

Je čas za delovanje in je čas za refleksijo – kdo smo izobraževalci odraslih in kakšna je naša vloga v skupnosti?

Tanja Možina¹

Povzetek

V prispevku so predstavljeni nekateri identitetni temelji izobraževanja odraslih, še posebej v povezavi z vlogo izobraževanja odraslih v družbi in z vidika strokovnega osebja, ki to vlogo udejanja. S pomočjo prikaza identitetnih temeljev izobraževanja odraslih je mogoče iskati odgovor na vprašanje, kakšna je vloga izobraževanja odraslih v družbi, hkrati pa tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Analizirane so nekatere rešitve, ki jih je na področje izobraževanja odraslih prinesel nov Zakon o izobraževanju odraslih. Prikazane so morebitne posledice, ki jih v prakso izobraževanja odraslih lahko prinese novost, ki jo nov zakon uvaža pri poimenovanju osebja v izobraževanju odraslih in opredelitvi pogojev njihove strokovne usposobljenosti. Prikazan je pomen strokovne skupnosti za krepitev strokovne identitete izobraževalcev odraslih in kakovost sprejemanja odločitev.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, strokovna identiteta, izobraževanje za osebni razvoj, izobraževanje v skupnosti, poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, zakon o izobraževanju odraslih, strokovna skupnost, socialni kapital, kakovost odločanja

There's a Time to Act and a Time to Reflect – Who are we as Adult Educators and What is Our Role in Society? – Abstract

The article focuses on identity foundations in the field of adult education, particularly in relation to the role of adult education in society and from the perspective of staff working in adult education. Examining the identity foundations of adult education enables us to search for an answer to the question of adult education's role in society, and at the same time, in the Slovenian education system. Certain solutions adopted by the new Adult Education Act have been analysed. Possible consequences regarding the terminology used in the new act to define adult educators are presented. The article also focuses on the importance a professional community has for strengthening the professional identity of adult educators and the quality of decision-making in the field of adult education.

Keywords: adult education, professional identity, education for personal development, community education, vocational education and training, adult education act, professional community, social capital, quality of decision making

1 Dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije

Uvod

V prispevku bom osvetlila nekatere identitetne temelje izobraževanja odraslih, še posebej v povezavi z vlogo izobraževanja odraslih v družbi in z vidika strokovnega osebja, ki to vlogo udejanja. Pri tem bom izhajala iz nekaterih rešitev, ki jih je prinesel novi Zakon o izobraževanju odraslih (Ur. l. RS Št. 003-02-1/2018-2) (v nadaljevanju ZIO-1). Analizirala bom, kakšne posledice lahko ima novost, ki jo uvaja ZIO-1 pri poimenovanju osebja v izobraževanju odraslih in opredelitvi pogojev njihove strokovne usposobljenosti. Ob tem se bom navezala na pomen strokovne identitete področja izobraževanja odraslih kot stroke in osebne strokovne identitete izobraževalcev odraslih. Pokazala bom tudi na pomen strokovne skupnosti pri krepitvi strokovne identitete in kakovosti odločanja na področju izobraževanja odraslih.

Opredelitev izobraževalcev odraslih in pogojev njihove strokovne usposobljenosti v novem Zakonu o izobraževanju odraslih

K temu, da izobraževalci odraslih ponovno odpremo nekatera temeljna vprašanja o tem, kdo smo in kakšna je naša vloga v skupnosti, me je spodbudila omenjena nova situacija, ki se je zgodila pri opredelitvi osebja, ki izvaja izobraževanje odraslih. Novi ZIO-1 namreč opredeljuje tri vrste izobraževalcev odraslih, in sicer:

- *strokovne delavce v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle* (19. člen);
- *strokovne delavce v naslednjih dejavnostih*: svetovalna dejavnost, razvojno-raziskovalne dejavnosti, druge dejavnosti (26. člen) in
- *izobraževalce v neformalnih programih za odrasle*.

Menim, da gre pri pojmovnem razlikovanju na *strokovne delavce* in *izobraževalce* za novo situacijo, za katero ne bi bilo dobro, da bi jo stroka sprejela brez potrebnega premisleka in refleksije. Vprašati se je potrebno o strokovnih podlagah uvajanja novih izrazov, pa tudi o posledicah te rešitve.

Omeniti velja, da se ob pripravi novega zakona, vsaj v delu stroke, s predlaganimi rešitvami nismo strinjali. Za nestrinjanje s predstavljenim izrazjem smo navajali številne argumente. Izhajali smo iz tega, da uveljavljena strokovna terminologija v izobraževanju odraslih tovrstne pojmovne distinkcije ne pozna. Terminologija izobraževanja odraslih iz leta 1991 namreč vpeljuje dva pojma, in sicer *andragoga* in *andragoškega delavca*. »*Andragog* je strokovnjak z visoko strokovno izobrazbo, ki je usposobljen za andragogiko in izobraževanje odraslih, ali pa z visoko izobrazbo kake druge smeri in javno priznana specializacijo iz andragogike ali izobraževanja odraslih« (Jelenc, 1991, str. 23).

Andragoški delavec je strokovnjak, ki dela v izobraževanju odraslih, vendar za to delo nima javno priznane stopnje izobrazbe ali specializacije iz andragogike. Tudi delavec v izobraževanju odraslih, izobraževalec odraslih (prav tam, str. 23).

Upoštevajoč razlikovanje med andragogom in andragoškim delavcem, bi morda celo lahko našli analogijo z logiko, ki so jo uporabili pripravljavci ZIO-1. Po analogiji bi *strokovni delavec* torej bil tisti, ki ima formalno izobrazbo s področja izobraževanja odraslih, *izobraževalec* pa tisti, ki je nima. Vendar smo glede neustreznosti izraza *izobraževalci* navedli še druge argumente.

Da izraz *izobraževalci* za opredelitev tistih, ki delujejo v neformalnem izobraževanju odraslih, ni primeren, smo menili tudi zato, ker se v pravnih dokumentih ne uporablja – tako ga ne pozna niti Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 16/07 z dopolnitvami) (v nadaljevanju ZOFVI) niti noben področni zakon. Tudi v izobraževanju odraslih za del tistih, ki izobražujejo, ni primeren, saj bi bil po tej logiki *izobraževalec* tudi tisti, ki izobražuje v javnoveljavnih programih za odrasle. Zagovarjali smo stališče, naj se v novem zakonu uporabi generični pojem, ki ga pozna ZOFVI za vse tiste, ki načrtujejo ali izvajajo izobraževanje – to je *strokovni delavci*, v tem primeru »*strokovni delavci v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle ali strokovni delavci v neformalnem izobraževanju odraslih*«. Opozorili smo, da pri tem ne gre le za terminološko uskladitev pravnih pojmov, pač pa tudi za vzpostavitev pravne podlage za enakovredno oz. komplementarno obravnavo strokovnega osebja, ki deluje na področju izobraževanja odraslih z vsem drugim osebjem, ki deluje v vzgoji in izobraževanju. Gre pa tudi za zagotovitev enakovredne obravnave osebja, ki deluje v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih, ki je v javnem interesu po ZIO-1. Vsaka drugačna rešitev lahko povzroči, da bomo neformalno izobraževanje odraslih še bolj potisnili na rob, namesto da bi tudi s pomočjo zakonskih podlag v sistemu vzgoje in izobraževanja prispevali k zmanjšanju njegove marginalizacije.

V nadaljevanju se posvetimo še temu, kako so v ZIO-1 opredeljeni pogoji usposobljenosti za *strokovne delavce* in *izobraževalce*. Prav to je bila namreč druga točka, ob kateri pripravljavci zakona in stroka v številnih razpravah ob pripravi novega zakona nismo soglašali. Ravno ta vidik je eden ključnih za zagotavljanje kakovosti izobraževanja odraslih. ZIO-1 pri pogojih strokovne usposobljenosti opredeljuje, da

strokovni delavci v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle morajo obvladati slovenski knjižni jezik, imeti izobrazbo, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje oziroma raven izobrazbe, pridobljeno po študijskih programih, ki v skladu z zakonom, ki ureja visoko šolstvo, morajo ustrezati izobrazbi druge stopnje, imeti pedagoško-andragoško izobrazbo v skladu z zakonom, ki ureja organizacijo in financiranje vzgoje in izobraževanja, in imeti opravljen strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja (19. člen).

Vse te pogoje morajo izpolnjevati tudi *strokovni delavci, ki delajo v dejavnostih*, ki jih opredeljuje ZIO-1 (26. člen), in *vodja izobraževalnega področja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih* (35. člen). Gre za enake pogoje, kot jih ZOFVI opredeljuje za strokovne delavce v osnovni šoli ali npr. v poklicnih oz. strokovnih šolah. Za učitelja v

javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle sicer zakon pove še, da je ustrezna tudi pedagoško-andragoška izobrazba, pridobljena s študijskim programom za izpopolnjevanje po programu za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol v obsegu 30 kreditnih točk po ECTS. Izobrazbo za strokovne delavce določi minister (19. člen).

Takšno opredelitev izobražbenih in drugih pogojev za strokovne delavce v javnoveljavnih izobraževalnih programih in dejavnostih izobraževanja odraslih lahko ocenimo kot ustrezno. Povsem zadovoljni pa ne moremo biti s tem, da so pripravljavci zakona omilili pogoj pedagoško-andragoške izobrazbe, saj bo po novem zakonu lahko v javnoveljavnih programih za odrasle poučeval tudi nekdo, ki bo uspešno opravil program pedagoško-andragoške izobrazbe, pridobljene s študijskim programom za izpopolnjevanje po programu za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol. V tem primeru gre za zniževanje že doseženih standardov kakovosti z vidika pedagoško-andragoške izobrazbe, za kar pa ni nobene strokovne utemeljitve.

To, s čimer v stroki ne moremo biti zadovoljni, je, da v pogoje za strokovne delavce v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle nismo uspeli vključiti pogoja o »posebnih znanjih oz. posebni usposobljenosti«, ki bi jo npr. moral imeti učitelj, ki poučuje v zahtevnih javnoveljavnih programih za ranljive skupine, kot so npr. programi pismenosti in podobni. Gre za presojo stroke, da so za poučevanje v teh programih, poleg osnovnih izobražbenih pogojev, potrebna tudi specialistična znanja, ki jih učitelji v večini ne pridobijo niti v okviru svojega dodiplomskega študija niti v programih za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Zaradi nejasnosti v tej točki v predhodnem Zakonu o izobraževanju odraslih smo v stroki polagali veliko upanja, da bomo to lahko strokovno ustrezno razrešili v novem ZIO-1. Pa vendar nam to ni uspelo. Predvidimo lahko, da bomo na težave ponovno naleteli prav kmalu, in sicer ob pripravi novih izhodišč za pripravo javnoveljavnih programov za odrasle, in sicer v točki, ko bo potrebno opredeliti vsebino programske sestavine Znanje in usposobljenost strokovnih delavcev.

