



PREKONÁVANIE BARIÉR PRÍSTUP VZÁJOMNÉHO UČENIA RÁMCOVÝ UČEBNÝ PLÁN

Konečná verzia február 2022

Partneri:

The European Union's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents,

which reflect the views of the author(s) and the Commission cannot be held responsible for any use that may be made of the

information



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning





bridgingbarriers.eu



3s.co.at

3s je výskumná a poradenská spoločnosť špecializujúca sa na národné a európske projekty v oblasti počiatočného a ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy, vysokoškolského vzdelávania a vzdelávania dospelých. Ďalšie informácie o spoločnosti 3s a jej aktivitách získate od Eva Steinheimer .



isop.at

ISOP podporuje migrantov a utečencov, nezamestnaných a ľudí so základnými vzdelávacími potrebami prostredníctvom poradenských, kvalifikačných a vzdelávacích projektov a projektov zamestnanosti v oblasti sociálnej a profesionálnej integrácie. ISOP sa venuje aj otvorenej práci s mládežou, školskej sociálnej práci a podpore vzdelávania. ISOP pôsobí prostredníctvom práce s verejnosťou, kultúrnej práce a práce v sieti proti rasizmu a diskriminácii. Informácie: Martin Leitner a Claudia Miesmer.



ilmondonellacitta.it

Il Mondo nella città je neziskové združenie, ktoré spravuje prijímacie centrum pre utečencov a žiadateľov o azyl a poskytuje im ubytovacie zariadenia, právnu a sociálnu pomoc a kurzy talianskeho jazyka. Ďalšie informácie o Il mondo nella città a našich aktivitách získate od Elena De Zen.



e-code.sk

e-kód je neziskové združenie so sídlom v Krupine na Slovensku, ktoré pôsobí v oblasti vzdelávania dospelých a mládeže. Pre ďalšie informácie o e-kóde a našich aktivitách kontaktujte Radoslav Vician .



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F E S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning



alice.ch

FSEA pôsobí od roku 1951 ako národné zastrešujúce združenie v záujme celoživotného vzdelávania vo Švajčiarsku. Ako profesijné združenie má viac ako 700 členov, medzi ktorými sú súkromní a štátni poskytovatelia vzdelávania, združenia, interné oddelenia vzdelávania a jednotlivci. Informácie: Cäcilia Märki.

Editor:
3s Unternehmensberatung
GmbH, A-1040 Wien
Wiedner Hauptstraße 18

Tel: +43 1 585 09 15

[3s.co.at](https://www.3s.co.at)

3s, February 2022

CC BY-SA 4.0

Obsah

Obsah	3
1. Úvod	7
2. Redstavenie kľúčovej myšlienky "zámernej praxe" v základnom vzdelávaní dospelých	9
2.1. 2.1. Vzdelávacie potreby účastníkov ABE	9
2.2. Obsahové a "vzdelávacie výzvy" a prístupy zamerané na riešenie	11
2.3. myšlienka "deliberate practice" (zámerná prax)	13
3. Zavedenie prístupov vybraných na podporu "vzájomného učenia sa"	16
3.1. Vzájomné učenie, kooperatívne učenie - hľadanie smerov	16
3.2. Príklad reflexného tímu	17
4. Ideálny typ modulu kurzu	19
4.1. Target groups and outreach	19
4.2. Didactic design and organisation of the course	20
4.3. Common content, Methods and Course-Spanning aims	21
5. Varianty špecifické pre jednotlivé krajiny - prístupy na podporu "prispôsobenia" rámca špecifickým záujmom/potrebám krajiny	23
5.1. Rakúsko	23
5.1.1. Cieľové skupiny	23
5.1.2. Obsah a ciele	23
5.1.3. Metódy, modely, koncepcie prístupu	23
<i>Peer Learning</i>	23
<i>Učenie na pracovisku (WBL) - učenie sa v praxi a z praxe</i>	24
<i>Zmiešané vyučovanie</i>	24
5.1.4. Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny	25
<i>Bloom's Taxonomy</i>	25
<i>Orientácia na výsledky vzdelávania</i>	26
5.2. Taliansko	27
5.2.1. Cieľové skupiny	27
5.2.2. Obsah a ciele	27

