

USPOSOBLJENOST ZA DELO V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN RAZVOJ KARIERE

POVZETEK

Ker vemo, da so se razmere v družbi spremenile, zagotovo vemo tudi, da se bodo posledično spremenile tudi zahteve glede profesionalnih veščin predvsem tistih profesij, ki so tesneje odvisne od družbenih razmer. Poklic učitelja je v tem kontekstu gotovo eden od najbolj občutljivih. Kot opažamo, vse več učiteljev otrok in mladine začne videti kot del svojega profesionalnega dela tudi izobraževanje odraslih. Vprašanje je, ali je to bolj dodatek, honorarno delo in priložnost za premoščanje hudih časov ali nova karierna priložnost in resno strokovno srečevanje s koherentnim področjem, ki zahteva nekaj povsem specifičnih znanj in pristopov. V prispevku prikazujemo pestrost pričakovanj bodočih učiteljev, ki se v izobraževanje vključujejo z zelo različnih strokovnih področij.

Ključne besede: izobraževanje, izobraževanje odraslih, učitelji, poklicni in profesionalni razvoj, razvoj kariere

A CAREER IN ADULT EDUCATION - ABSTRACT

It is a well-known fact that the societal conditions have changed. We also know that as a consequence the demands for professional skills will change, especially of those professions which depend to a large extent on societal circumstances. In this context the profession of a teacher is among the most sensitive ones. We notice that more and more teachers of children and youth are beginning to view adult education as a form of their professional work. However, the question remains if this is more something added, a source of additional income and the opportunity to overcome turbulent times or we can speak about a new career opportunity and a serious professional encounter with the coherent field which demands new specific knowledge and approaches. In this article we present the versatility of expectations of teachers to be, who get included in education from vary different professional fields.

Key words: education, adult education, teachers, vocational and professional development, the development of a career

Ena temeljnih učiteljevih nalog je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti dela. Učitelja¹ v tem smislu lahko pojmuje kot ključnega akterja novih družbenih tokov in pobudnika sprememb – tako na osebni ravni kot na ravni skupnosti, učiteljskega kolektiva, sodelovanja z drugimi udeleženci izobraževanja in na ravni sodelovanja med generacijami. Tu je usodnega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega lastnega dela kot tudi za načrtovanje in razvoj svoje individualne kariere v kontekstu organizacije ali skupine, v kateri dela. Z drugimi besedami: pomembno je – ne le za učitelja, za družbo nasploh, kako bodo učitelji razvijali ne le svojo poklicno, temveč tudi profesionalno identiteto, skrbeli za svoj karierni razvoj in kakšen pomen temu daje tudi njihovo strokovno okolje. V tem

kontekstu je vprašanje o kakovosti njihovega izobraževanja in usposabljanja pomembno ne le z vidika posameznika, ampak tudi z vidika kakovostnega razvoja celotne družbe.

IZOBRAŽEVANJE IMA DOLGOROČEN VPLIV NA VKLJUČENOST V DRUŽBO

Opozorila najnovejših evropskih primerjalnih analiz (npr. raziskava In-cluded,² ki je v teku) ponovno potrjujejo precej neprijetno povezavo med izključenostjo iz družbe in izključenostjo iz izobraževanja: nižja stopnja izobrazbe za posameznika pomeni bistveno večje tveganje, da se uvrsti med ranljive skupine prebivalstva; obstaja očitna povezava med izključenostjo iz izobraževanja in brezposelnostjo;

analiza na evropski ravni nakazuje, da ljudje z nižjo stopnjo izobrazbe politiko oziroma aktivno participacijo v družbi dojemajo kot manj pomemben vidik življenja (le približno pet odstotkov tistih Evropejcev, ki imajo samo osnovnošolsko stopnjo izobrazbe, jo ocenjuje kot pomembno); treba se je soočiti s skrbjo, da zaostrene gospodarske razmere lahko resno zaostrijo odnos večinskih skupin do drugačnih, manjšin in predvsem ranljivih skupin prebivalstva (kar se že kaže v nekaterih delih Evrope) (Vrečer in Javrh, 2009).

Pomanjkljiva razvitost temeljnih zmožnosti določenim skupinam prebivalstva onemogoča izrabo priložnosti za uporabo teh sistemov, ki naj bi bili v načelu demokratično urejeni (Ivančič in drugi, 2008; Možina in drugi, 2009). Revščina močno omejuje možnosti pridobiti določeno stopnjo izobrazbe, stopnja izobrazbe pa sodoloča zmožnosti oziroma kompetence predvsem pri pripadnikih ranljivih skupin, saj imajo praviloma ključne zmožnosti bistveno manj razvite. Zato revščina ni omejena le na revne države Unije, pojavlja se v vseh okoljih Evrope in se skriva za navideznim izobiljem. Izobrazbeni dosežki posameznikov jasno korelirajo z vključenostjo oziroma izključenostjo na različnih področjih družbe. Vpliv se kaže denimo v zmožnostih uveljavljanja posameznikovih pravic na področjih zaposlovanja, zdravja, stanovanjskem področju in drugih (Vrečer in Javrh, 2009).

Posledično je mogoče videti poglobljanje neenakosti, ki se posredno dogaja celo na samem področju izobraževanja. Tako na nacionalni kot na evropski ravni se pri ponovnem vključevanju t. i. ranljivih skupin prebivalstva v izobraževanje nakazuje težko prepoznaven in precej zapleten dejavnik. Gre za strokovno (in osebno) zelo angažirano delovanje izobraževalcev/učiteljev, ki ranljivim vlivajo upanje v spremembo s pomočjo izobraževanja. Po prvih uspehih pa se največkrat pokažejo neprema-

gljive ovire. Te izhajajo iz različnih okoliščin, v katere so ranljive skupine najpogosteje vpete (zasvojenosti, osebnostne težave, družinski problemi, revščina ...), temu sledi grenko razočaranje posameznikov, ki so začeli upati v spremembo. Prav to je najbolj neugodna posledica. Zdi se, da je lahko tudi to razočaranje dolgoročen dejavnik izključevanja iz kakršnekoli oblike izobraževanja (Javrh, 2009).