Poglejmo sedaj še, kako so pogoji usposobljenosti opredeljeni pri skupini *izobraževalcev*. Do skoraj tik pred sprejetjem ZIO-1 je bilo v predlogu zakona opredeljeno, da

morajo izobraževalci v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle, ki se financirajo iz javnih sredstev na podlagi javnega razpisa oziroma poziva, izpolnjevati pogoje, ki jih določa neformalni izobraževalni program za odrasle (23. člen).

V stroki smo zagovarjali stališče, da je z vidika zagotavljanja kakovosti osebja, ki deluje v neformalnem izobraževanju odraslih – tj. v tistem, ki je v javnem interesu oz. ga financira država – takšna opredelitev v zakonu preveč ohlapna in neustrezna, saj ne pomeni ustrezne zaščite javnega interesa in udeležencev v neformalnem izobraževanju odraslih. Zato smo pripravili predlog amandmaja k 23. členu. V izhodiščni verziji predloga smo se

zavzeli za to, da bi bilo potrebno tudi pri neformalnem izobraževanju odraslih opredeliti kadrovske pogoje za (1) organizatorja neformalnega izobraževanja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih, in sicer na isti ravni, kot jih bo moral imeti organizator javnoveljavnih izobraževalnih programov, (2) da kadrovskih pogojev za izobraževalce v neformalnih programih zakonodajalec ne sme prepustiti zgolj dejstvu, kako so zapisani v neformalnih izobraževalnih programih, ki jih večinoma pripravljajo sami izvajalci, saj ti pri odločanju o ustreznosti osebja ne izhajajo vedno iz strokovnega interesa, pač pa na njihove odločitve velikokrat vplivajo ekonomski in drugi interesi.

Danes, ko je novi ZIO-1 v veljavi, lahko ocenimo, da smo bili v naših prizadevanjih v tej točki le delno uspešni. Nismo uspeli uveljaviti, da bi moral organizator neformalnega izobraževanja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih izpolnjevati enake izobrazbene pogoje, kot jih mora izpolnjevati organizator javnoveljavnih programov za odrasle. ZIO-1 o izobrazbenih pogojih za organizatorja neformalnega izobraževanja ne pove ničesar. Naj poudarimo: nismo se zavzemali za to, da bi ta pogoj morali dosegati vsi organizatorji izobraževanja odraslih (npr. tudi v društvih ipd.), pač pa smo govorili o javnih organizacijah za izobraževanje odraslih, kot jih opredeljuje ZIO-1, torej tistih, ki sestavljajo javno mrežo organizacij za izobraževanje odraslih in opravljajo javno službo v izobraževanju odraslih. Menim, da se ne bomo veliko zmotili, če predvidimo, da bomo pri zagotavljanju kakovosti neformalnega izobraževanja v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih – z vidika kakovosti osebja – soočeni s težavami. Primer: od organizatorjev neformalnega izobraževanja odraslih se bo zahtevalo, da pripravljajo programe neformalnega izobraževanja, ki jih bodo prijavljali na javne razpise in zanje dobili javna sredstva. Vsakomur – ki se zaveda, da je to delo, ki zahteva specialistično strokovno znanje in dobro poznavanje značilnosti načrtovanja izobraževalnih programov za odrasle ter značilnosti izobraževanja odraslih samega – je jasno, da tega na ustrezni ravni kakovosti ne more početi nekdo, ki nima ustrezne izobrazbe in ustreznih pedagoško-andragoških znanj.

Ocenim lahko, da smo bili pri amandmaju k 23. členu delno uspešni. Amandma k 23. členu, ki smo ga predlagali, se je glasil takole:

Pri določitvi pogojev, ki jih mora izpolnjevati izvajalec neformalnega izobraževalnega programa za odrasle, lahko minister – ko gre za programe neformalnega izobraževanja, ki se financirajo iz javnih sredstev – poleg pogojev, ki so določeni v programu, določi še druge izobrazbene pogoje in posebna znanja, ki jih morajo izpolnjevati izvajalci teh programov.

Amandma k 23. členu, ki je bil sprejet v državnem zboru, se glasi takole:

Pri določitvi pogojev, ki jih mora izpolnjevati izvajalec neformalnega izobraževalnega programa za odrasle za financiranje na podlagi javnega razpisa oziroma poziva, se določi tudi minimalno znanje oziroma delovne izkušnje izobraževalcev v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle.

Uspešni smo bili vsaj v toliko, da je zdaj oblikovana takšna zakonska podlaga, po kateri je potrebno pri vsakem javnem razpisu oz. pozivu določiti tudi minimalno znanje oz. delovne izkušnje izobraževalcev v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle. Z vidika zagotavljanja kakovosti kadrov, ki bodo izvajali neformalne programe za odrasle, predvsem tiste, ki so v javnem interesu oz. so financirani iz javnih sredstev, je to pomemben dosežek. Žal pa nismo uspeli v tem, da opredeljevanje tovrstnih pogojev ne bi ostalo zgolj na ravni javnih razpisov ter pod vplivom volje in strokovne usposobljenosti državnih uradnikov, pripravjalcev javnih razpisov.

Vrnimo se k novi opredelitvi v ZIO-1, ki zadeva *strokovne delavce in izobraževalce*. Ob premisleku, kakšne posledice ima lahko ta nova rešitev, želim opozoriti na precdenčni primer, s katerim smo bili na Andragoškem centru Slovenije (v nadaljevanju ACS) prvič soočeni pri izvajanju projekta ESS – *Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2016 do 2018*. V projekt smo želeli vključiti tako programe, namenjene strokovnim delavcem, ki delujejo v javnoveljavnem izobraževanju odraslih in dejavnostih, kot tudi tiste, ki so pomembni nosilci neformalnega izobraževanja odraslih – to so npr. izvajalci študijskih krožkov, strokovni delavci v središčih za samostojno učenje, kulturni mediatorji, ki delajo z migranti in begunci ipd. Ti pogosto ne prihajajo samo iz javnih izobraževalnih organizacij (srednje šole, ljudske univerze), pač pa tudi iz nevladnih organizacij, društev in drugih organizacij. V skladu s tolačenjem takratnega Sektorja za kadre v šolstvu pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) pa smo v projekt lahko vključili samo programe, v katere se vključujejo strokovni delavci z vzgoje in izobraževanja, kot jih opredeljujeta ZOFVI in ZIO. V obdobju, ko smo pripravljali projekt, je bil še v veljavi prejšnji zakon o izobraževanju odraslih. In to je dejansko pomenilo, da smo lahko vključevali samo izobraževalce odraslih, ki so prihajali iz osnovnih, srednjih šol in iz ljudskih univerz.

Doslej smo govorili o težavah, s katerimi smo bili soočeni na projektni ravni. Predvidimo pa lahko, da se bomo odslej z enako težavo srečevali, ko bomo prijavljali programe usposabljanja in spopolnjevanja za izobraževalce odraslih na javne razpise v skladu s Pravilnikom o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Uradni list RS, št. 33/17) (v nadaljevanju Pravilnik). Tu pa ne gre več za projektno raven, Pravilnik je namreč podlaga za financiranje usposabljanj in spopolnjevanj strokovnih delavcev na celotnem področju vzgoje in izobraževanja, velja torej tudi za področje izobraževanja odraslih. V 1. členu Pravilnika je opredeljeno, da ta

določa izbor in sofinanciranje programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, pogoje, način in postopek nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in ravnatelj v vzgoji in izobraževanju.

Pravilnik torej uporablja enotno poimenovanje – »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju«. Z veliko gotovostjo lahko predvidimo, da bomo – upoštevajoč predhodne izkušnje, ZIO-1 in obravnavani pravilnik – v prihodnje pri prijavih na javne razpise naleteli na enako težavo, s katero smo bili soočeni že pri vključevanju osebja v omenjeni projekt ESS. Pravilnik namreč nikjer ne omenja *izobraževalcev*, ki jih je vpeljal ZIO-1 in s katerimi opredeljuje izvajalce neformalnega izobraževanja odraslih. Če smo upali, da bomo z ZIO-1 razrešili težavo, ki se nam je zgodila, ko v projekt ESS nismo smeli vključevati osebja s področja neformalnega izobraževanja, je rešitev, ki jo je domnevno prinesel ZIO-1, to težavo še povečala. Težava, s katero smo bili v preteklosti prvič soočeni na projektni ravni, je namreč postala sistemska. Menim, da do rešitve za nastalo situacijo ni mogoče, ne da bi prej ponovno premislili sama konceptualna izhodišča in filozofijo ter vlogo izobraževanja odraslih v družbi in v sistemu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, še posebej pa vlogo tistega dela izobraževanja odraslih, ki zajema veliko področje neformalnega izobraževanja odraslih – tistega, ki ga je država z ZIO-1 opredelila kot javni interes.

Postavlja se mi vprašanje, ali ni v ozadju tega – da je država v ZIO-1 vzpostavila razlikovanje med osebjem, ki deluje v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih – dejstvo, da se država umika iz tega, da bi prevzela svoj del odgovornosti za ustvarjanje pogojev, ki bodo omogočili enakovredno in kakovostno udeležanje neformalnega izobraževanja odraslih. Če je po eni strani pripravljavec zakona mogoče priznati, da so z novim zakonom pomembno prispevali k temu, da je področje neformalnega izobraževanja odraslih jasno vzpostavljeno kot področje javnega interesa, pa je po drugi strani vendarle potrebno in legitimno, da stroka zastavi vprašanje, ali se država z nekaterimi rešitvami, ki jih je z novim zakonom uveljavila, vendarle s tega področja hkrati tudi umika.

Pomembno je, da v andragoški stroki analiziramo vprašanje, ali so v ozadju spreminjanja terminologije – ki v stroki nima temeljev, ima pa v nadaljevanju posledice tudi na financiranje dejavnosti, predvsem pa na neenakovredno obravnavo izobraževanja odraslih v razmerju do drugih področij vzgoje in izobraževanja – morebitni širši konceptualni in paradigmatični premiki, ki se jih morebiti pripravljavci zakona niti niso zavedali, so pa v skladu z njimi delovali. Pri tem vprašanju gre namreč tudi za pomembne identitetne dimenzije tako stroke izobraževanja odraslih kot vzpostavljanja in razvoja identitete izobraževalcev odraslih ter opredeljevanja strokovne/ih skupnosti, ki ji/jim izobraževalci odraslih pripadamo.