5.2.3. Methods, Models, Concepts for the Approach	28
<i>Vzájomné učenie</i>	28
<i>Work Based Learning</i>	29
<i>Blended Learning</i>	29
5.2.4. Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny	29
<i>Výmena osvedčených postupov</i>	29
<i>Divadelná činnosť</i>	29
<i>Autobiografické rozprávanie príbehov</i>	30
5.3. Slovensko	31
5.3.1. Úvod	31
<i>Nerovnováha v zručnostiach</i>	31
<i>Nízka účasť na vzdelávaní dospelých</i>	31
<i>Slabé využívanie zručností na pracovisku</i>	32
<i>Dôležité zručnosti učiteľov základného vzdelávania dospelých</i>	32
5.3.2. cieľové skupiny	33
5.3.3. obsah a ciele	33
5.3.4. Metódy, modely a koncepcie prístupu	34
<i>Vzájomné učenie</i>	34
<i>Debriefing</i>	34
<i>Samoštúdium</i>	35
5.4. Švajčiarsko	36
5.4.1. Úvod	36
5.4.2. cieľová skupina	36
5.4.3. Obsah a ciele	37
5.4.4. Metódy, modely a koncepcie prístupu	39
<i>Vzájomné učenie</i>	39
<i>Mini-Labs</i>	39
<i>Labs</i>	39



<i>Zdieľanie</i>	39
<i>Debriefing</i>	39
<i>Iné formy partnerského učenia</i>	40
<i>Work Based Learning</i>	40
<i>Blended Learning</i>	40
5.4.5. Country-specific Methods and Models	40
6. Bibliografia	41
7. Príloha.....	43

1. Úvod

Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Viedeň, Rakúsko

Preklenutie bariér je dvaapoločný projekt financovaný Európskou úniou v rámci programu Erasmus+, ktorý spája výskumníkov, učiteľov a zástupcov poskytovateľov kurzov z Rakúska, Talianska, Slovenska a Švajčiarska. Medzi ciele projektu patrí vypracovanie kompetenčnej matice, učebného plánu ďalšieho vzdelávania a realizácia pilotných kurzov pre učiteľov pôsobiacich v základnom vzdelávaní dospelých (ABE). Týmto aktivitami chce projekt zvýšiť profesionalitu pedagógov v tejto oblasti.

Základné vzdelávanie dospelých tvorí dôležitú súčasť vzdelávania dospelých a umožňuje dospelým zlepšiť si základné zručnosti v čítaní, písaní a počítaní, ako aj vo využívaní informačných technológií v profesionálnom a každodennom živote. Okrem toho ABE podporuje migrantov, ktorí pred presťahovaním získali len základné vzdelanie, aby získali dobré zručnosti v používaní jazyka prijímajúcej krajiny.

ABE je v Európe organizované rôznymi spôsobmi, ktoré odrážajú rôzne historické cesty, inštitucionálne prostredia a politiky. Učitelia ABE sa do tejto oblasti dostali na základe rôznorodých dokladov o vzdelaní, odborných skúsenostiach a kompetenciách. Zručnosti, ktoré sú rozhodujúce pre úspešnú pomoc dospelým pri získavaní základných zručností, nie sú zvyčajne opísané systematickým spôsobom.

Tu prichádza na rad projekt Preklenutie bariér, ktorého cieľom je prispieť k rozvoju vyššej úrovne profesionality učiteľov ABE v Európe. Projekt sa zameriava na rozvoj nových prístupov na zviditeľnenie a systematizáciu špecifických zručností a kompetencií uplatňovaných v tejto oblasti, čím podporuje rozvoj európskeho profilu kompetencií učiteľov ABE a zároveň posilňuje vytváranie sietí medzi učiteľmi v tejto oblasti.