Posameznik, ki bo integriran in bo kot tak sposoben vstopati v družbeno dogajanje, je nosilec zadostne kakovosti v odnosu do drugačnih in morda tudi manj zaželenih. Prav učitelji imajo glede teh prizadevanj družbe povsem posebno mesto. Ko namreč natančneje pogledamo pomen in vpliv učitelja kot vzornika oziroma modela zaželenega družbenega angažiranja, postaja vse bolj jasno, da mora učitelj najprej osebno doživeti in sprejeti idejo o enakosti možnosti, šele nato jo bo lahko zares učinkovito posredoval učencim.

NOVE DRUŽBENE OKOLIŠČINE SPREMINJAJO PROFESIONALNI RAZVOJ

Gospodarstveniki vedno glasneje opozarjajo na nevarnosti razhajanja v izobraženosti in usposobljenosti kadrov ter znanjih, ki ustrezajo trenutnim potrebam delodajalcev in obstoječi ponudbi delovnih mest. Znanje, usposobljenost in kompetence so v družbi znanja postali opredeljeni pogoj konkurenčnosti globalnega trga dela. Prav to pa je v kriznih časih in posebno še v tem trenutku zelo pomemben dejavnik za obstoj. Z drugimi besedami: za družbo znanja, ki je deklarirani cilj integrirane Evrope, je v okviru kreiranja ustreznih politik velikega pomena identificiranje sedanjih in prihodnjih potreb po usposobljenosti ter sodobnih znanjih ne le »uporabnikov«, temveč tudi tistih, ki naj te uporabnike temeljnih spretnosti naučijo, torej učiteljev. Pomemb-

no je razmisliti tudi o položaju učiteljskega poklica z vidika trga delovne sile, tako v položaju samega poklica do drugih poklicev kot tudi širše, saj učitelji za trg dela izobražujejo bodočo delovno silo. Kritično in sistematično spremljanje in identificiranje novih potreb omogoča ustrezno odzivanje, s tem pa tudi višjo stopnjo socialne vključenosti.

Novi družbeni tokovi in pobude, ki se ta trenutek razcvetajo v združeni Evropi – kot so na primer ekonomska in kulturna globalizacija, trajnostni razvoj, globalno izobraževanje in učenje, socialna pravičnost, novi vidiki medgeneracijskega sodelovanja in soočanje s posledicami trka med generacijami oziroma potrebo po razrešitvi medgeneracijskega konflikta itd. – nujno vplivajo (in bodo vplivali) na profesionalni razvoj evropskih učiteljev. Nepredvidljiva tržna ekonomija ne more dovolj kmalu napovedati vseh potreb, čeprav lahko na podlagi sektorskih premikov in različnih scenarijev sklepa na možno povečanje oziroma zmanjševanje potreb po posameznih znanjih in usposobljenostih (Vrečer, 2010). Vse bolj je jasno, da bi za ta namen potrebovali odlične, vrhunsko opremljene izobraževalce, ki bodo znali razumeti »znamenja časov«, ki se bodo nenehno učili tudi sami in ki bodo ohranjali kritično distanci do številnih oblik globalizacijskih procesov ter bodo znali precizno ločevati med tistimi interesi, ki pretežno iz-

Ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, je tista, ki lahko učitelja na celotni poklicni poti pripravlja, potrjuje in usmerja v ustrezno smer kariernega razvoja. Ob tem pa se je seveda treba zavedati, da gre za dalj časa trajajoč proces, ki mora biti ustrezno podkrepljen, usmerjan in kdaj pa kdaj tudi korigiran. Tako s strani posameznika kot tudi s strani ustanove. Na proces poklicne socializacije in posledično oblikovanje identitete učiteljev je mogoče vplivati predvsem z ustreznim izobraževanjem in usposabljanjem tako na dodiplomski ravni kot tudi kasneje v procesih stalnega strokovnega izpopolnjevanja (prim. Valenčič Zuljan in drugi, 2007). Slednje ima omejeno, vendar nikakor ne zanemarljivo vlogo.

hajajo iz vulgarno-kapitalističnih motivov, in tistimi, ki so v jedru vselej zavezani humanističnemu naboju izobraževanja.

Nehote se v ospredje pomikajo vprašanja poslanstva in odgovornosti konkretnih učiteljev, ki so vpeti v vzgojno-izobraževalne procese ne glede na stopnjo izobraževanja. Kot so pokazale številne raziskave (Eraut, 1993; Wragg, 1996; Klette, 2000 in drugi), je ključni dejavnik pri uvajanju novosti in nujnih sprememb v izobraževalni sistem na izvedbeni ravni vedno učitelj. Učitelji so torej usodni člen. Ni vseeno, ali bodo podlegli pritiskom trenutnih družbenih procesov ali pa bodo s svojo držo in vzgledom branili in zagovorniki temeljnih vrednot ne glede na politične in gospodarske pritiske. Z vidika izobraževanja odraslih je prav ta vloga učitelja izredno pomembna.

Ključno nadaljnje vprašanje je, kje in kdaj naj učitelji dobijo vpogled v navedene trende, nova aktualna spoznanja, jih kritično presodijo in na podlagi presoje oblikujejo svoja trdna stališča. Nova vedenja (in izkustva) jim bodo omogočala pripravo izvedbenih kurikulumov, ki jih bodo utrjevali v njihovi strokovni avtonomiji, na drugi strani pa dali zmožnosti, da bodo lahko sledili osebnemu poslanstvu. Analiza dela angažiranih in kritičnih učiteljev pri nas je nakazala (prim. Javrh, 2009; Jamšek in Javrh, 2009), da je za to potrebnih več pogojev. Eden med njimi je ustrezno izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

Postaviti pa je treba še naslednje vprašanje: ali so učitelji imeli ustrezne sistemske pogoje za pridobitev zmožnosti, potrebnih za doseganje vseh opisanih zahtev, in ne nazadnje koliko priložnosti imajo ta trenutek za nenehen vzdržno naravnan profesionalni razvoj. Predvsem tisti učitelji, ki so nove zmožnosti pridobili in jih razvili do te mere, da so prišli do novih pogledov na spremenjene družbene okoliščine in so zmožni novih načinov ravnanj, bodo zahtevam kos. Študije (prim. Zele na knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001; Marentič Požarnik in drugi, 2005; Javrh, 2006; Javrh, 2008 itd.) kažejo, da je med temeljnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na ravnanja in prepričanja učitelja, tudi način, kako poteka oblikovanje poklicne identitete oziroma kako poteka njegova poklicna socializacija. Ugotovitve raziskav kažejo, da poteka poklicne socializacije ne moremo omejiti le na obdobje priprave na poklic in prvih nekaj let dela.