Če pomislimo na najširšo strokovno skupnost na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, lahko rečemo, da je to strokovna skupnost, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki delujejo na različnih področjih vzgoje in izobraževanja: od vrtcev, prek osnovnih in srednjih šol, do področja izobraževanja odraslih. Upoštevajoč pravno opredelitev lahko rečemo, da so del te široke in temeljne strokovne skupnosti tudi vsi tisti izobraževalci odraslih, ki delujejo v formalnem izobraževanju odraslih ter v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle in v dejavnostih izobraževanja odraslih. Kaj pa

tisti izobraževalci odraslih, ki delujejo v neformalnem izobraževanju odraslih in jih je zakonodajalec poimenoval *izobraževalci* – kateri strokovni skupnosti oni pripadajo? Če pripadajo taisti, zakaj potem drugačno poimenovanje? Če pa ji ne pripadajo, zakaj država meni, da ji ne? Saj z novim zakonom vendarle potrjuje pomen neformalnega izobraževanja kot izobraževanja, ki je v javnem interesu in torej predstavlja enakovredni del drugim delom sistema vzgoje in izobraževanja.

Opredelitev identitetnih temeljev izobraževanja odraslih

V nadaljevanju bom novonastalo stanje, ki ga je na področje izobraževanja odraslih prinesel ZIO-1, osvetlila z vidika identitetnih temeljev področja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Pri tem bom pokazala tudi na nekatere temeljne filozofske in intelektualne tradicije, ki so imele pomemben vpliv na razvoj tega področja. Analiza temeljev, na katerih se je področje izobraževanja odraslih vzpostavilo, nam namreč pomaga premisliti vprašanje, kakšna je vloga izobraževanja odraslih in izobraževalcev odraslih v družbi danes in kam naj se področje razvija v prihodnje.

Temeljne identitetne temelje izobraževanja odraslih vidim predvsem v štirih vidikih, in sicer izobraževanje odraslih prispeva k a) odpravljanju družbene neenakosti, ki izhaja iz družbene prikrajsanosti; b) splošni izobraženosti posameznika; c) njegovemu osebniemu razvoju in h kakovosti življenja; č) k razreševanju družbenih problematik in dobiti ter razvoju skupnosti; d) k poklicni in strokovni usposobljenosti odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k odpravljanju družbene neenakosti, ki izhaja iz družbene prikrajsanosti

Kot prvi pomemben temelj, iz katerega se je to področje razvijalo, lahko izpostavimo zavedanje, da je izobraževanje odraslih v družbi dejavnik, s pomočjo katerega lahko pomembno prispevamo k odpravljanju družbene neenakosti. Zagotavljanje pravičnosti in poštenih enakih možnosti za tiste, ki so na različne načine prikrajsani in zato tvegajo, da bodo pristali na družbenem robu, je ena ključnih vrednot, na katerih se je razvijalo področje izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ta identitetni temelj področja izobraževanja odraslih lahko povežemo s filozofskimi temelji, ki jih vključujejo teorije družbene pravičnosti. Rawls (1999) izhaja iz predpostavke, da bi morali imeti posamezniki z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda. Zato zagovarja stališče, da se je potrebno zavzemati za uresničevanje načela enakih možnosti (pravna enakost pred zakonom in ekonomska enakost na načelih prostega trga, ki ljudem z enako motivacijo in enakimi ravnmi talentov omogoča, da lahko dosežejo enake družbene položaje). Ob tem je Rawls posebno pozornost namenil t. i. poštenim enakim možnostim. Zanje ni dovolj, da so ti položaji vsem dostopni v formalnem smislu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih

tudi zares doseže – predvsem ne glede na socialni položaj družine. Za šolsko politiko to pomeni, da je treba socialne neenakosti korigirati, neenakosti v izkazanem trudu in sposobnostih pa morajo biti najbolj v korist prikrajšanim ali tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju (Rawls, 1999).

Usmeritev, da z dejavnostmi izobraževanja odraslih prispevamo k udejanjanju pravičnosti in poštenih enakih možnosti – z namenom odpravljanja družbene neenakosti –, lahko v praksi izobraževanja odraslih pripoznamo vsaj v dveh točkah. Najprej v tem, da je izobraževanje odraslih v Sloveniji vedno opravljalo t. i. kompenzacijsko vlogo, kar je značilno tudi za izobraževanje odraslih povsod drugod po svetu. Sama te kompenzacijske vloge ne razumem v smislu, kot se v slovenskem izobraževalnem prostoru tudi velikokrat interpretira. Gre namreč, da naj bi izobraževanje odraslih »popravljalo napake« iz formalnega izobraževanja oz. »napake iz preteklosti«. Pomembno kompenzacijsko vlogo izobraževanja odraslih vidim predvsem v tem, da v posameznikovi odrasli dobi prispeva k odpravljanju družbene deprivilegiranosti, ki je je bil deležen v svojem otroštvu in mladosti ter je vplivala na to, da si posameznik ni pridobil izobrazbe. Tudi za sodobne družbe namreč velja, da je izobrazba še vedno pozicijska dobrina, od nje pa sta še vedno v veliki meri odvisna družbeni status in družbena mobilnost, pa tudi stopnja konkurenčnosti posameznika na trgu dela (Barle-Lakota in Sarđoč, 2015).

Druga točka, kjer lahko prepoznamo velik prispevek izobraževanja odraslih k odpravljanju družbene neenakosti, so številne aktivnosti, namenjene predvsem neformalnemu izobraževanju ranljivih skupin prebivalstva, še posebej na področju pismenosti. Področje razvoja programov pismenosti ima v Sloveniji dolgo tradicijo. Hkrati pa smo z najnovejšo raziskavo PIAAC soočeni s podatkom, da ima kar tretjina oseb med 16. in 65. letom starosti v Sloveniji – kar pomeni skoraj 400.000 odraslih – tako nizko raven besedilnih in matematičnih spretnosti, da jih to ovira pri delu in vključevanju v družbo. Še bolj zaskrbljujoče dejstvo je, da bo polovica teh oseb morala biti na trgu dela še vsaj 10 let, nadaljnjih 140.000 oseb pa vsaj še 20 let. Po rezultatih raziskave PIAAC so ti odrasli zmožni brati le kratka in preprosta besedila ter uspešno uporabljati le preproste matematične operacije. Med temi sta dve tretjini starejših od 45 let in nižje izobraženih (OECD, 2017). In ne nazadnje, v Sloveniji branju pri delu namenjajo posebno malo časa tisti z nižjo izobrazbo (29. mesto od 33 držav) (Pavlin, Pušnik, Mrzel in Melink, 2017). Podatki govorijo o tem, da bo delo pri zviševanju ravni pismenosti oz. temeljnih zmožnosti kot pomembnem dejavniku pri odpravljanju družbene neenakosti tudi v prihodnje ostalo ena izmed ključnih prioritet izobraževanja odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k splošni izobraženosti posameznika, k njegovemu osebnemu razvoju in h kakovosti življenja

V slovenski tradiciji izobraževanja odraslih je bila vedno močno prisotna usmeritev k temu, da je potrebno enakovredno razvijati tako izobraževanje za pridobitev izobrazbe

in krepitev poklicne usposobljenosti kot tudi različne vrste splošnega izobraževanja odraslih. V slovenski terminologiji izobraževanja odraslih je splošno izobraževanje odraslih opredeljeno kot izobraževanje, ki je namenjeno razvijanju splošne kulture odraslega, da bi se tako potrdil kot posameznik in kot državljan. Čeprav načeloma ne izključuje nobenega področja, saj je mogoče vsako vsebino poučevati tako, da so pri tem doseženi cilji splošnega izobraževanja odraslih, sta na prvem mestu opismenjevanje ter seznanjanje s socialnimi, filozofskimi, zgodovinskimi in umetnostnimi temami, ki najbolj omogočajo uresničitev ciljev splošnega izobraževanja (Jelenc, 1991, str. 62; Jelenc Krašovec, 2010). Pomemben sklop splošnega izobraževanja odraslih predstavlja izobraževanje za osebni razvoj posameznika – tisto, ki prispeva k realizaciji zanimanj, ki so izven sfere dela in bogatijo življenje, širijo obzorja, krepijo senzitivnost ter odnos do umetnosti, narave, sobivanja z drugimi. Gre za izobraževanje, ki posamezniku pomaga, da razvija in osmišlja sebe in svet, v katerem živi.

Prepoznamo lahko vplive intelektualnih in filozofskih smernic, ki so jih prispevali humanistični psihologi, kot sta bila Maslow in Rogers, s teorijami osebnega razvoja. Ta vidik izobraževanja odraslih je močno povezan s kulturno-idejnimi smermi humanizma, vlogo izobraževanja odraslih vidi v prispevku k razvoju človeškega potenciala vsakega posameznika (Finger, Jansen in Wildemeersch, 2000). Tudi slovenske andragoge so pri razvoju področja v tem vidiku navdihovala razmišljanja Grundtviga o tem, da je treba izobraževanje približati ljudem in jih z izobraževanjem pripraviti za aktivno delovanje v družbi. Za to pa ni dovolj zgolj poučevanje poklicnih veščin, ampak se je treba poglobiti v poezijo, zgodovino in umetnost. To bo posamezniku omogočilo razvoj senzitivnosti, ki jo potrebuje, da bo znal aktivno prepoznavati dogajanje v skupnostih, v katerih živi in dela (Allchin, 2015). Predvsem v metodičnem in didaktičnem vidiku pa je mogoče prepoznati tudi pragmatični pristop, ki ga je razvijal John Dewey (1997) in ga zajema teorija družbenega pragmatizma. Ta je bil zasnovan na bolj praktični orientaciji in je vključeval upoštevanje izkušenj ter reševanje problemov, s katerimi se ljudje srečujejo pri svojem življenju in delu. Pri Deweyjevi pragmatični filozofiji prvenstveno ni šlo za to, da bi se moralo izobraževanje zreducirati zgolj na trening praktičnih veščin. Reševanje praktičnih problemov ni bil cilj, pač pa pot, ki naj preide zgolj usvajanje konceptualnega vedenja in naj vodi tudi v usvajanje formativnih vidikov znanja. Ta kombinacija humanistične psihologije in družbenega pragmatizma, ki so jo na področju izobraževanja odraslih povzeli Lindeman (1926), Knowles (1992), Brookfield (2005) in drugi, je povzročila, da je izobraževanje odraslih z razvojem andragoške didaktike – s pomočjo postopnega uveljavljanja pojma andragogika – pridobilo bolj individualistični in na trenutke psihološki pridih, hkrati pa ostalo kompatibilno s pragmatično filozofijo.