Medzi hlavné výsledky projektu patria

- kompetenčná matica zručností, ktoré učitelia ABE využívajú pri poskytovaní základného vzdelávania dospelých, pričom sa na vypracovanie takejto matice uplatňuje zavedený prístup (VQTS - (Luomi-Messerer a Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl a Luomi-Messerer, 2008)),
- súčasný učebný plán kurzu pre školiteľov ABE zameraný na ich zručnosti pri pomoci študentom s prekonávaním prekážok v učení,
- príručku, ktorá sumarizuje výsledky projektu a podporuje realizáciu pilotných kurzov podľa vzoru vypracovaných učebných osnov.

Realizáciu projektu Preklenutie bariér, ktorý sa začal koncom roka 2019, rôznym spôsobom narušili udalosti a obmedzenia spojené s pandémiou Covid-19. Napriek všetkým prekážkam a predĺžením trvania projektu sa projektový tím snaží situáciu zvládnuť. V prvej fáze projektu boli položené základy pre vypracovanie kompetenčnej matice. Na základe desk research a 45 hĺbkových rozhovorov s učiteľmi ABE v štyroch zapojených krajinách boli identifikované pracovné úlohy učiteľov ako štruktúrny prvok kompetenčnej matice. Prostredníctvom rozhovorov bolo možné získať informácie o rozvoji kompetencií učiteľov v teréne, o pracovných podmienkach v zúčastnených krajinách a úvahy o potrebách ďalšieho vzdelávania učiteľov ABE.

Matica kompetencií bola navrhnutá v súlade s prístupom VQTS, ktorý vychádza zo širokého chápania pojmu kompetencie vrátane kognitívnych kompetencií (vedomosti), funkčných kompetencií (zručnosti) a sociálnych kompetencií (správanie) (Luomi-Messerer et al., 2006; Markowitsch et al., 2008). Na základe identifikovaných základných pracovných úloh sa vymedzuje niekoľko oblastí kompetencií. Pre každú oblasť kompetencií sú určené dva až šesť krokov rozvoja kompetencií, ktoré zachytávajú rozvoj kompetencií. Počet stupňov však závisí výlučne od zložitosti úloh a od - z pohľadu odborníka z praxe - počtu stupňov profesijného rozvoja pozorovateľných v danej oblasti práce. Mäkké zručnosti a kľúčové kompetencie sa chápu ako potrebné na vykonávanie hlavných pracovných úloh, a preto nie sú opísané samostatne ako osobitné oblasti kompetencií, ale v prípade potreby ako neoddeliteľná súčasť opisu kompetencií. Z toho vyplýva aj to, že - hoci sa napríklad vysoká úroveň medziprofesijných zručností ako taká vyžaduje pri všetkých činnostiach - nestačí mať takúto vysokú úroveň zručností, ale je potrebné tieto zručnosti uplatniť na doplnenie konkrétnej úlohy (napr. vyriešenie konfliktu v skupine žiakov). Tento prístup sa riadi myšlienkou, že pre učiteľov ABE je ich kľúčová kompetencia spojená so schopnosťou pomôcť účastníkom prekonať značné ťažkosti pri učení. Tie by sa dali vysledovať k problémom na kognitívnej psychosociálnej úrovni. Na pomoc pri umožnení učenia učitelia uplatňujú stratégie, ktoré možno zhrnúť pod pojem "zámerná prax" (Hefler, Steinheimer a Wulz, 2018).

Proces overovania kompetenčnej matice bol podporený spätnou väzbou získanou v rámci rozhovorov s odborníkmi a procesom diskusií v rámci projektového konzorcia a bude pokračovať v plánovaných pilotných kurzoch a medzinárodnom workshope. Matica bude následne zodpovedajúcim spôsobom aktualizovaná.