UČITELJEV ODNOS DO KARIERNIH VPRAŠANJ

Učiteljeva stališča do kariernih vprašanj imajo z njegovo edinstveno vlogo iniciatorja in spodbujevalca vzdržnega razvoja veliko širše in dolgoročneje posledice, kot se zdi na prvi pogled. Prav učitelj je že mladim generacijam pomemben pozitiven ali negativen vzornik v dobi njihove predkariere. Odraslim udeležencem izobraževanj je kot njihov vrstnik do določene mere referenčna točka, primer dobre prakse, dokaz, da je kakovosten karierni razvoj mogoč. Ta vpliv učitelj v vlogi izobraževalca odraslih lahko ima le, če prej ustrezno načrtuje, ovrednoti in vodi svojo lastno karierno pot ter svoj poklicni in tudi profesionalni razvoj.³ V nasprotnem primeru postaja antivzornik, poosebljenje napak in spodbujevalec negativnega, zavračajočega odnosa odraslih do izobraževanja in usposabljanja.

Seveda učiteljeva naloga ni preprosta. Kot posameznik, najprej odgovoren za lastno poklicno pot, se mora učitelj vnaprej opredeliti do vprašanj, kako organizirati osebna razmerja med delom, domom in osebnim razvojem, da bodo pripomogla k pozitivnim procesom njegovega kariernega razvoja. Le tako navidezne možnosti, ki se skozi komercialni pristop različnih ponudnikov in interesentov tudi učiteljem vse bolj ponujajo v idealizirani obliki, tako njih samih kot mladine in odraslih ne bodo zavajale na stranske poti in dodatno oteževale razvoja.

Sodobni učitelj mora imeti vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal. Večje novosti so predvsem globalna razsežnost, vloga posameznika kot državljana EU, pozitiven odnos do kulturne in narodnostne pestrosti, mobilnost, etična drža do družbe informacij in uporabe znanja, obvladovanje naj sodobnejše izobraževalne komunikacijske tehnologije in poznavanje ter zmožnost uporabe številnih novih omrežij informacij. Sodobni učitelj mora poleg učiteljskih kompetenc izražati pozitiven odnos do kulturne, narodnostne in seksualne pestrosti, mobilnosti, IKT ipd.

Nabor teh novih kompetenc, ki naj bi jih učitelj razvil v temeljne zmožnosti, zahteva od učitelja in od izobraževalnega sistema, ki učitelje pripravlja ter usposablja za delo, precejšnje premike. Ti premiki so potrebni ne le v vsebinah, ampak tudi v spretnostih, ravnanjih in drži, ki jo učitelj vzpostavlja do dela in okolja. To je lahko breme, hkrati pa nova možnost, izziv, da poklic učitelja postopno začne dobivati bolj ugledno mesto, kot mu trenutno pripada.

Sodobni učitelj mora poleg učiteljskih kompetenc izražati pozitiven odnos do kulturne, narodnostne in seksualne pestrosti, mobilnosti, IKT ipd.

IZOBRAŽEVALCI ODRASLIH

Izobraževalci odraslih imajo lahko zelo različne vloge in naloge, ta pestrost pa (tudi ob upoštevanju njihovega zaposlitvenega statusa) vpliva na njihove možnosti za delo, usposobljenost in motivacijo za izobraževanje ter seveda na kariero. Avtorice poročila Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov (2008) med drugimi ugotavljajo, da bi veljalo sistematično raziskati področje razvoja kariere izobraževalcev odraslih in odgovoriti na vrsto vprašanj.

Za izobraževalce odraslih je na splošno značilno, da se razmerje med redno zaposlenimi in honorarnimi sodelavci nagiba na stran honorarnih sodelavcev, ki večinoma prihajajo s področja dela z mladino in otroki. Po podatkih Statističnega urada RS o izobraževalcih odraslih v programih osnovnošolskega izobraževanja kažejo, da večina učiteljev, ki poučujejo v osnovnih šolah za odrasle, poučuje tudi v osnovnih šolah za mladino. Statistični podatki o strokovnih delavcih, ki delajo pri izvajanju nadaljnjega izobraževanja, kažejo, da število učiteljev, ki prihajajo s področja izobraževanja otrok in mladine, narašča, šte-

vilo drugih strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih pa upada (v: Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov, 2008).

VKLJUČEVANJE STROKOVNJAKOV RAZLIČNIH STROK V IZOBRAŽEVANJE

Prikazali bomo nekaj rezultatov raziskave o stanju v programu usposabljanja za bodoče učitelje, ki prihajajo iz drugih, nepedagoških strok⁴ in bi radi postali učitelji v najširšem pomenu besede, tako učitelji otrok in mladine kot izobraževalci odraslih. Postavlja se namreč vprašanje, v kolikšni meri dodiplomsko izobraževanje omogoča in podpira formiranje kritično odgovornih bodočih učiteljev, učiteljev, ki bodo svojo kariero razvijali in s tem prispevali dinamiko v razvoju poklica kot takega. Gre za program pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI), ki ga izvajajo vse tri slovenske univerze (v Ljubljani, Mariboru in Kopru). Vanj se lahko vključijo odrasli z univerzitetno izobrazbo, udeleženci, ki ga uspešno zaključijo, pa pridobijo licenco za poučevanje v pedagoških in andragoških pro-

Izobraževalci izobraževalcev že opozarjajo na nove potrebe po znanjih o razvoju kariere učiteljev, ki delajo v izobraževanju odraslih. Analiza fokusnih skupin z naslovom Razvoj novih pristopov pri izpopolnjevanju andragoških delavcev (Žalec, Đorđević, 2009) je recimo pokazala, da bodo med nujnimi kompetencami izobraževalca odraslih v prihodnosti tudi take, ki zahtevajo dobro poznavanje splošnih zakonitosti o razvoju poklicne poti, njenega načrtovanja in spreminjanja. Kot ugotavljata Žalec in Đorđević, ponudba na tem področju ni zadostna niti celovita, saj v Sloveniji nihče sistematično ne razvija svetovalne dejavnosti za karierno rast izobraževalcev odraslih. Premalo je programov splošnega andragoškega izpopolnjevanja, ki bi različnim strokovnjakom v procesu razvoja na tem področju izbrane profesionalne poti omogočili, da si pridobijo ustrezno znanje in kompetence. To sta avtorici ponazorili z naslednjo izjavo enega od udeležencev: »Kar je pomembno, pa je razvoj sistematičnega izobraževanja andragogov, nekega temeljnega modela, ki bi se nadgrajeval. V mislim imam izobraževanje, ustrezno za nekoga, ki bi se na novo zaposlil v izobraževanju odraslih in bi si lahko tako pridobil temeljna znanja, ta pa bi kasneje nadgrajeval.« (Prav tam: 42.) Brez predhodnega dobrega poznavanja možnih kariernih izhodov, izzivov in pasti je učinkovito načrtovanje in razvoj osebne kariere težko pričakovati.