Na konceptualni razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji, prav v vidiku približevanja tega izobraževanja življenjskim in delovnim okoljem posameznika, je vplival tudi

Illich (1971) s svojim delom *Razšolana družba* – tako s tem, ko je zavrnil enačenje učenja in šolanja, kakor tudi s tem, da je opozoril na strukturno dimenzijo izobraževanja odraslih. Poučevanju, ki se dogaja v šolah, postavi alternativo, ki jo vidi v »razšolanih« življenjskih učnih okoljih. Njegovo opozorilo, da se učenje ne dogaja samo v šolah, pač pa tudi v številnih deinstitucionaliziranih kontekstih, je bilo zelo blizu premislekom, ki so jih v podobnem obdobju k utemeljitvi andragogike prispevali slovenski andragogi. Kot primer lahko navedemo, kako A. Krajnc (1979) v delu *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika* pomen uporabe drugačnih metod – kot so se uporabljale v izobraževalnih pristopih, ki so temeljili zgolj na transmisiji znanja – umesti v kontekst deinstitucionalizacije izobraževanja odraslih. Iz njene utemeljitve je razvidno, kako vidi razmerje med pedagoško in andragoško didaktiko. Meni namreč, da bi bila ozka opredelitev didaktike – kot jo opredeljujejo nekateri avtorji, ko jo razumejo kot znanost oziroma teorijo o poučevanju, torej kot tisti del izobraževanja, ki poteka v institucionalnih, šolskih oblikah (tj. formalno izobraževanje), vseh ostalih oblik izobraževanja pa ne upoštevajo – za izobraževanje odraslih usodna. V izobraževanju odraslih imajo namreč več poudarka prav razne izvenšolske neinstitucionalne oblike izobraževanja, ki jim je potrebno priznati enakovredno mesto, zato jih mora obravnavati in upoštevati tudi andragoška didaktika.

Splošno izobraževanje odraslih zajema široko paleto izobraževanja za osebni razvoj posameznika, ki se največkrat odvija v »nešolskih« kontekstih. To je z vidika identitetnih temeljev izobraževanja odraslih eno izmed ključnih, saj z njim prispevamo k ohranjanju humanističnih filozofskih temeljev izobraževanja odraslih.

Prispevek izobraževanja odraslih k razreševanju družbenih problematik in dobiti ter razvoju skupnosti

Tretjo pomembno identitetno točko izobraževanja odraslih vidim v komplementarnem sobivanju t. i. individualne in skupnostne dimenzije tega izobraževanja. In prav za ta vidik menim, da ga izobraževalci odraslih doslej še nismo uspeli dovolj uveljaviti kot pomemben identitetni temelj tega področja. Pogosto utemeljujemo razmerje med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter se borimo za to, da se vse izobraževanje odraslih ne bi zožilo zgolj na izobraževanje za krepitev poklicnih veščin, pač pa bi bilo v njem dovolj prostora tudi za splošno izobraževanje odraslih. Prav to utemeljevanje oz. razumevanje izobraževanja odraslih zgolj kot izobraževanja za osebni razvoj pa se nam včasih problematično vrne. Hitro se nam lahko namreč zgodi, da tisti, ki kreirajo izobraževalno politiko, začnejo razmišljati, da je to stvar posameznika in zgolj izobraževanje »za prosti čas« ter je zato prav, da se država iz tega dela izobraževanja umakne in ga prevali na posameznika oz. iz polja javnega v polje zasebnega. Seveda so argumenti tistih, ki kreirajo izobraževalno politiko in odločajo o finančnih shemah za financiranje neformalnega izobraževanja odraslih, legitimni. Res je, da država ne more financirati čisto vsega, a tu govorimo o tistem

neformalnem izobraževanju odraslih, ki je v javnem interesu, se pravi pomeni javno dobro ter prinaša dobrobit za posameznika in skupnost. Zato je nujno potrebno, da ko govorimo o splošnem izobraževanju odraslih, ne poudarjamo zgolj individualne, pač pa tudi skupnostno oz. družbeno dimenzijo tega izobraževanja.

Področje izobraževanja odraslih lahko v družbi odigra vlogo nekakšnega družbenega veziva (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) – s tem, ko s svojo dejavnostjo prispeva k integriranju ljudi v skupnost, krepitvi vezi ter izgradnji socialnega kapitala. Prispeva k povezovanju ljudi in njihovemu aktiviranju za izvajanje skupnih akcij ter udejanjanje skupnih ciljev, ki pomenijo dobrobit skupnosti. Na tej točki se lahko navežemo na Becka (2001) in njegovo delo *Družba tveganja*. Avtor v njem predstavi tridimenzionalni model individualizacije, katere pomemben del je t. i. reintegracijska dimenzija. Ta dimenzija individualizacije se po njegovem mnenju kaže v preseganju individualnega (partikularnega) interesa z dejavnim sodelovanjem v dogovorjenih skupnih akcijah. Sodelovanje v skupnih aktivnostih torej ne pomeni opuščanja uresničevanja individualnega interesa (vrednot), pač pa šele prispeva k uresničevanju individualizacije posameznika kot dejavnega individua, sposobnega soustvarjanja družbene skupnosti. Posamezniki v neki skupini, organizaciji ali družbi v tem primeru ohranjajo svojo individualnost, partikularnost, a so hkrati sposobni delovanja v skupnosti in za uresničevanje skupaj dogovorjenih ciljev. Pomemben vidik izobraževanja odraslih je namreč skupnostno izobraževanje. Leto lahko razumemo kot izobraževanje ali učenje v skupnosti ali kot izobraževanje za skupnost. Prva različica skupnostnega izobraževanja – izobraževanje v skupnosti – se je krepila in se še krepí v sorazmerju s poudarki, ki jih v družbi dajemo razvoju skupnosti. Večji del izobraževanja in učenja v skupnosti, in tudi sicer, je neinstitucionaliziran, je prvina človekove dejavnosti. Poteka neformalizirano, neformalno in aformalno. Je stalno prisotno v skupnosti in je pomembna dimenzija skupnostnega delovanja (Jelenc, 2014).

Po mnenju Jelenc je eno najpomembnejših področij sodobnega izobraževanja odraslih izobraževanje in učenje v prostovoljskih organizacijah. Filozofija takšnega izobraževanja poudarja zlasti naslednje temeljne konceptualne prvine: v strukturi izobraževanja in učenja prevladujejo neformalno in manj formalizirano izobraževanje ter oblike samostojnega učenja; cilj izobraževanja praviloma ni le/pretežno posredovanje informacij in/ali znanja članom organizacije, temveč še bolj kot to pomeni spodbuditev teh k ustreznemu ravnanju, razvijanju ali spreminjanju navad, stališč, vedenja ipd., pa tudi k razvijanju njihove dejavnosti ali dejavnosti organizacije, ki ji pripadajo. Takšne cilje je mogoče dosegati z izobraževanjem ali učenjem, ki aktivno vključuje udeležence in angažira vse razsežnosti njihovega osebnostnega delovanja – intelektualne, čustvene in voljne. Metode in oblike, ki to omogočajo, so zlasti delo v majhnih skupinah, delavnice, študijski krožki, projektno delo, razprave, izmenjava izkušenj, ogledi, predstavitve idr. Za izvedbo takšnega izobraževanja so pomembni usposobljeni voditelji izobraževanja in učenja, za katere ni nujno, da imajo formalno pedagoško-andragoško usposobljenost (prav tam).

Izobraževanje v skupnosti kot posebno področje izhaja iz zavedanja posebnih problemov in razmer v različnih okoljih ter pomeni včlenjevanje izobraževanja v projekte lokalnega razvoja. Gre za spoznanje, da lahko z izobraževanjem pripomoremo k spoznanju, da so težave, ki jih zaznavamo v okolju (npr. nerazvitost ruralnih območij, revna mestna območja, ostarelo prebivalstvo ipd.), lažje rešljive in nasprotno – povezanost z okoljem lahko pozitivno vpliva na samo izobraževanje. Cilji izobraževanja niso več neodvisni od okolja, v katerem ta proces poteka, temveč se dopolnjujejo z razvijanjem druženja ljudi, njihove državljske udeležbe in razvojem okolja (Klemenčič, 1995).

Usposabljanje v študijskih krožkih npr. lahko vključimo v sklop splošnega izobraževanja oz. izobraževanja za osebni razvoj. Poleg tega študijski krožki v lokalnih skupnostih opravljajo tudi pomembno socialno vlogo, ko prispevajo h krepitvi vezi med prebivalci v skupnosti. Podobno lahko študijski krožki, ki jih izvajamo znotraj izobraževanja starejših, prispevajo k njihovi vključenosti in aktivnemu delovanju v skupnosti ter s tem pripomorejo k večji kakovosti njihovega življenja v obdobju starosti, obenem pa so pomembni zato, ker starejši tudi v tem obdobju s svojim znanjem in izkušnjami aktivno prispevajo k dobrobiti skupnosti. Izobraževanje odraslih lahko v tem vidiku prispeva k razreševanju perečih družbenih problematik, kot so npr. okoljska problematika ali izzivi trajnostnega razvoja.

Pomemben vidik te vrste izobraževanja odraslih je tudi njen prispevek k demokratizaciji družbe. Zdi se, da imamo v slovenskem prostoru, ko gre za razvoj demokratičnega državljanstva, precej velike deficite. Tudi številni poskusi z razvojem različnih programov izobraževanja za demokracijo, ki smo jim bili priča v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, se niso prav dobro uveljavili. Obenem se danes ponovno iščejo načini, kako okrepiti to področje, precej pomena se daje razvoju t. i. državljskih kompetenc ipd. Filozofske utemeljitve za razvoj tega področja izobraževanja odraslih lahko najdemo v liberalno-progresivnih teorijah, še bolj pa v kritičnih teorijah družbe. Liberalci in progresisti so vlogo izobraževanja odraslih videli v tem, da le-to pomaga pri vzdrževanju demokratičnega reda, ki pa ga je potrebno – glede na to, da je razumljen kot javno dobro – izboljšati. Izboljšanje je po mnenju teh skupin intelektualcev mogoče doseči z intelektualnim izobraževanjem državljanov, v kombinaciji z njihovim aktivnim udeleževanjem v družbenem, kulturnem in političnem življenju (Beder, 1989; Finger, Jansen in Wildemeersch, 2000). Podobno kot liberalno-progresivni misleci se tudi predstavniki kritične teorije usmerijo na odnos med izobraževanjem in družbo. Vendar pa obstoječega demokratičnega reda ne razumejo kot notranje dobro, pač pa izpostavijo nasprotja, ki jih proizvaja ekonomski red, nasprotja med družbenimi razredi in potrebo po redistribuciji dobrin, priložnosti, znanja, dela, zemlje itd.