V druhej fáze projektu bol na základe zozbieraných zistení o požiadavkách na ďalšie vzdelávanie odborníkov z praxe vypracovaný rámcový učebný plán - chápaný ako návrh kurzu pre školiteľov v oblasti ABE. Pokúsili sme sa previesť zistené kompetencie vzdelávateľov v oblasti ABE do vzdelávacích procesov so zameraním na kompetencie odborníkov z praxe v oblasti ABE, ktoré sú potrebné na podporu dospelých účastníkov pri prekonávaní špecifických prekážok vo vzdelávaní, ktoré majú pôvod v kognitívnych, psychosociálnych alebo situačných okolnostiach. Na skúmanie týchto kompetencií bola ako kľúčový model zvolená koncepcia "zámernej praxe", v rámci ktorej vzdelávatelia ABE "vnímajú" ťažkosti, navrhujú prispôbené aktivity na ich prekonanie, inštalujú dôveru a motiváciu "skúsiť to", spolu s účastníkom hodnotia dosiahnutý pokrok a prijímajú cvičenia podľa potreby umožňujúce dosiahnuť pokrok. (Pozri tiež kapitolu 2).

V tretej a záverečnej fáze projektu bude učebný plán prispôbený predpokladom a potrebám v štyroch zúčastnených organizáciách a uvedený do života v štyroch pilotných kurzoch podľa prístupu Bridging Barriers v lete 2021. Výsledky realizácie kurzov sa využijú na zdokonalenie prijatých prístupov a výsledky realizovaných aktivít vzájomného učenia sa budú zdokumentované v príručke, ktorá má slúžiť ako inšpirácia pre rozvoj ďalších podobných vzdelávacích ponúk v celej Európe.

2. Redstavenie klúčovej myšlienky "zámernej praxe" v základnom vzdelávaní dospelých

Günter Hefler and Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Viedeň, Rakúsko

V nasledujúcom texte predstavíme náš prístup k základnej otázke v rámci základného vzdelávania dospelých (ABE): Čo účastníci potrebujú, aby dosiahli individuálny pokrok na svojej vzdelávacej ceste? Najprv však predstavíme pozadie nášho prístupu: V rámci trojročného projektu ENLIVEN programu Horizont 2020, ktorý sa zameriava na vzdelávanie dospelých, sme vypracovali prípadové štúdie o rozvíjajúcom sa sektore základného vzdelávania dospelých v Rakúsku.

V rámci jednej línie práce sme sa pýtali odborníkov z praxe v oblasti základného vzdelávania dospelých, čo robia vo svojej každodennej práci a ako sa vlastne naučili podporovať vzdelávanie svojich účastníkov. Urobili sme rozhovory s ôsmimi odborníkmi z praxe a preskúmali dve organizácie poskytujúce základné vzdelávanie dospelých v Rakúsku. Okrem toho sme rozsiahlo konzultovali literatúru a oslovili sme rôzne zainteresované strany v oblasti základného vzdelávania dospelých.

Pri našej práci sa ukázalo, že účastníci základného vzdelávania dospelých majú pomerne odlišné potreby a čelia rôznym výzvam pri dosahovaní pokroku vo vzdelávaní. V dôsledku toho musia odborníci z praxe uplatňovať široký súbor stratégií a nástrojov, aby pomohli študentom prekonať ich prekážky v učení. Zistili sme, že v literatúre nie sú dobre zachytené ani rôznorodé potreby účastníkov, ani požadované kompetencie odborníkov z praxe, ktoré sú dôležité na poskytovanie podpory šitej na mieru. To je určite škoda, pretože klúčové kompetencie učiteľov v základnom vzdelávaní dospelých zostávajú z tohto dôvodu väčšinou neviditeľné. Toto zistenie bolo jedným zo zdrojov inšpirácie pre súčasný projekt Preklenie bariér.

2.1. 2.1. Vzdelávacie potreby účastníkov ABE

Počnúc vzdelávacími potrebami a súvisiacimi výzvam, ktorým účastníci čelia, náš prehľad literatúry ukázal nedostatok prístupov, ktoré by podrobne klasifikovali vzdelávacie potreby a súvisiace výzvy. Dostupné typológie sa často nezameriavajú na vzdelávacie potreby ako také - a teda ani na prístupy odborníkov z praxe potrebné na ich riešenie -, ale na vybrané sociálno-ekonomické charakteristiky samotných účastníkov vzdelávania. Tu sa vychádza z predpokladu, že skupiny učiacich sa s určitými podobnými charakteristikami majú aj o niečo podobnejšie vzdelávacie potreby, ktoré je potrebné riešiť programami.