gramih. Naš vzorec udeležencev PAI je bil priložnosten. Z anketnim vprašalnikom smo anketirali udeležence programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na ljubljanski univerzi. V vzorec je bilo v šolskem letu 2008/2009 v prvi meritvi vključenih 119 oseb, v drugi pa 97. Sestavljale so ga tri različne skupine: skupina udeležencev, ki so obiskovali program na Pedagoški fakulteti (45 odstotkov vzorca); skupina udeležencev brez dosežanih pedagoških izkušenj, ki so obiskovali program na Filozofski fakulteti (28 odstotkov vzorca); in skupina udeležencev programa na Filozofski fakulteti, ki že imajo pedagoške izkušnje, a formalno nimajo ustrezne pedagoško-andragoške izobrazbe (27 odstotkov vzorca).

Daleč največ udeležencev ankete je v odprtem odgovoru izražalo pričakovanje, da bodo s programom za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI) poleg formalnega potrdila o usposobljenosti za poučevanje pridobili »znanje za delo v praksi« in »ustrezne kompetence«. Precejšen delež jih je omenjalo željo po teoretičnih znanjih iz pedagogike, psihologije, andragogike, potrebo po razumevanju stroke, ne pa izkušenj. Nekateri so se nadejali bolj temeljnih vsebin, kot so: »spoznati, kaj je dober pedagog«, »kaj je poučevanje in kaj je vzgoja«, »kakšne so prave vrednote«, »občutek za ravnanje z ljudmi, poudarjena socialna nota«, »poudarek, da je za učitelja pomembna empatija«, »vpogled v področje«.

Drugi so se osredotočali na nekatera bolj specifična strokovna znanja, denimo sposobnost predstavitve in prenašanja znanja, znanje za delo z otroki in odraslimi, vpogled v delo učitelja, občutek, kaj je pravi pristop do učencev, pomoč pri organizaciji izobraževanja, ali pa jih je zanimala seznanitev z metodami izobraževanja, kako razviti dobro klimo med poslušalci in predavateljem. Menili so tudi, da bodo pridobili več znanja za mentorsko delo z dijaki

in študenti (npr: »biti boljši predavatelj«).

Udeležba v usposabljanju jim je odprla nov pogled na značajne probleme, radi pa bi slišali praktične izkušnje preostalih udeležencev. Nekateri so pričakovali, da bodo pridobili več možnosti za javno nastopanje in več samozavesti. Za nekatere je usposabljanje razširitev obzorja, pridobivanje dodatnega znanja, razširitev že obstoječih znanj ali splošna izobrazba: »celovita izobrazba s tega področja, ki mi bo koristila tako v poklicnem življenju kot v življenju nasploh«.

Le nekateri so izražali pričakovanja, da bodo z udeležbo vzpostavili pomembne stike s kolegi in nova poznanstva. Med udeleženci so bili tudi taki, ki so bili bolj osredotočeni na znanje za lastne potrebe in življenje ter so pričakovali predvsem veliko izmenjave mnenj in izkušenj. Želeli so si »spoznavanja lastnih prepričanj in oblikovanja pristopov, razrešitev dvomov, kaj je prav in kaj ne«, »seznam koristne literature«. Med njimi pa so tudi taki, ki pridobivanje pedagoško-andragoške kvalifikacije vidijo kot novo karierno možnost za tretje življenjsko obdobje, in sicer kot: »možnost poučevanja na ljudski univerzi, ko bom v pokoju«, »morda bom bliže želenim ciljem«, »spomin na zabavna druženja med odmori in predavanji«.

Udeleženci izobraževanja za učitelje si želijo pridobiti zlasti znanje za delo v praksi in ustrezne kompetence.

SLIKA: Vsebina pričakovanj bodočih učiteljev iz drugih panog

PREVLADUJOČE PRIČAKOVANJE

strokovna znanja
zmožnost za zaposlitev, kompetence
znanje za prakso
teoretična znanja

znanje za delo z otroki in odraslimi
pristop do učencev
razrešitev dvomov, kaj je prav in kaj ne
vpogled v delo učitelja

vpogled v področje
dodatna znanja, razširitev že obstoječih
občutek, kaj je poučevanje in kaj je vzgoja
splošna izobrazba
spoznavanje lastnih prepričanj in oblikovaje pristopov
pomoč pri organizaciji izobraževanja
seznanitev z metodami izobraževanja

sposobnost prezentiranja in prenašanja znanja, javno nastopanje
razširitev obzorja
stiki s kolegi, nova poznanstva
znanje za lastne potrebe in življenje
veliko izmenjave mnenj in izkušenj

drugo:
seznam koristne literature
razumevanje stroke, ne pa izkušenj
razviti dobro klimo med poslušalci in predavateljem
več znanja za mentorsko delo z dijaki, študenti (biti boljši predavatelj)
možnost poučevanja, ko bo v pokoju
morda bom bliže zelenim ciljem
kakšne so prave vrednote pri tem delu
občutek za ravnanje z ljudmi (socialna nota)
več samozavesti
nov pogled na znane probleme
poudarek, da je za učitelja pomembna empatija
poznati, kaj je dober pedagog
spomin na zabavna druženja med odmori in predavanji
celovita izobrazba s tega področja, koristna tako v poklicnem kot v zasebnem življenju
večja fleksibilnost
povezanost teose

REDKEJE IZRAŽENO PRIČAKOVANJE

Udeležence smo natančneje spraševali tudi, kakšno spremembo v karieri jim bo to usposabljanje omogočilo. Skupaj slaba polovica udeležencev računa s tem, da bodo postali učitelji (43,5 odstotka). 10,2 odstotka jih ne pričakuje nobene spremembe. Zanimiva pa je razlika v pričakovanjih med začetno in končno meritvijo.