Poleg Illicha (1971) je bil pomemben predstavnik kritične teorije, ki je vplival na področje izobraževanja odraslih, Paolo Freire (1972), ki je najbolj znan po svojem delu *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the oppressed*). Freire je veliko prispeval k temu, da se

je izobraževanje odraslih definiral, in sicer ne samo v epistemološkem, pač pa tudi v političnem smislu. Menil je, da nekaj takšnega, kot je nevtralen izobraževalni proces, ne obstaja. Ali izobraževanje opravlja funkcijo instrumenta, ki ga uporabljamo, da prispevamo k integraciji generacij v logiko obstoječega sistema in konformnega delovanja v njem, ali pa izobraževanje postane »praksa osvobajanja« – sredstvo, s katerim ljudje vzpostavijo kritični odnos do resničnosti in v tem procesu ozaveščanja odkrijejo, kako lahko sami participirajo v transformaciji sveta. Menil je tudi, da izobraževanja ni mogoče ločiti od politike. Že sam akt učenja in poučevanja je v svojem bistvu političen. To povezavo je opredelil kot glavno načelo kritične pedagogike. Freire je znan po tem, da je bil zelo kritičen do t. i. bančnega koncepta izobraževanja, po katerem je bil učeči se viden kot prazen račun, ki naj ga zapolni učitelj. Menil je, da to učečega spremeni v objekt, in to z namenom, da bi lahko nadzorovali njegovo mišljenje in delovanje ter njegovo obnašanje prilagodili obstoječemu svetu, hkrati s tem pa ubili njegovo kreativno moč. Freire je tudi menil, da takšen sistem dominantnih družbenih razmerij ustvarja t. i. kulturo tišine, ki zatrtim pripne samopodobo negativnih, tihih in zatrtih posameznikov. Učeči se mora razviti kritično zavest, da bo dojel, da je ta kultura tišine zasnovana prav z namenom zatiranja. Družbena dominacija ras in kultur je prepletena s konvencionalnim izobraževalnim sistemom, skozi katerega kultura tišine izloča »miselne poti, ki vodijo v jezik kritike«. Zato Freire opozori, da je ozaveščanje proces individualnega in skupnega zavedanja, ki zraste iz ponotranjenega individualnega in kolektivnega zatiranja. Pedagoška praksa ni samo dvigovanje zavesti, pač pa tudi sredstvo za družbeno transformacijo (Freire, 1972).

Živimo v času, ko po eni strani v ozadju delujoče ideološke silnice tej vrsti izobraževanja niso najbolj naklonjene. Današnji stroj družbe bolj spodbuja izobraževanje, ki bi prispevalo k oblikovanju državljana potrošnika oz. državljana, ki je del tihe neartikulirane množice, in ne državljana, ki je aktiven in želi soustvarjati skupnost, v kateri živi. Pa vendar je naloga andragogov, da stvarnost reflektiramo in se nanjo ustrezno odzovemo.

Prispevek izobraževanja odraslih k poklicni usposobljenosti

Identitetni temelj izobraževanja odraslih, ki je povezan s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem v odrasli dobi, sem namerno pustila za zaključni del analize o identitetnih temeljih izobraževanja odraslih. Pa ne zato, ker bi bil ta vidik najmanj pomemben, pač pa zato, ker v tem trenutku potrebuje še najmanj utemeljevanja. Potrebno pa je kritično reflektirati ideologije, ki so v ozadju družbene in politične podpore, ki je je področje v tem obdobju deležno, pogosto tudi na račun drugih področij izobraževanja odraslih. Za družbo, v kateri živimo – predvsem pa za družbo, ki se nam napoveduje za prihodnji čas –, je nujno, da se na naši poklicni in strokovni poti ves čas izpolnjujemo. Poklicno izobrazbo in poklicna znanja si moramo pridobivati zato, da bomo zaposlitev sploh imeli in ne bomo tvegali brezposelnosti. Naša delovna okolja se spreminjajo tako

hitro, da je to edini način, da lahko svoje delo opravljamo kompetentno. Morda je koncept vseživljenjskega učenja v tem vidiku doslej še najbolj zaživel prav na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih. Če A. Krajnc (1982) leta 1982 v svojem delu *Motivacija za izobraževanje* – v poglavju Zakaj se odrasli učijo – še ugotavlja, da je v ozadju tega vprašanja navadno dvom o tem, zakaj bi se ljudje potem, ko so že zapustili šolske klopi, sploh še morali učiti, lahko danes – skoraj štirideset let kasneje – rečemo, da je vsaj v razvitih zahodnih družbah zavedanje o tem, da nas bo učenje, tako ali drugače, spremljalo celo življenje, vedno bolj ozaveščeno tako na družbeni kot na osebni ravni. Predvsem smo soočeni z imperativom, da to velja za naše poklicno življenje. Vendar je ravno na tej točki potrebno opozoriti, da tudi samega koncepta vseživljenjskega učenja – še posebej, ko gre za njegovo uveljavljanje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja – ne smemo privzemati brez kritične refleksije o tem, kaj nam prinaša ter na katerih ideoloških temeljih ga vzpostavljamo in udejanjamo.

Pri dosednji obravnavi posameznih identitetnih temeljev izobraževanja odraslih smo lahko razbrali povezave razvoja področja izobraževanja odraslih s filozofskimi temelji humanizma ter liberalno-progresivne perspektive. Finger, Jansen in Wildemeersch (2000) v zvezi s tem ugotavljajo, da se je v prejšnjih obdobjih v Evropi liberalno-progresivna perspektiva jasno artikulirala tudi v uradnih deklaracijah Sveta Evrope, v katere so bili vključeni progresivni koncepti vseživljenjskega učenja. Tako na primer Unesco že vse od leta 1960 oziroma od Montrealske konference naprej igra pomembno vlogo. Večino časa namreč reflektira prav to humanistično in liberalno-progresivno filozofijo ter povezuje izobraževanje odraslih s kulturnim in humanističnim razvojem. Univerzalni razvojni proces, utemeljen na humanizmu, ki ga pomaga udejanjati učenje, nikoli ni bil postavljen pod vprašaj ali bil kritiziran. V zadnjem obdobju pa to vodilno vlogo Unesca tudi na področju izobraževanja odraslih vedno bolj prevzemajo organizacije, ki bolj kot kulturne cilje cenijo ekonomske. To so organizacije, kot so Evropska komisija, Svetovna banka in OECD, ki prvenstveno gradijo na pomenu izobraževanja odraslih v smislu prispevka k ekonomski produktivnosti. Učenje in izobraževanje se tako vse bolj razglašata za dolžnost, s tem pa (gledamo zlasti z vidika izpolnjevanja visokih zahtev trga dela) postajata vse bolj stvar socialne prisile in nujnosti (Kodelja, 2005).

V povezavi s tem tudi Barle-Lakota in Sardoč (2015) v delu *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja* ugotavljata, da je koncept vseživljenjskega učenja neizogibno povezan s humanistično tradicijo, da je treba vsakemu posamezniku omogočiti dostop do moči, ki jo daje znanje. Razumevanje vseživljenjskega učenja kot procesa, ki posamezniku omogoča nenehno pridobivanje novega znanja in mu s tem zagotavlja možnost za večjo vključenost in družbeno mobilnost, se zdi nesporen in izrazito humanističen koncept. Vendar kritiki tega koncepta opozarjajo, da široke (tudi politične) podpore vseživljenjskega učenja ni mogoče razumeti samo kot izraz prizadevanj po družbeni pravičnosti, temveč tudi kot podporo neoliberalni ideologiji.

Vseživljenjskost učenja naj bi zagotavljala fleksibilnost delovne sile, toda samo takrat, kadar fleksibilnost ni krinka za kratkoročne, negotove zaposlitve. Če vseživljenjsko učenje pomeni vnaprejšnje pristajanje na manjšo zaposlitveno gotovost, pripravljenost na nenehno izobraževanje in usposabljanje (kot da že usvojeno znanje in veščine samo škodijo), potem zagotovo ne gre za uresničevanje humanistične dimenzije tega koncepta. Res je, da vseživljenjsko učenje podpira posameznikova prizadevanja po nenehnem pridobivanju znanja, vendar lahko ravno v tem procesu povzroči še večje razlike med posamezniki, saj znanje ne posameznikom ne družbenim skupinam ni dostopno na enak način. Konkretni ukrepi za uveljavljanje vseživljenjskega učenja lahko tako prispevajo k potenciranju neenakosti med posamezniki. Nenehna pripravljenost za vključitev v proces izobraževanja in usposabljanja naj bi prispevala k fleksibilnosti delovne sile ter k ohranjanju njenih zaposlitvenih možnosti. Procesu izobraževanja in usposabljanja je tako pripisana povsem instrumentalna vloga – zagotavljanje delovne sile, usposobljene za opravljanje konkretnih delovnih nalog. V tem okviru je vseživljenjsko učenje razumljeno kot tehnični in ne družbeni proces (Barle-Lakota in Sardoč, 2015).

Ko gre za področje izobraževanja odraslih, lahko – v nasprotju s preteklostjo – za ta čas ugotovimo, da je v večini razvitih držav izobraževanje odraslih nenadoma dobilo pravo politično podporo, vendar predvsem na ravni ideološkega diskurza, povezanega s potrebami trga dela. V tem smislu je danes politika izobraževanja odraslih – namesto, da bi bila družbeno in razvojno naravnana – zlasti ekonomsko racionalna in preračunljiva. Izobraževanje odraslih je razumljeno kot ključna ekonomska dobrina za zagotavljanje blaginje države oz. naroda, v čemer pa številni strokovnjaki vidijo velik problem. V zahodnih državah namreč z zaskrbljenostjo poteka kritični diskurz o ekonomistični in neoliberalni podstati trenutnih političnih iniciativ, ki povzročajo zamiranje cele palete izredno pomembnih področij izobraževanja odraslih. Ugotavljajo, da zaradi politike neoliberalizma postajajo izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje. Ta čas – z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma – močno zamirajo razsvetljevalni vpliv splošnega izobraževanja odraslih, ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja, zmanjšujeta se enakopravnost in pravičnost (Jelenc Krašovec, 2010).