Náš názor by sme chceli demonštrovať na príklade inak celkom užitočnej typológie účastníkov kurzov gramotnosti dospelých v Nemecku, ktorá navrhuje sedem hlavných typov účastníkov podporených siedmimi podtypmi (Drucks, Bauer a Hastaoglu, 2011). Typológia využíva dva klúčové rozmery. Prvá dimenzia sa týka množstva ekonomického a vzdelávacieho, ale aj symbolického kapitálu špecifického pre danú skupinu, najmä pokiaľ ide o občianske práva. Skupiny sa líšia svojím relatívnym bohatstvom a chudobou, pričom niektoré skupiny sa vyznačujú výraznou mierou chudoby. Druhý rozmer sa týka rôznych "prečo", ktoré vysvetľujú, prečo dospelí nedosiahli vyššiu úroveň gramotnosti - alebo oveľa lepšiu znalosť nemčiny ako druhého jazyka - v skorších fázach svojho života.

Medzi tieto dôvody patria

- vplyv sociálnej triedy rodiny, z ktorej pochádza
- vplyv pohlavia, ktorý spôsobuje znevýhodnenie buď žien (napríklad v rámci niektorých skupín migrantov), alebo mužov (napríklad mladých mužov pochádzajúcich z ekonomicky znevýhodnených rodín).
- účinky rôznych foriem silného stresu z traumatických udalostí vrátane predčasného úmrtia blízkych členov rodiny, choroby, ochorenia - najmä duševného - člena rodiny, nefunkčných rodín, násilia, skúsenosti s náhradnou starostlivosťou a mnohých ďalších.
- Dôsledky prist'ahovalectva a s tým súvisiace formy inštitucionálnej diskriminácie v Nemecku pre príslušníkov diskriminovaných skupín migrantov; osobitná forma symbolického násilia vyplýva z odmietnutia povolenia na trvalý pobyt, čo môže viesť k životu v neprítomnosti prakticky akéhokoľvek práva, keďže opustenie krajiny neprichádza do úvahy.
- Dôsledky diskriminácie a skúsenosti s násilím v krajinách pôvodu

Dosiahnuté typy účastníkov možno umiestniť do matice. Napríklad typ 1 sa vzťahuje na účastníkov pochádzajúcich z chudobných domácností na majoritnú skupinu spoločnosti, ktorí počas svojej mladosti nemohli dokončiť vzdelanie a ktorí však mohli byť v dospelom živote značne úspešní, hoci ich nízka úroveň gramotnosti zostáva predmetom individuálnych obáv. Naopak, typ 2 sa vzťahuje na dospelých, ktorí sú potomkami dobre situovaných rodín z väčšinovej skupiny spoločnosti, ale ktorí sa odcudzili školskej dochádzke a v škole sa im nedarilo, čím sklamali vysokopostavené očakávania svojich rodičov, ktorí sa snažili čo najdlhšie oddialiť ukončenie školskej dochádzky svojich detí.

Ak si vezmeme iný protiklad, zatiaľ čo jednu skupinu účastníkov tvoria vysokokvalifikovaní migranti (typ 7) s nespochybniteľným právom na pobyt, ktorí sa boria najmä s učením nemčiny ako druhého jazyka (nie sú teda žiadnou osobitnou cieľovou skupinou základného vzdelávania dospelých), ďalšiu dôležitú podskupinu (typ 5c) tvoria presídlenci, ktorým bol odopretý štatút utečenca, hoci ich životnú históriu charakterizuje rad traumatických zážitkov alebo ich predchádzajúci život ťažké formy represie, ktoré brzdili všetky vzdelávacie projekty.

