kjer so zaposleni.

Za odrasle pomeni vloga udeleženca izobraževanja le ena od mnogih, ki jo opravljajo. Vemo, da so zaposleni, imajo družino, so tudi družbeno dejavni itn. Tudi brezposelni niso povsem na razpolago kadarkoli in kjerkoli. Načrtovalec izobraževanja bo torej preverjal **čas, ki ga imajo na voljo udeleženci izobraževanja** in se jim skušal čim bolj prilagoditi. To bo storil pri oblikovanju izvedbenega načrta za učno skupino in oblikovanju urnika.

**Smotrno obremenitev udeležencev** presojava po analizi njihovih drugih dejavnosti in kriterijih, ki veljajo v izobraževanju odraslih že doslej in jih je potrdila

tudi praksa. Pogosto organizacije ne predvidevajo, da je mogoče izobraževanje časovno podaljšati in program, ki je predviden za eno šolsko leto, izpeljati v letu in pol, ali ga tudi skrajšati, če so za to pogoji. Nenapisano pravilo je, naj organiziranega izobraževanja za odrasle ne bo več kot 12 ur na teden, saj je treba upoštevati tudi čas, ki ga potrebujejo za samostojno učenje. Optimalna dnevna obremenitev s poukom je lahko tri do štiri šolske ure, saj po osemurni zaposlitvi odrasli ne bi mogli učinkovito spremljati pete ali šeste ure pouka. Kadar poteka organizirano izobraževanje v dneh, ko odrasli nimajo zaposlitvenih obveznosti, lahko pouk traja dlje, šest in tudi do osem ur, če je zagotovljen med urami daljši opoldanski odmor. Obremenjenost odraslih bo organizator izobraževanja upošteval pri izdelavi študijskega koledarja in pripravi urnika.

Ne smemo pozabiti, da se z organizacijo prilagajamo tudi **sposobnostim odraslih, njihovim učnim navadam, mentalni kondiciji** ipd. Te osebne značilnosti je sploh najtežje ugotavljati, jih urejati in upoštevati v učni skupini. Spoznanja o učenju odraslih in njihovih sposobnostih lahko vodje izobraževanja navaja k optimizmu. Le prepoznati jih mora in upoštevati pri vseh organizacijskih elementih, npr. predvsem pri odločitvi za prevladujoči organizacijski model in tudi pri (tečajni) razvrstitvi programskih enot.

S prenovo srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja<sup>42</sup> vse od leta 2006 tudi v izobraževanju odraslih ubiramo povsem nove poti, ki se osredinjajo v izvedbenem kurikulu. V skladu z novostmi, ki so jih izhajajoč iz zakonodaje, prinesla Navodila o prilagajanju izrednega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja<sup>43</sup>, je ena izmed odločitev, ki jo mora izobraževalna organizacija sprejeti, odločitev o tem ali bo izobraževanje izvajala po enem izmed:

- **skupinskih organizacijskih modelov oz.**
- **individualnih organizacijskih modelov.**

V nadaljevanju si oglejmo značilnosti enih in drugih.

Med **skupinske organizacijske modele** sodijo modeli, ki temeljijo na oblikovanje učne skupine s predvidenim skupnim načinom poteka in trajanja izobraževanja (šolski, razredno-predmetni in tečajni organizacijski model, ipd.) V skladu z Navodili za prilaganje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja gre za tak model, kadar obseg organiziranega izobraževalnega dela obsega vsaj 50 odstotkov glede na obseg v rednem izobraževanju.<sup>44</sup>

Med **individualne organizacijske** modele izrednega izobraževanja sodijo vsi izvedbeni moduli, ki omogočajo, da se posameznik pretežno ali v celoti izobražuje sam, brez sodelovanja v učni skupini. Izobraževalne organizacije omogočijo

<sup>42</sup> Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Uradni list RS, št. 79/2006.

<sup>43</sup> Ur. l. RS, 8/2008.

<sup>44</sup> Prav tam.



preverjanje znanja, krajša organizirana predavanja, individualne ali skupinske konzultacije, druge oblike organiziranega izobraževanja.<sup>45</sup>

Pri teh odločitvah gre za iskanje primerne **ravnotežja med organiziranim izobraževalnim delom ter (organiziranim) samostojnim učenjem odraslih.**

Ker **obseg organiziranega izobraževalnega dela** predstavlja ločnico med individualnimi in skupinskimi oblikami izobraževanja, le-te pa zahtevajo nekoliko drugačno ravnanje izvajalca, je nujno, da razmislimo, kaj bomo upoštevali pri organiziranem izobraževalnem delu!

Pri presojanju, kdaj gre za organizirano izobraževalno delo, si lahko pomagamo s kriteriji, ki jih prikazuje slika.

Slika: Kriteriji za določitev organiziranega izobraževalnega dela<sup>46</sup>

V skladu z Navodili za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja **med organizirano izobraževalno delo**<sup>47</sup> sodi:

- teoretični pouk z vajami,
- praktični pouk,
- praktično usposabljanje z delom,
- ekskurzije,
- terensko delo,
- skupinske ali individualne konzultacije,
- učne delavnice,
- organizirane priprave na izpite,
- učna pomoč,
- zagovor seminarских nalog,
- srečanja v skupinah pri e-učenju ali učenju na daljavo,
- preverjanje in ocenjevanje znanja in
- druge oblike, določene z izobraževalnim programom.

<sup>45</sup> Prav tam.

<sup>46</sup> Klemenčič S. (2009). Temeljne novosti v prenovi izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Učno gradivo za udeležence v programu spopolnjevanja Načrtovanje, organizacija in spremljanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

<sup>47</sup> Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ur. l. RS, št. 8/2008.

**Samostojno učenje udeleženca**<sup>48</sup> pa obsega učenje in drugo učno delo, ki ga udeleženec izpeljuje sam.

- **Načrtovanje** izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju **je zahteven proces**, ki daje izobraževalnim organizacijam številna pooblastila, ob tem pa zahteva večjo strokovno pripravo vodje izobraževanja odraslih in učiteljev, predvsem pa timsko delo.
- V postopkih kurikularnega načrtovanja in njegove izpeljave **se srečujemo z novimi pojmi**, kot so npr. zmožnosti ali kompetence, osebni izobraževalni načrt, programske enote, moduli, globalna učna priprava itn. Kar nekaj časa je potrebnega, da nove izraze sprejmemo, jih razumemo in jih tudi primerno uporabljamo.
- Veliko strokovne priprave in učenja zahteva **izdelava odprtih kurikulov**, ki nastajajo v izobraževalni organizaciji. Kakovostno jih je mogoče izdelati le, kadar pri nastajanju sodeluje celoten učiteljski zbor.
- V poglavju smo ob različnih fazah načrtovanja in udejanjanja izvedbenega kurikula opozarjali na **mnoge pomanjkljivosti**, ki jih je pokazala dosedanja praksa v formalnem izobraževanju odraslih. Preverite, katere napake se kažejo v vaši organizaciji in načrtujte spremembe na bolje.
- Skrbno je treba **ločevati med načrtovanjem izpeljave kurikula za mladino in načrtovanje za odrasle**. Res so mnogi postopki skupni, a rešitve so največkrat drugačne.
- Še vedno se premalo zavedamo, kako pomembno je, da vodja izobraževanja in učitelji **poznajo posameznega udeleženca izobraževanja in učno skupino**. Kar nekaj možnosti imamo, da jih spoznamo.

<sup>48</sup> Prav tam.