Tudi koncept znanja namreč v okviru vseživljenjskega učenja vključuje vsaj dva različna vrednostna ideala: demokratični koncept znanja, ki veča socialno vključenost, kohezijo in sodelovanje, ter ekonomski koncept znanja, ki služi pridobivanju dohodka, ustvarjanju blaginje in globalne konkurenčnosti (Kump, 2004). Paradoksalno bi lahko rekli, da gre ravno v tej prevladi neoliberalnih konceptov nad humanističnimi iskati razloge, da danes ne znamo prav dobro misliti alternativnih scenarijev sodobne družbe za prihodnji čas. Redukcija naše usposobljenosti zgolj na usposobljenost za opravljanje

konkretnih delovnih nalog in opravil nam jemlje možnost, da bi našo usposobljenost krepili na ravneh, ki, kot poudarita Barle-Lakota in Sarđoč (2015, str. 42),

osvobaja duha in usposablja posameznika za to, da si zamišlja nove svetove, da si upa in želi dejavno delovati, vstopati v različne družbene mreže, da si želi sodelovati z drugimi, jim zaupa.

Vračanje humanističnih vrednotnih temeljev na področje izobraževanja odraslih torej ni pomembno samo zaradi pomena, ki jih le-ti imajo za zagotavljanje pravičnosti, enakih možnosti v izobraževanju in odpravljanje družbene neenakosti ter za osebni razvoj posameznika in udejanjanje njegovih potencialov, pač pa tudi zato, da bomo znali misliti in udejanjati bolj humana delovna mesta in bolj human delovni proces – takšen, ki bo prispeval k dobrobiti posameznika in skupnosti in ne zgolj k udejanjanju ekonomskih ciljev kot ultimativnih ciljev, ki kažejo na uspešnost skupnosti.

Identiteta izobraževanja odraslih kot stroka in družbena ter osebna strokovna identiteta izobraževalcev odraslih

Z upoštevanjem prikazanih identitetnih temeljev izobraževanja odraslih se sedaj vrnimo k premisleku o novem poimenovanju izobraževalcev odraslih v novem ZIO-1. Kot sem poudarila – pri uvajanju razlikovalnega poimenovanja na *strokovne delavce in izobraževalce* ne gre samo za terminološko vprašanje, ampak tudi za vsebinsko in identitetno strokovno vprašanje, ki ga je potrebno misliti tako na ravni družbene identitete izobraževanja odraslih kot stroke kot tudi na ravni družbene in osebne strokovne identitete izobraževalca odraslih.

Na pomen teh vprašanj opozarja tudi Jelenc (2010) v prispevku *Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih*, ko pravi, da imamo pri izobraževanju odraslih, izhajajoč iz velike raznolikosti in nekoherentnosti področja, identitetne težave z dveh zornih kotov: (1) z zornega kota izobraževanja odraslih kot stroke, (2) z zornega kota družbene identitete stroke, ki jo štejemo za izobraževanje odraslih. Na teh dveh namreč temelji še tretja identiteta, ki je osebna identiteta izobraževalca odraslih s stroko ter dejavnostjo izobraževanja in učenja odraslih. Na individualni ravni je strokovna identiteta opredeljena kot dojetanje, ki ga ima posameznik o sebi kot strokovnjaku oz. pripadniku določene strokovne skupnosti. To dojetanje je osnovano na prepričanjih, vrednotah, motivih, izkušnjah (Ibarra, 1999; Shein, 1978). Pri tem je potrebno poudariti, da lahko lastno strokovno identiteto mislimo šele v interakciji z drugimi, oblikovanje strokovne identitete je vedno socialni proces. S tem ko sem del strokovne skupnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, dobim priložnost, da v odnosu z njimi premislim tako o tem, kaj imam z njimi skupnega, kot tudi o svoji različnosti. In moja različnost je v tem, da delam na področju izobraževanja odraslih. Kot izobraževalka odraslih sem seveda tudi del strokovne/ih skupnosti s področja izobraževanja

odraslih. Vendar si želim verjeti, da sem kot strokovna skupnost izobraževalcev odraslih del širše strokovne skupnosti strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja in iz te strokovne skupnosti nisem izločena.

Značilno stališče, ki zadeva identiteto izobraževanja odraslih kot stroke in področja dejavnosti, je imel znani britanski andragog Colin Titmus, ko je trdil, da izobraževanje odraslih ni celovit (koherenten) sistem, saj ga sestavljajo same različnosti (na primer: različne institucije, cilji, potrebe, dejavnosti, področja dejavnosti, uporabniki, subjekti, ki sodelujejo pri njegovem organiziranju, načini organiziranosti in izpeljave, načini upravljanja in sistemske ureditve, sektorska pripadnost, koncepti in filozofije ipd.). Titmus je svoje stališče – vsaj kar zadeva izobraževanje odraslih kot koherentno celoto – kasneje popravil s tem, da je našel tako praktično kot tudi neizpodbitno teoretično utemeljitev za obstoj izobraževanja odraslih kot koherentnega sistema, to je koncept vseživljenjskosti učenja. »Načelo vseživljenjskosti izobraževanja je namreč sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno), kar je seveda pospešilo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti po ciljnih, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn., povsem primerljivi z izobraževanjem otrok in mladine« (Jelenc, 2010, str. 35).

Na tej točki trčimo na ključno identitetno vprašanje slovenskega izobraževanja odraslih, s katerim se andragogi soočimo, ko moramo našo stroko utemeljevati kot znanstveno disciplino, pa tudi kot profesijo. V tem prispevku se v to ne bom poglobljala, saj bi to zahtevalo samostojen prispevek, ne morem pa se temu povsem izogniti. Gre namreč tako za pomembno identitetno vprašanje, ko razmišljamo o izobraževanju odraslih kot o profesiji, kot tudi za pomembno identitetno vprašanje, ko mi sami kot izobraževalci odraslih reflektiramo lastno strokovno identiteto na individualni ravni. V nadaljevanju se bom osredotočila ravno na ta individualni vidik strokovne identitete in na vprašanje, zakaj je pomembno, da o njem razmišljamo tudi ob uveljavljanju novega izrazja za izobraževalce odraslih v ZIO-1. Glede na to, da strokovnjaki, ki se ukvarjajo s področjem razvoja identitete, ugotavljajo, da se je teh vprašanj dobro lotevati na narativni način – s pomočjo pripovedovanja zgodb in njihove analize (Ibarra, 1999) –, bom bralcem tega prispevka podelila svojo osebno zgodbo, povezano z razvojem lastne strokovne identitete, in svojo osebno refleksijo te strokovne poti. Bralce obenem vabim, da premislijo o svoji lastni strokovni poti in razvoju lastne strokovne identitete. Na premislek o lastni strokovni identiteti je vplivala stalna in latentna napetost med pedagogiko in andragogiko, ki je značilna tudi med pedagogi in andragogi in smo ji priča v slovenskem prostoru, izhaja pa iz tega, da si je andragogika, predvsem v odnosu do pedagogike, poskušala izboriti svoje mesto kot samostojna znanstvena veda.

V vseh teh letih, kar delujem v izobraževanju odraslih, sem se večkrat vprašala, zakaj pravzaprav andragogiko vedno poskušamo utemeljevati na način, da jo poskušamo utemeljiti izključevalno oz. razločevalno, se pravi: »andragogika je to, kar pedagogika ni ...«

Razmišljala sem, ali ne bi bil ustrežnejši pristop, da bi jo poskušali utemeljevati komplementarno, v smislu »andragogika se začne tam, kjer se delo pedagogike konča ...«. Glede na to, da sem po zaključenem študiju sociologije svojo študijsko pot nadaljevala na magistrskem in doktorskem študiju pedagogike in andragogike, hkrati pa delujem v izobraževanju odraslih, sem bila tudi sama v vseh teh letih kdaj soočena z vprašanjem »naj povem, ali sem bolj pedagog ali bolj andragog«. Ker je bilo to vprašanje pomembno z vidika vzpostavitve in razvoja moje strokovne identitete, mi je vedno dalo misliti. Odgovor bi bil, da pravzaprav nisem ne eno ne drugo oz. sem vse to, še posebej in najprej pa sem sociologinja, to je namreč moj osnovni poklic. Kaj naj torej odgovorim tistim, ki me sprašujejo, ali sem pedagog ali andragog? Najlažje vprašanje razrešim tako, da se sklicujem na svojo formalno izobrazbo. Sem univ. dipl. sociolog in dr. pedagoških znanosti. Tako mi piše v formalnih diplomah. Ali torej sploh nisem andragog? Takšen sklep bi bil prehiter ... Seveda se danes dojemam predvsem kot andragog. Res pa je tudi, da je v moji strokovni identiteti močno prisotna identiteta sociologa, kar je gotovo mogoče prepoznati tudi v mojem delu, enako pa velja tudi za pedagoški del moje strokovne usposobljenosti – vsaj malo sem tudi pedagog. Kaj je torej moja strokovna identiteta? Kdo sem kot nekdo, ki deluje v izobraževanju odraslih?

Tu si lahko pomagamo s stroko. Na splošno ima koncept identitete v literaturi raznolike pomene. Večinoma je strokovna identiteta opredeljena kot dojemanje, ki ga ima posameznik o sebi kot strokovnjaku oz. pripadniku določene strokovne skupnosti. To dojemanje je osnovano na prepričanjih, vrednotah, motivih, izkušnjah (Ibarra, 1999; Shein, 1978). Premislek o strokovni identiteti je pomemben z vidika opredeljevanja posameznikovega mesta v skupnosti, s pomočjo odnosov, ki jih vzpostavi z drugimi člani skupnosti. Članstvo v strokovni skupnosti oz. strokovna pripadnost le-tej tako vpliva na samoopredelitev posameznika, pa tudi na to, kako ga vidijo oz. opredeljujejo drugi (Ibarra, 1999). Posamezniki razvijajo in dopolnjujejo svojo strokovno identiteto v času razvoja svojih kariernih poti, še najbolj v obdobjih, ko se na teh kariernih poteh dogajajo spremembe. Številni avtorji opozarjajo na to, da strokovna identiteta ni stabilna entiteta, ni je mogoče interpretirati kot fiksno ali unitarno. Prav tako je strokovna identiteta večplastna, zato je pri njenem opredeljevanju dobro pripoznati obstoj pluralnih delov identitete (Mishler, 1999).