PREGLEDNICA 1: Pričakovanje karierni spremembe ob začetku in koncu usposabljanja

Pričakovana karierna sprememba	Meritev ob začetku		Meritev ob koncu	
	F	%	f	%
Postal bom učitelj	54	45,4	40	41,2
Ne bo spremembe	9	7,6	13	13,4
Drugo	53	44,5	44	45,4
Skupaj	116	97,5	97	100,0
Ni podatka	3	2,5	/	/
Skupaj	119	100,0	97	100,0

Kar 13 udeleženih ob izteku usposabljanja ne pričakuje več, da bodo postali učitelji, čeprav so to pričakovali ob vstopu v usposabljanje, vsaj štirje pa menijo, da spremembe ne bo, čeprav so si jo sprva obetali. Zelo zanimivi pa so podatki pod izbiro Drugo, saj je kar 45 odstotkov anketirancev izbralo to možnost in v odprtem odgovoru tudi pojasnilo, kaj pričakujejo. Najbolj je zanimiva

PREGLEDNICA 2: Kakšno spremembo v karieri bo omogočila pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti skupini z zelo malo pedagoškimi izkušnjami

MERITEV OB ZAČETKU	MERITEV OB KONCU
<ul style="list-style-type: none"> pomagalo mi bo pri iskanju zaposlitve bom predavatelj postal bom pedagog v CUDV širši spekter možnih zaposlitev bolj izobražen, praktično delo začetek/znanje osnov poučevanja in podajanja snovi pridobitev teoretičnega pedagoškega znanja večja možnost zaposlitve v vzgojno-izobraževalnih enotah, na področju šolstva in izobraževanja, več možnosti za zaposlitev na šoli morda kdaj postanem predavatelj ali organizator predavanj mentor študentom vodja pripravnikov možnost pedagoškega dela v javnem glasbenem zavodu bolj bom samozavesten in ciljno usmerjen pri pripravi izobraževanj za zaposlene v organizaciji, kjer sem zaposlen delo na šoli kot svetovalni delavec rada bi bila učiteljica 	<ul style="list-style-type: none"> možnost se zaposliti na šoli kot socialni delavec priznani izpiti mi bodo dali nekaj novih možnosti za delo in nadaljnjo izobrazbo suverenost na delovnem mestu/kakovostno svetovanje staršem delo z odraslimi na LU zelo rad bi postal učitelj možnost, da postanem učiteljica širše možnosti v okviru pedagoškega dela, boljša usposobljenost

skupina udeležencev, ki so imeli le malo ali nič pedagoških izkušenj. Razlika v njihovih pričakovanjih ob začetku in koncu usposabljanja kaže, da ob koncu usposabljanja ti bodoči učitelji pričakujejo predvsem več suverenosti, torej poklicne utrditve, medtem ko so bili na začetku veliko bolj usmerjeni v razmišljanje o napredovanju oziroma možnih kariernih premikih.

Primerjava med začetno in končno meritvijo v skupini udeležencev, ki so večinoma že imeli pedagoške izkušnje oziroma so že učili, pokaže nekoliko drugačno težnjo.

Udeleženci v tej skupini želijo najprej zado- stiti formalnim pogojem, saj se bodo lahko poklicu učitelja docela predali. Odločeni so, da svojo kariero razvijajo na tem področju.

PREGLEDNICA 3: Kakšno spremembo v karieri bo omogočila pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti skupini z več pedagoškimi izkušnjami

MERITEV OB ZAČETKU	MERITEV OB KONCU
<ul style="list-style-type: none"> • še korak dlje do zelenega poklica učitelja • lažje zaposlovanje v šolstvu v prihodnosti, večja možnost za zaposlitev • zaposlitev za nedoločen čas • če hočem učiti, potrebujem boljše pogoje za zaposlitev • napredovanje, točke, novosti • lahko bom poučevala tudi v prihodnje • dodatna možnost redne zaposlitve na pedagoškem področju • pedagoško izobrazbo bom lahko izkoristila pri svojem praktičnem delu na OŠ • možnost dela v šolskih knjižnicah oz. z otroki • izvajanje seminarjev • dopolnitev dosedanje izobrazbe • še ne vem 	<ul style="list-style-type: none"> • samo formalno • postala bom učiteljica, saj je PAI pogoj za delo v šolstvu • zaposlitev v naslednjem šolskem letu • možnost poučevanja • če bo treba, se bom lahko znašla tudi v razredu/skupini, ki naj bi jo poučevala • potencialno delo ali dopolnilno delo v izobraževanju • pomagalo mi bo postati boljša učiteljica • daje mi možnost, da bom pri svojem delu vsak dan boljša, če bom upoštevala navodila predavateljev in se nenehno še naprej izobraževala na tem področju • menim, da mi bo usposabljanje nasploh zelo koristilo • predavatelj na seminarjih (predvsem računalniških) • pridobitev dodatnega in koristnega znanja • notranja rast in razvoj idej

V tretji, mešani skupini pa je mogoče opaziti predvsem razmišljanje o alternativnih možnostih in vidikih kariernega razvoja s kombiniranjem različnih področij. Udeleženci tako vidijo možne premike kot izboljšanje kakovosti

dela, pa tudi zadovoljitev osebnih potreb po kakovostnem delu. Med udeleženci je tudi upokojenec, ki meni »da mu bo to usposabljanje omogočilo, da ne bo stagniral in da se bo še naprej izobraževal in čutil koristnega«.

PREGLEDNICA 4: Kakšno spremembo v karieri bo omogočila pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti mešani skupini