Hoci typológia môže dobre zachytiť dôvody, prečo účastník potrebuje základné vzdelávanie dospelých, prekvapivo málo hovorí o potrebnom vzdelávaní, ťažkostiach pri učení a type potrebnej podpory. Na zaujatie nového východiska navrhujeme vrátiť sa k fiktívnemu príkladu z veľmi odporúčanej tragikomédie "Taliančina pre začiatočníkov", dánskeho filmu, ktorý sa prvýkrát premietal v roku 2000 a ktorý režírovala Lone Scherfig. Vo filme sa stretávame s Olympiou, tridsiatničkou, jednou z hlavných hrdiniek príbehu, ktorá sa zúčastňuje na kurze taliančiny pre začiatočníkov. No a čo priniesla Olympia do celkom prázdnej učebne miestneho centra vzdelávania dospelých ako jedna zo šiestich účastníkov? Začnime od spúšťača. Olympia žije so svojim otcom, je na ňom ekonomicky závislá, ale už niekoľko rokov sa o neho aj stará, keďže trpí demenciou. Navyše svoju opatrovatelku zneužíva a snaží sa kontrolovať každý aspekt jej života. Jedného dňa sa rozhodne urobiť krok vpred a večer odíde z domu (teda nie do práce). Je to pre ňu významný akt sebauplatnenia. Vyberie si kurz taliančiny, pretože je to pre ňu jediná dostupná spoločenská aktivita.

Jej výber je obmedzený z rôznych dôvodov. Počula, že lekcie "pre začiatočníkov" nezahŕňajú žiadne písanie, čo ju oslovuje, keďže nemôže písať kvôli poruche učenia a nedostatočne riešenému hendikepu, čo znamená, že by si nemohla zapisovať žiadne

poznámky. Vie čítať, ale nepíše viac ako jednotlivé slová. Keďže však celý svoj dospelý život žila ako funkčná analfabetička, spolieha sa na svoju pamäť a zvyčajne nič nezabudne.

Aby sme sa vrátili k našej téme, je jasné, že Olympine potreby a problémy sú mnohostranné.

- Predovšetkým účasť v sociálnej skupine tvorí jednu z najcennejších výhod, ktoré sú k dispozícii v akomkoľvek type vzdelávania dospelých, a súčasný kurz nevyklučuje protagonistku na základe jej nízkej úrovne gramotnosti. V rámci skupiny sa jej darí celkom dobre napriek tomu, že sa obáva potenciálne negatívnych reakcií ostatných v reakcii na jej postihnutie.

- Po druhé, jej motiváciou nie je vzdialená možnosť postupu na vzdelávacom rebríčku, ale samotný výsledok každej lekcie vzhľadom na ich praktickú hodnotu pre jej každodennú prácu.

- Po tretie, má celkom špecifický profil silných stránok a hendikepov - na dosiahnutie pokroku v písaní by potrebovala na mieru šitý tréning a prístup k životosprávam, aby mohla komunikovať písomne ešte pred zlepšením svojich motorických schopností, pričom tie sa dajú zlepšiť až v dlhodobom horizonte. Určite by vypadla z akéhokoľvek kurzu, ktorý by nezohľadňoval jej potreby, čím by sa zopakovala situácia z počiatočného vzdelávania, kde bola uznaná za "príliš postihnutú" na to, aby stála za úsilie rozsiahlej podpory.

V skutočnosti v triedach základného vzdelávania s veľkými rozdielmi medzi miestami a časmi vítajú jednotlivcov s veľmi odlišnými dôvodmi navštevovania kurzov, so širokou škálou prekážok vo vzdelávaní a pomerne odlišnými individuálnymi cieľmi pre ich budúcu vzdelávaciu dráhu.

2.2. Obsahové a "vzdelávacie výzvy" a prístupy zamerané na riešenie

K oblasti základného vzdelávania dospelých možno síce pristupovať s odkazom na "bežného účastníka", ktorý potrebuje štandardizovanú vzdelávaciu podporu podľa učebných osnov, napríklad rovnocenných s časťami učebných osnov nižšieho sekundárneho vzdelávania, ale to nemusí vystihovať podstatu základného vzdelávania dospelých.