Znotraj tega vidika – da strokovna identiteta ni enovita, pač pa je najpogosteje sestavljena iz različnih delov identitet – lahko najdem odgovor za razumevanje lastne strokovne identitete. Moja strokovna pot se je odvijala tako, da je danes moja strokovna identiteta sestavljena iz različnih identitet. Ker pa v meni hkrati sobivata identiteta pedagoga in andragoga – soočena pa sem še s tem, da se identiteta andragogike kot vede opredeljuje kot nekaj, kar ni pedagogika –, na svoji osebni identitetni ravni pridem do neskladja. Po analogiji bi lahko s tem, da je andragogika to, kar pedagogika ni, sklepala, da sem jaz to, kar hkrati nisem. To dilemo med pedagogiko in andragogiko sem na

osebni ravni razrešila približno tako, kot je rešitev za problem na ravni identitete področja v svojem delu *Metode izobraževanja odraslih - Andragoška didaktika* ponudila Ana Krajnc (1979, str. 22). Avtorica poskuša razrešiti razmerje med pedagoško in andragoško didaktiko, ko pravi, da razmerje lahko razrešimo, če oz. ko privzamemo, da »govorimo o pedagogiki in andragogiki kot o dveh samostojnih vedah, ki sta med seboj ločeni, a imata skupno osnovo v splošni teoriji o vzgoji in izobraževanju.«

Sama vidim t. i. skupno osnovo še nekje drugje oz. globlje, kot je »teorija o vzgoji in izobraževanju«. Na ravni moje osebne strokovne identitete se pedagog in andragog ne tepeta, ker eden in drugi delujeta iz enakih filozofskih osnov. Tako pedagogika kot andragogika namreč temelje, na katerih utemljujeta svojo vedo, črpata iz ideje razsvetljenstva in humanizma. Obema so blizu filozofski temelji, ki izhajajo iz kritične teorije družbe, hkrati pa tudi teorije družbenega pragmatizma. Obe se morata vedno znova soočiti z vprašanjem, ali in koliko prispevata k ohranjanju in reproduciranju družbenih razmerij oz. k odpravljanju neenakosti v družbi, s tem pa k vzpostavljanju novih družbenih razmerij. Obe sta danes v primežu neoliberalnih ideologij, iz katerih se ne znata prav dobro izvleči. Zame utemeljitev andragogike na primer ne vzdrži na točki, da odrasli vstopajo v izobraževanje s svojimi izkušnjami, interesi in pričakovanji, kar je drugače kot pri izobraževanju otrok in mladine. Otroci že v vrtec prinašajo svoje izkušnje iz domačih in drugih socialnih okolij, tudi oni že znajo artikulirati svoje interese ter zanimanja. Je pa res, da so njihove izkušnje drugačne od tistih, ki jih v izobraževalni proces prinašajo odrasli. Drugačni so tudi njihovi interesi in pričakovanja. Svoje izkušnje lahko reflektirajo iz različnih faz lastnega kognitivnega razvoja itd. Zaradi vsega tega je res, da je potrebno z otroki in odraslimi v izobraževalnem procesu delati različno. Načini – kako dojemajo svet in svoje mesto v njem otroci v vrtcu, najstniki v srednji šoli ali pa zaposleni v srednjih letih in starejši, ki so že izstopili iz sveta dela – so različni. Njihovi interesi in pričakovanja do tega sveta, do okolij, v katerih živijo, in do izobraževanja, so različni. Njihove kognitivne sposobnosti v različnih fazah življenja – predvsem pa tudi to, kako te faze vplivajo na procese učenja – so različne. Če bi iskala temelje, na katerih utemeljujem andragogiko, bi jih torej po eni strani iskala najprej v ciljnih skupinah, ki jih andragogika nagovarja, in njihovih značilnostih. Po drugi strani pa v vsebinskih identitetnih temeljih izobraževanja odraslih, se pravi v vlogi in nalogah, ki jih imajo različne vrste izobraževanja v družbi. Temu je potrebno dodati še strukturni vidik izobraževanja odraslih oz. to njegovo značilnost, da se velik del tega izobraževanja odvija v nešolskih oz. neinstitucionaliziranih okoljih. In če razmišljam tako, potem v pedagogiki in andragogiki najdem komplementarnost, ki, razumljivo, zajema tudi njune različnosti, skupno filozofijo v vzgoji in izobraževanju, ki ju lahko poveže, pa najdem v filozofiji vseživljenjskega učenja. Na ravni lastne osebne identitete mi razmerje med pedagogom in andragogom pravzaprav pomaga razrešiti sociolog, ki na pedagogiko in andragogiko pogleda z vidika njune komplementarne vloge v družbi.

Ko najdem skupne osnove med pedagogiko in andragogiko ter obenem znam razumeti tudi, v čem sta si različni, lahko iz tega izpeljem misel, da smo tako pedagogi kot andragogi – ali če povem še drugače – tisti, ki delujemo v začetnem izobraževanju, in tisti, ki delujemo v nadaljnjem izobraževanju, del iste strokovne skupnosti, ki ji v pravnem besednjaku rečemo »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju«. Zaradi vsega povedanega ne najdem strokovnih utemeljitev, zakaj bi zakonodajalec potreboval ločnico med *strokovnimi delavci* in *izobraževalci*, ko govorimo o osebju, ki dela v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih. Ob tem pa je vendarle potrebno razgrniti še nekatere dileme. V razpravah, ki smo jih imeli s predstavniki MIZŠ ob sprejemanju zakona, smo bili soočeni z njihovo dilemo v smislu, ali so zares lahko vsi, ki delajo v neformalnem izobraževanju odraslih *strokovni delavci*. Ali ni to neenakovredna obravnava vseh strokovnih delavcev, ki delajo v formalnem oz. javnoveljavnem izobraževanju? Ta skupina mora namreč izpolnjevati visoke izobrazbene in druge pogoje, to pa je za državo tudi zagotovilo, da jim tudi v vsebinskem pomenu besede lahko rečemo t. i. strokovni delavci; zaradi svoje strokovne usposobljenosti bodo svoje delo opravljali strokovno. Tistim, ki delajo v neformalnem izobraževanju odraslih, pa vseh teh pogojev – kot so npr. univerzitetna izobrazba, strokovni izpit, pedagoško-andragoška izobrazba – ni potrebno dosegati. Tu se andragogi strinjamo, da za številne izobraževalce odraslih, ki delajo v zelo neinstitucionaliziranih okoljih, ne bi bilo niti smiselno niti ustrezno postavljati enakih pogojev, ki veljajo za tiste, ki delujejo v t. i. šolskem delu izobraževanja. V kolikor želimo enakovredno obravnavo, je torej ključno vprašanje, kako zagotoviti, da bodo tudi ti izobraževalci odraslih *strokovni*, se pravi, da državi ne bo treba skrbeti, da je uporabila izraz *strokovni delavec* za nekoga, ki ni zares strokoven? Pri tem naj še enkrat poudarim, da v tem primeru ne govorimo o vsem osebju, ki izvaja neformalno izobraževanje, pač pa o tistem osebju, ki izvaja neformalno izobraževanje, ki je v javnem interesu, še posebej pa tudi o tistem, ki ga država tudi financira.

Tudi andragoška stroka stoji na stališču, da je potrebno v neformalnem izobraževanju odraslih iskati manj regulirane načine, kot so tisti, ki jih lahko uporabimo v formalnem izobraževanju. Pa vendar popolna deregulacija pogojev za usposobljenost osebja – ki izvaja programe, ki jih umeščamo v obravnavani sklop, če govorimo o zaščiti udeležencev, posebej tistih iz ranljivih skupin, pa tudi o zaščiti javnih sredstev – ni dobra. Za težnjami po popolni deregulaciji tega področja v tem primeru ni strokovnih argumentov, v ozadju tega delujejo močnejše neoliberalne silnice, ki nas, skupaj s prevlado partikularnih interesov, silijo v popolno deregulacijo in demontažo vseh družbenih sistemov, tudi izobraževalnega. Menim, da se je država z rešitvami, ki so sedaj vključene v ZIO-1, pri poimenovanju osebja, še posebej pa pri opredeljevanju pogojev usposobljenosti osebja, ki delujejo v tistem delu neformalnega izobraževanja odraslih, ki je v javnem interesu, preveč umaknila. V izobraževanju odraslih, posebej v njegovem neformalnem delu, že zaradi narave tega izobraževanja ni mogoče zelo regulirati izhodov – nimamo npr.

rigoroznih zunanjih preverjanj znanja, zato pa je edini vzvod, ki ostane državi, da zagotovi vsaj minimalne standarde kakovosti tega izobraževanja, ta, da regulira vhode – se pravi izobrazbo in/ali usposobljenost strokovnih delavcev, ki to izobraževanje izvajajo.

Kot sem pokazala že v uvodu, smo v stroki, ko gre za rešitve v novem ZIO-1, uspeli doseči vsaj to, da se bodo v razpis za financiranje neformalnih izobraževalnih programov opredelili tudi pogoji potrebne usposobljenosti. Ker pa smo dosegli manj, kot smo si želeli, bo potrebno spremljati, kako se bo v javnih razpisih to zares udejanjalo.

Da se država umika od prevzemanja odgovornosti za usposobljenost kadrov v neformalnem izobraževanju odraslih, lahko sklepamo tudi iz tega, kar sem prikazala že v uvodnem delu: s tem, ko nosilec izobraževanja odreka poimenovanje *strokovni delavci*, jih izloča iz finančnih shem, ki bi jim omogočale, da bi se lahko vključevali v neformalna usposabljanja in spopolnjevanja, s pomočjo katerih bi si krepili svojo usposobljenost za delo z odraslimi. Ker gre v tej skupini za izobraževalce odraslih, ki največkrat nimajo pedagoško-andragoške izobrazbe in velikokrat niti ne prihajajo iz družboslovnih poklicev, se nam tu res lahko zastavi vprašanje, kako bomo zagotavljali kakovost te vrste izobraževanja, ki ga je država sicer v taistem zakonu opredelila kot javni interes in ga bo (vsaj upamo lahko tako) v številnih primerih tudi (so)financirala.