MERITEV OB ZAČETKU	MERITEV OB KONCU
<ul style="list-style-type: none"> • upam, da mi bo omogočilo spremembe • povečale se mi bodo zaposlitvene možnosti • redna zaposlitev – za nedoločen čas • odpira se mi možnost prehoda iz naravoslovnega v družboslovno področje in nadaljnji študij • zaposlitev v zavodu, delo z otroki s posebnimi potrebami • omogočilo mi bo poučevanje na LU • morda se bom v prihodnje bolj posvetila izobraževanju odraslih • lahko bom opravljala strokovni izpit za šolskega bibliotekarja • odpreti možnosti za alternativne načine poučevanja • želela bi predavati na srednji ali visoki strokovni šoli • mogoče bom kdaj poučeval • omogočanje mentorstva z dijaki in študenti • ne le možnost učiteljskega poklica, tudi vodenje delavnic • to je možna varianta za prihodnost, nikoli ne veš, kaka priložnost se ti v življenju ponudi; vsekakor pozitivna izkušnja • občasno delo kot učitelj, predavatelj • mogoče bom kdaj želela poučevati • globlje razumevanje šolskega sistema • spoznavam čisto nove vsebine glede na svoj poklic • razširilo znanja, sposobnosti; pridobivanje novih izkušenj • izboljšati svoje delo in odpraviti napake, ki se pojavljajo pri mojem delu • pridobitev licence za poučevanje, drugače na pedagoškem področju ostajam na istem delovnem mestu, posebnih sprememb ne bo • ne vem 	<ul style="list-style-type: none"> • večje možnosti za zaposlitev • usposabljanje mi daje večje možnosti izbire v karieri • mogoče si bom kasneje želela delati v šolstvu (zdaj sem v vrtcu) – razširjanje manevrskega prostora • ker že delam kot učiteljica, vsekakor upam na ustrezno izobrazbo za opravljanje tega poklica • mentor • mogoče se mi bodo odprla vrata za magistrski študij iz andragogike • dodana vrednost ne glede na poklic, ki ga opravljam (ki ga bom opravljala) • novo področje, odprtje novih možnosti in priložnosti • pogodbeno delal v eni izmed zdravstvenih šol, vendar moje osnovno področje delovanja ostaja isto, »psihiatrija« • lahko bom opravljala strokovni izpit za šolskega knjižničarja • razumevanje dela z mladimi • splošno pedagoško znanje • olajšalo mi bo delo v službi, dalo motivacijo za delo s študenti • določeno znanje bom izkoristil za boljše delo v razredu, za boljši izkoristek • delo z otroki s posebnimi potrebami • omogočilo mi bo kvalitetnejše izvajanje in načrtovanje programov neformalnega izobraževanja oz. izbirnih predmetov formalnega • menim, da mi bo prineslo veliko koristi na osebno področje – kar bom prenesla tudi na osebno področje • zadovoljitev lastnih potreb • ker sem v pokoju, mi bo to usposabljanje omogočilo, da ne bom stagniral in da se bom še naprej izobraževal in čutil koristnega • za zdaj nobene spremembe • še ne vem

Kot vidimo iz predstavljenih odgovorov, v učiteljske vrste vstopajo posamezniki z zelo različnimi pričakovanji, predhodnimi izkustvi in kariernimi ambicijami. Da pozna posamezna načela načrtovanja in vodenja kariere na področju izobraževanja, pa ni pomembno samo za učitelja. Ta znanja so nujno potrebna tudi ravnateljem in direktorjem izobraževalnih ustanov, ki pomembno sodoločajo karierno pot učiteljev. Preučevanje razvoja karier pri nas (Javrh, 2006; Javrh, 2008) kaže, da ima učiteljeva kariera nekatere specifike, ki opazno zaznamujejo poklicno pot v tej panogi. Kot sem opozorila že uvodoma, je za načrtovanje tako osebne kot institucionalne kariere treba upoštevati tako univerzalne kot specifične zakonitosti.

Udeležence smo spraševali tudi, ali pričakujejo, da se bodo po pridobitvi pedagoško-andragoške izobrazbe zaposlili na področju izobraževanja.

Odgovori kažejo, da 36,6 odstotka vprašanih že dela v izobraževanju, torej potrebujejo pridobitev formalnih pogojev, kar jim omogoča PAI. 31 odstotkov jih pričakuje zaposlitev v izobraževanju. Sem lahko štejemo del odgovorov pod izbiro drugo, saj ti udeleženci večinoma že opravljajo pedagoško delo ali so ga že opravljali. Kar 14,4 odstotka pa jih ne ve, kar najverjetneje pomeni, da še niso odločeni.

Primerjava rezultatov začetne in končne meritve pokaže negativno težnjo v pričakovanjih – pričakovanja udeležencev glede zaposlitve so se znižala. Kvalitativna analiza njihovih odgovorov, kaj še pričakujejo, pa pokaže, da si v resnici še želijo delati kot učitelji, čeprav ob koncu programa razmišljajo veliko bolj fleksibilno in vidijo tudi različne alternativne možnosti.

Udeleženci v skupini z zelo malo pedagoškimi izkušnjami so ob vstopu v program razmišljali

PREGLEDNICA 5: Pričakovanja udeležencev programa PAI glede zaposlitve v izobraževanju

PRIČAKOVANJE ZAPOSLOTITVE V IZOBRAŽEVANJU	DELEŽ (v %)
Ne, ker že delam na področju izobraževanja	36,6
Ne, ne pričakujem in ne delam v izobraževanju	3,2
Da, pričakujem, čeprav še ne delam v izobraževanju	31,0
Ne vem	14,4
Drugo	13,0
Ni podatka	0,5
Skupaj	100,0

tudi o tem, da bo s tem »dana še ena možnost zaposlitve, ki je ne izključujejo«, »pričakujejo, da se bodo ponovno zaposlili na področju izobraževanja«, »upajo na delo v izobraževanju« ali da se bodo usmerili v »premoženjsko svetovanje – izobraževanje sodelavcev«. Ob koncu usposabljanja so previdnejši: »morda po končani glasbeni karieri v moji stroki«, »v okviru kiparskega delovanja – med drugim tudi vodenje likovnih delavnic, morda tudi delo v vrtcih in šolah« ali menijo: »rada bi poučevala, čeprav tudi zdaj delam v šolstvu, samo ne kot učiteljica«.

Tisti, ki imajo že več izkušenj s poučevanjem, so tako ob vstopu kot ob koncu usposabljanja predvsem usmerjeni v razmišljanje o zadostitvi formalnim pogojem: »trenutno nadomeščam porodniško in upam, da se bom lahko prihodnje leto zaposlila v šolstvu«, »da pričakujem, ampak bi rada poučevala še kakšen

Udeleženci v mešani skupini so ob začetku usposabljanja navedli: »že zdaj sem zaposlena v podjetju, ki se ukvarja z izobraževanjem«, »ker sem že nekaj let na javnih delih v izobraževanju«, »konec leta se upokojim«, »v prihodnosti bi želela delati tudi kot učitelj«, »to je možna varianta za prihodnost, nikoli ne veš, kaka priložnost se ti v življenju ponudi«, »vsekakor pozitivna izkušnja, odprta možnost«, »delam v vrtcu, verjetno se bom kdaj kasneje želela preizkusiti tudi v delu na šoli«. Ob izteku pa so o možnosti zaposlitve v izobraževanju razmišljali takole: »da, pričakujem, čeprav že delam na področju izobraževanja in želim v tem poklicu tudi ostati«, »poleg strokovnega poklica bi se želela zaposliti v ustanovah za neformalno izobraževanje«, »med programom PAI sem dobila službo učitelja v OŠ«, »ne še takoj, ampak čez nekaj let«, »da, ker sem trenutno na javnih delih v izobraževanju«, »bi ostala zaposlena na svojem področju z večjim poudarkom na delu s študenti in svojci«, »sem že zaposlena na področju izobraževanja, vendar ne poučujem, pričakujem pa, da bom«, »priložnostno poučevanje«.

drug predmet, kjer potrebujem to izobrazbo«, »formalizacijo mojega vseživljenjskega dela«.

Kakšno naj bo torej ustrezno izobraževanje tako bodočih kot že aktivnih učiteljev? Tudi o tem smo spraševali bodoče učitelje, ki prihajajo iz drugih panog. Udeleženci PAI so kot pogoj za odlično usposabljanje najpogosteje navajali: veliko diskusij o konkretnih primerih in praktični napotki. Zelo poudarjena je praksa, kot potrebno so jo omenjali tako tisti, ki ne delajo v šolstvu, kot tisti, ki že delajo kot učitelji. Za oboje je opazovanje prakse izkušenega učitelja, osebno izkustvo, kasneje pa evalvacija lastnega dela tisto, kar vidijo kot ustrezno ali celo odlično usposabljanje. Poudarjajo, da bi se pravo razmerje med teorijo in prakso moralo nagniti bolj na stran praktičnih izkušenj, ki jih nato teoretsko obdelajo in osmislijo. Zagotoviti bi bilo treba dovolj časa za praktično delo v okviru posameznega programa usposabljanja. Odlično usposabljanje po njihovem

prepričanju vsebuje več predstavitev izkušenj udeležencev, njihovo osvetlitev, evalvacijo. V ospredje so postavljali obliko timskega dela ali delo v manjših skupinah, kjer bi prevladovalo sproščeno ozračje, z intenzivno izmenjavo izkušenj in več simulacij primerov.

Kot lahko vidimo iz analize stališč udeležencev PAI, imajo ti ob vstopu v izobraževanje (pa še tudi ob njegovem koncu) velika pričakovanja in večinoma ustrezno motivacijo za poučevanje in delo z učečimi. Njihov glavni motiv za vstop v profesionalno delo učitelja ni ekonomski. V ospredju je motiv osebne rasti, povezan s kakovostno profesionalno rastjo. To pa so v resnici ugodna izhodišča za pozitiven kakovostni razvoj karier bodočih učiteljev. Ti učitelji so za izobraževalni sistem še kako pomembni, če imamo v mislih, da imajo izkušnje v drugih poklicih in lahko zato v sistemu izobraževanja prinašajo nujno potrebno novo dinamiko in moderno raznovrstno znanje.

Pogosto udeleženci povezujejo odličnost usposabljanja tudi z angažiranimi, kompetentnimi, ustrezno usposobljeni predavatelji, ki so sposobni razumljivega posredovanja znanja. Precej so kritični do togih in preveč akademsko naravnanih predavateljev. Kot nezaželene načine dela pa navajajo seminarske naloge, preveč teorije, preveč frontalnega dela, preverjanje znanja na podlagi na pamet naučenega, premalo (osebnih) srečanj s predavatelji, premalo natančna navodila o pogojih za pristop k izpitu. Udeleženci k odličnosti prištevajo tudi povezanost vsebin z osebnimi interesi in delom. Nekateri udeleženci menijo, da bi lahko bolj izkoristili e-izobraževanje z dodatnimi konzultacijami in podporo.

SKLEP

Izobraževanje ima nenadomestljivo vlogo pri ozaveščanju o potrebnosti načrtnega pristopa k procesom razvoja kariere, motiviranju za nove cilje v kariernem ciklusu, poglobljanju uvidov o delovnem kontekstu na strokovnem področju, obnavljanju in širitvi ter sistematiziranju novih, pri delu potrebnih strokovnih spoznanj, pomoči pri sledenju razvoja strok kot zagotavljanje možnosti za pridobitev novih spretnosti. Pa ne le to: ozaveščati in usposabljanje mora celostno, v smeri humanističnih izhodišč in vzdržnega razvoja.

V zaostrenih gospodarskih razmerah so načrtovanje in vodenje kariere ter z njima povezano izobraževanje na prepihu. Lahko pričakujemo, da se bo v prihodnosti tudi pri nas na vse bolj odprtem trgu »izobraževalnih storitev« pojavljalo še več »izobraževalcev« za hiter, bliskovit uspeh v karieri, to je ljudi, ki bodo poskušali na nestrokovni način voditi druge, še posebno tiste, ki se znajdejo na katerem od težjih »prehodov« ali »križišč« v svojem življenjskem ciklusu. Ena od nalog andragoške teorije bi morala biti ozaveščanje o pomenu in nujnosti zadostne strokovne usposobljenosti izobraževalca, ki bo odraslega vodil po zamotani poti izobraževanja odraslih in mu pomagal razvijati kariero, in to ne glede na to, ali je učitelj, andragog ali pa »izobraževallec odraslih«. Karierni svetovalec bi moral v idealni situaciji doseči zelo zahtevne cilje, saj naj bi »spoznal izkušnje, interese, prepričanja, vrednote, delovne navade in osebne kvalitete svetovanca ter vsakega izmed njih usposobil do te mere, da si zmore ustvarjati zadovoljno življenje s stalnim spreminjanjem delovnega okolja« (Krumboltz, 1997: 65). Njegova temeljna naloga v vlogi izobraževalca odraslih pa bo še naprej, da pospeši učenje.

Odrasli, ki ne bodo znali oblikovati strategije svojega kariernega razvoja, bodo delavci brez

prihodnosti. Krumboltz glede pomoči, ki jo pri tem odrasli lahko dobi od usposobljenega strokovnjaka, poudarja: »Posamezniki, ki verjamejo, da jim izpopolnjevanje ni potrebno, potrebujejo tako soočenje z novo stvarnostjo, ki jih bo motiviralo in navdihnilo h konstruktivni spremembi.« (1997: 61.) Vse zgoraj navedeno enako velja tudi za učiteljevo kariero, bodisi da dela na področju izobraževanja otrok in mladine bodisi odraslih.