Moje stališče glede tega vprašanje je zato jasno: vpeljana terminološko ločnico med *strokovnimi delavci* in *izobraževalci* je potrebno v zakonu popraviti ter vzpostaviti enakovredno in komplementarno obravnavo med *strokovnimi delavci*, ki delujejo v izobraževanju odraslih, in tistimi, ki delujejo na drugih področjih vzgoje in izobraževanja, hkrati pa tudi med strokovnimi delavci, ki delujejo v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih. Pojem *izobraževalci* je treba zamenjati z besedno zvezo »strokovni delavci v neformalnih izobraževalnih programih za odrasle«. Z ozirom na to, da v neformalnem izobraževanju ne poznamo vedno klasičnih izobraževalnih programov (npr. študijski krožki), pa menim, da je besedna zveza »strokovni delavci v neformalnem izobraževanju odraslih« še primernejša. Uveljavljanje »strokovnosti« osebja, ki deluje v neformalnem izobraževanju odraslih, je potrebno podpreti s tem, da se ob dopolnitvah ZIO-1 okrepijo določila o pogojih usposobljenosti tistih, ki izvajajo javnoveljavno, predvsem pa neformalno izobraževanje odraslih.

Pomen strokovne skupnosti za krepitev identitete izobraževalcev odraslih in kakovost odločanja

Prispevek zaključujem z osvetlitvijo pomena strokovne skupnosti za krepitev strokovne identitete izobraževalcev odraslih in sprejemanje t. i. dobrih strokovnih odločitev. Poleg stroke, se pravi discipline, ki povezuje neko strokovno skupnost, je nujno, da ta zajema tudi nekatere druge pomembne vire. Ob premisleku o teh virih si lahko pomagamo s teorijami socialnega kapitala. V tem primeru socialni kapital razumemo kot vrednost, ki

jo imajo člani strokovne skupnosti v odnosih, ki jih v tej skupnosti izgradijo (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Bistvene pri tem so skupne vrednote ter poslanstvo in vizija, ki jih člani skupnosti privzemajo kot sebi lastne in vsem skupne. Bistveni vir, ki člane skupnosti povezuje, pa je zaupanje.

Zanimiv je premislek o povezavi med socialnim kapitalom in kakovostjo odločanja, ki ga poda Lakota (2013) v specialističnem delu *Socialni kapital v vojaški organizaciji*, in sicer na primeru usposabljanja častnikov. Gre torej za eno izmed številnih zelo raznolikih ciljnih skupin, ki jih zajema izobraževanje odraslih. Pri svojem razmisleku izhaja iz vprašanja, kako usposobiti častnike, da bodo v zahtevnih in nepredvidljivih situacijah znali sprejemati dobre odločitve. Meni, da častniki usposobljenost za sprejemanje kakovostnih odločitev dosežejo v procesu pridobivanja formalne izobrazbe in neformalnih izkušenj. Predpogoj za to, da se bo znal častnik v zahtevni situaciji dobro odločiti, je, da je za svoje delo strokovno usposobljen, da je profesionalec. Vendar ga zgolj izobrazba in strokovno znanje, pa tudi praktične izkušnje, še ne naredijo profesionalca – v smislu, da bo svoje delo opravljal strokovno, samostojno in odgovorno. Sposoben mora biti individualne, pa tudi skupne refleksije nad preteklimi odločitvami, ki jo opravi v dialogu z drugimi člani strokovne skupnosti. Obenem pa tudi skupnega premisleka o morebitnih alternativnih strategijah, ko gre za sprejemanje prihodnjih odločitev. To prispeva k boljši kakovosti odločitev tudi v popolnoma novih situacijah, kjer se ni mogoče nasloniti na že poznane prakse, in sicer v primerih, ko je potrebno v odločitev, ki je osnovana na znanju in izkušnjah, vključiti tudi izvirnost. Z drugimi besedami – socialni kapital, ki ga zajema strokovna skupnost in temelji na zaupanju ter izmenjavah med člani skupnosti, je lahko v pomoč pri sprejemanju kakovostnih strokovnih odločitev v prihodnje. In obratno, tovrstna skupna refleksija krepi socialni kapital v tej strokovni skupnosti. Kakovost sprejemanja odločitev se ostri oz. strokovno zori v procesu razprav s povratno informacijo članov strokovne skupnosti. Odločitve postajajo boljše, kar zagotavlja preciznejšo strategijo načrtovanja in udejanjanja dejavnosti (Lakota, 2013).

Tudi na področju izobraževanja odraslih – pa naj smo v vlogah tistih, ki kreirajo izobraževalno politiko, vodijo izobraževalne institucije oz. strokovna delovna področja in programe, ali pa izvajamo izobraževanje odraslih (npr. učitelji) – smo ves čas soočeni s tem, da se moramo odločati. Od kakovosti naših odločitev bo odvisno, kakšno bo izobraževanje odraslih, ki ga udejanjamo. Na kakovost naših odločitev vplivata naše znanje in izkušnje, k temu, da bodo naše odločitve dobre oz. boljše, pa lahko pomembno prispeva strokovna skupnost, ki ji pripadamo. V strokovni skupnosti je ustvarjen prostor za refleksijo o preteklih odločitvah, iz katerih se lahko učimo. Strokovno skupnost, v kateri vlada zaupanje, pa sestavljamo predstavniki stroke, ki nas povezujejo skupne vrednote, poslanstvo in vizija – vse to pomaga presegati partikularne interese. Gre za mreže zaupanja, v katerih lahko odprto spregovorimo o lastnih izkušnjah ter dilemah, s katerimi smo se soočali ob sprejemanju preteklih odločitev oz. posledicah, ki jih nosimo zaradi

teh odločitev. Gre tudi za prostor zaupanja, kjer se lahko posvetujemo in preverimo morebitne alternative, preden se odločimo.

Skupaj lahko premislimo o tem, kako je naša strokovna skupnost delovala ob sprejemanju novega ZIO-1. Sama k temu premisleku lahko prispevam dvoje. Premisliti moramo o tem, ali precejšnja parcialnost interesov različnih akterjev oz. interesnih skupin – ki je precej prispevala k temu, da so nekatere rešitve v ZIO-1 bolj parcialne in manj celovite – ni morebiti posledica tega, da pri zagovarjanju takšnih ali drugačnih stališč nismo izhajali iz dovolj jasne in skupne predstave o temeljnih vrednotah, poslanstvu in viziji, ki nas povezuje. V strokovni skupnosti se tudi nismo dovolj posvetovali, si izmenjali stališč, pa čeprav včasih tudi nasprotujočih si, ter nismo dovolj poskušali iskati skupno v različnem, hkrati pa podpreti tudi različno. Če je bilo tako, je čas, da v stroki, upoštevajoč legitimnost parcialnih interesov, znova odpremo temeljna vprašanja o tem, kaj nas povezuje, kaj nam je skupno, na čem lahko gradimo našo strokovno skupnost. Drugo, kar bom sama na svojo nadaljnjo strokovno pot odnesla iz izkušnje, pridobljene v procesu sprejemanja novega ZIO-1, pa je, da je v tej naši strokovni skupnosti – čeprav je že zaradi narave področja interesno precej raznolika – vendarle precej tistega, s čimer utemeljujemo t. i. skupno in kar lahko označimo kot socialni kapital, kot vrednost, ki jo imamo v odnosih in temelji na zaupanju. V času sprejemanja novega zakona se je namreč oblikovala neformalna skupina strokovnjakov, ki je presežala institucionalne okvire in se s strokovnimi argumenti izpostavila v obrambo nekaterih strokovnih stališč, ki jih zagovarjamo kot andragoška stroka, ter pri tem vsaj delno uspela. Na tovrstnem skupnem delovanju, ki presega institucionalne okvire ter nas povezuje pri skupnih in pomembnih vprašanjih andragoške stroke, bi kazalo graditi našo strokovno skupnost tudi v prihodnje. Kazalo bi razmisliti, ali lahko to vlogo povezovalca članov naše strokovne skupnosti tudi v prihodnje odigra Andragoško društvo Slovenije – kot naše osrednje stanovsko društvo. V preteklosti je namreč že večkrat odigralo pomembno vlogo, ko je šlo za obrambo strokovnih argumentov na področju izobraževanja odraslih. Kakšna bo njegova vloga, pa tudi njegova moč v prihodnje, pa je odvisno predvsem od vseh nas in naše pripravljenosti za dejavno (so)delovanje.

Literatura

- Allchin, A. M. (2015). *N. F. S. Grundtvig: An Introduction to his Life and Work*. Oakville: Aarhus University Press.
- Barle-Lakota, A. in Sardoč, M. (2015). *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beder, H. (1989). Purposes and Philosophies of Adult Education. V S. Merriam in P. Cunningham (ur.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (str. 37–49). San Francisco: Jossey Bass.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J.G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 15–29). New York: Greenwood.

- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead, New York: Open University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–105.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Finger, M., Jansen, T., Wildemeersch, D. (2000). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. V D. Wildemeersch, M. Finger, T. Jansen (ur), *Adult Education and Social Responsibility. Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy, št. 36* (str. 1–25). Berlin, Bern, Bruselj, New York: Peter Lang.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. London: Calder and Boyars.
- Jelenc, Z. (ur.) (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani.
- Jelenc, Z. (2010). Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*, 16(3), 34–41.
- Jelenc, Z. (2014). Izobraževanje in skupnost. *Andragoška spoznanja*, 20(3), 3–8.
- Jelenc-Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti?. *Sodobna pedagogika*, 61(4), 148–192.
- Klemenčič, S. (1995). *Učimo se v študijskih krožkih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies: illustrations from case studies. V I. F. Goodson (ur.), *Studying teachers lives* (str. 99–152). London: Routledge.
- Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, 56 (2), 11–21.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kump, S. (2004). Vseživljenjsko učenje v visokem šolstvu – grožnja ali izziv?. *Andragoška spoznanja*, 10(2), 3–6.
- Lakota, A. (2013). *Socialni kapital v vojaški organizaciji* (Specialistično delo). Slovenska vojska, Poveljniško štabna šola, Maribor.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic inc.
- Mishler, E. G. (1999). *Sorylines: Craft artists narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Slovenia 2017, *OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Pavlin, S., Pušnik T., Mrzel, M. in Melink, M. (2017). Uvod v tematsko področje razvoj kompetenc in ujemanje izobrazbe ter kompetenc s potrebami delovnega mesta. V P. Javrh (ur.), *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PLAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo* (str. 94–147). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Pravilnik o izboru in sofinanciranju programov nadaljnjeja izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Uradni list RS, št. 33/17.

Rawls J. (1999). *A theory of social justice*. Cambirdge, MA: Harvard university press.

Shein E. H. (1978). *Carrer Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs*. Reading: Addison-Wesley.

Zakon o izobraževanju odraslih. Uradni list RS, št. 003-02-1/2018-2.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 16/07.