Učitelji ob izteku začetnega izobraževanja oziroma ob vstopu v poklic še ne morejo imeti vseh potrebnih kompetenc. Oblike izobraževanj, ki so učiteljem sistemsko na voljo, segajo od usposabljanja, pripravništva, specializacije, preusposabljanja (prim. Jelenc, 1991) do priučevanja, uvajanja, prekvalifikacije in celo poklicne rehabilitacije (prim. Jereb, 1998). Postavlja pa se vprašanje, ali so ustrezne in ali res podpirajo zaželeni razvoj kariere.

Kakovostno usposabljanje je zelo pomembno pri krepitvi profesionalnega razvoja učitelja. Učitelj mora sebe videti kot kompetentnega in odgovornega profesionalca ne glede na obdobje poklicne poti in ne glede na konkretno vlogo, ki jo ima. Premajhna pozornost, namenjena krepitvi učiteljeve samopodobe in utrjevanju poklicne socializacije, povzroča odpor do udeleževanja v obveznih oblikah stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Učitelji so zelo kritični do premalo skrbno pripravljenih usposabljanj. V različnih obdobjih poklicne poti imajo namreč različne potrebe glede utrjevanja lastnega ugleda in samopodobe. Nepoznavanje kariernega razvoja in specifik poklicne poti onemogoča načrtovanje različnih izvedb programov, ki bi bili prilagojeni določeni starostni skupini učiteljev (mlajši, zreli učitelji, razredniki, seniorji ...) oziroma učiteljem glede na njihov karierni razvoj, ne glede na to, ali trenutno delajo kot učitelji mladine, otrok ali kot izobraževalci odraslih.

Eden od bistvenih ciljev novega programa za usposabljanje učiteljev na področju kariernega razvoja, ki ga pravkar razvija Andragoški center Slovenije, je prav ta: učitelje naj bi skozi tri med seboj prepletene module usposobil do te mere, da bodo lahko sami načrtovali in razvijali dovršen del svojega profesionalnega razvoja v vlogi učiteljev. Danes posameznik sam postaja odgovoren za kakovost razvoja lastne kariere ne glede na poklic. Zato mora znati jasno artikulirati svoje potrebe. Poznati mora pomembnost prepletenosti in vpetosti kariernega cikla v druge procese, ki tečejo v njegovem življenju kot celoti. Pomembno je, da tako postaja aktiven sooblikovalec organizacije, v kateri dela.

- 1 V nadaljevanju bom izraz učitelj uporabljal v najširšem pomenu besede, kar pomeni, da imam v mislih vse učitelje, med njimi tudi učitelje, ki poučujejo odrasle. Ko se podatki nanašajo izključno na področje izobraževanja odraslih, uporabljam izraz izobraževalci odraslih.
- 2 V okviru mednarodne študije INCLUD-ED sodeluje 12 evropskih univerz in dva inštituta; prikazani podatki se nanašajo na projekt 3, v katerem so sodelovale Španija, Slovenija, Italija, Avstrija, Belgija, Finska, Romunija in komisija EU v Bruslju.
- 3 Več o distinkciji pojmov poklicni in profesionalni razvoj glej v: Javrh, P., Kalin, J., Muršak, J. (2010). Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja. Ciljni raziskovalni projekt 2008-2010. Zaključno poročilo. Ljubljana: ZIFF, Univerza v Ljubljani.
- 4 Podatki so bili pridobljeni v okviru projekta Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja. Ciljni raziskovalni projekt 2008-2010, ZIFF Univerza v Ljubljani, 2010.

LITERATURA

Eraut, M. (1993). »Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development.« V Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., Fessler, R. (ur.). *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B. V.

Ivančič A., Mirčeva J., Vrečer N. – SIAE (Slovenian Institute for Adult Education) (2008). *Impact of education on health. Literature Review Report (youth, women, people with disabilities)*. Interim Report. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission. (2006-2011).

Jamšek, D., Javrh, P. (2009). »Osnovna šola – izobraževalno in kulturno srce trajnostnega ravnanja za najbolj ranljive?« *Andragoška spoznanja*. Letnik 15, št. 2: 36–44.

Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Javrh, P. (2009). *EU recommendations and directives on the EKS in health*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.

Jelenc Krašovec, S. (2009). »Starejši ljudje med delom in prostim časom«. V Ličen, N. (ur.). *Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja: strokovni posvet*, Novo mesto, 22. oktober 2009: [zbornik vabljenih predavanj]. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije: 43–60.

Jelenc, Z. (1991). *Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Jereb, J. (1998). *Izobraževanje in usposabljanje kadrov. Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Klette, K. (2000). »Working-time blues, How Norwegian teachers experience restructuring in education«. V Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (ur.). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.

Krumboltz, D. J. (1997). »Aplikacija teorije učenja pri svetovanju za kariero«. V Niklanovič, S. (ur.). *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida: 57–88.

Marentič Požarnik B., Kalin J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Možina T. in drugi (2009). *Evalvacija izobraževalne ponudbe formalnih in neformalnih programov za brezposelne*. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

- Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov (2008). *Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije. Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Razdevšek-Pučko, C., Rugelj, J. (2006). »Kompetence v izobraževanju učiteljev«. *Vzgoja in izobraževanje*. Št. 1, let. 37: 46–50.
- SSKJ (1993). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS. 3. knjiga: 598.
- Statistični urad RS (2007). *Svetovni dan učiteljev. 3. oktober 2007*. Posebna objava. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1183 (dostopano: 15. 12. 2009)
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof Z., Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva: učbenik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vrečer, N., Javrh, P. (2009). »INCLUDED – izo-

- braževanje kot dejavnik družbene vključenosti: predstavitev projekta«. *V Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPI-US): Zveza ljudskih univerz Slovenije (ZLUS).
- Vrečer, N. (2010): »Vocational education and training, employment – related mobility and migration«. *V Dve domovini / Two Homelands*. Št. 32.
- Wragg, E. C. et al. (1996). *Teacher appraisal observed*. London, New York: Routledge.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). *Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi – TNTEE*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Žalec, N., Dordevič, N. (2009). *Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev. Prikaz izsledkov fokusnih skupin*. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.



ZA BOLJŠO PRAKSO