Preto sa zameriavame na "priblíženie" konkrétnych výziev v oblasti vzdelávania, ktoré predstavujú účastníci, a na riešenia, ktoré si predstavujú a uplatňujú ich učitelia na vyvolanie zmeny, aby sa časom mohlo uskutočniť vzdelávanie napriek ťažkostiam, ktoré sa na prvý pohľad mohli zdať nepriechné.

Dôležité je tiež zdôrazniť skutočnosť, že vzdelávacie potreby a s nimi súvisiace výzvy sa nenachádzajú len na kognitívnej úrovni, ale môžu byť rovnako prítomné aj na psychosociálnej úrovni. Okrem toho je kľúčové zabezpečiť význam dosiahnutého učenia pre súčasný život účastníkov a nespoliehať sa na nejasný význam dnešného učenia pre vzdialenú budúcnosť.

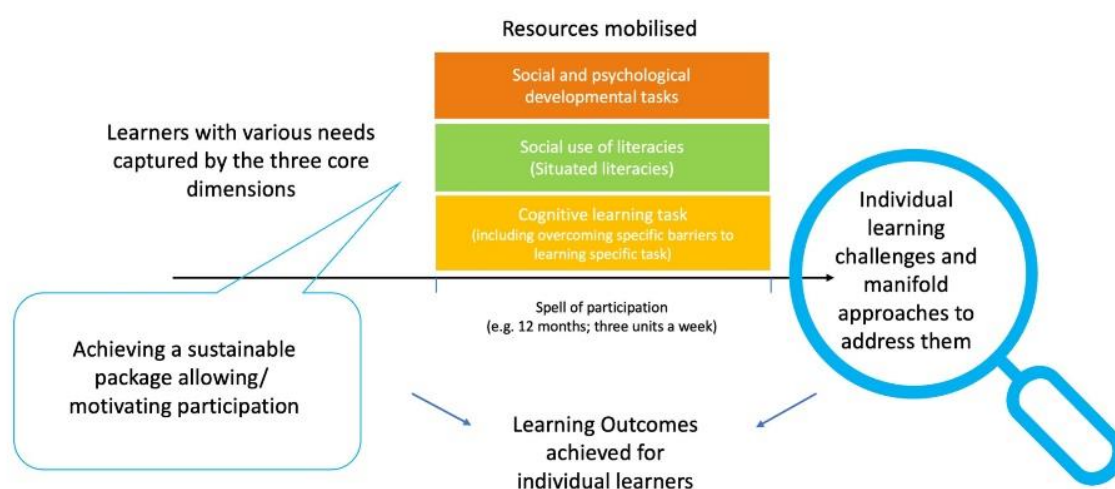
Účastníkov základného vzdelávania dospelých možno určite zmapovať podľa ich kľúčových vzdelávacích potrieb a ich kľúčových úloh a výziev, ktoré vyplývajú z ich aktuálnej životnej situácie. Ich potreby môžu byť približne v súlade s tým, čo sa predpokladá u bežného

účastníka vzdelávania dospelých. V mnohých prípadoch však môžu byť ich potreby špecifickejšie a vyžadovať si viac prispôbený prístup, ktorý im umožní získať z ich účasti.

Keď hovoríme o ich vzdelávacích potrebách v obsahových oblastiach, ako je gramotnosť alebo matematická gramotnosť, účastníci sa líšia aj tým, že niektorí účastníci profitujú zo širokého súboru poskytovaného učiva, zatiaľ čo iní potrebujú individuálne vysoko prispôbené poskytovanie s cieľom prekonať prekážky v učení, ktoré v minulosti podkopávali pokrok.

Náš názor na základné vzdelávanie dospelých zhrnieme na nasledujúcom obrázku.

Obrázok 1: Typológia výziev/úloh riešených v základnom vzdelávaní dospelých.



Zdroj: 3s

Žiaci vstupujú do kurzov základného vzdelávania dospelých, ktoré môžu trvať značne dlho a môžu mať pomerne vysoký počet vyučovacích jednotiek, s rôznymi potrebami a môžu čeliť rôznym výzvam alebo prekážkam, ktoré im bránia v pokroku v učení.

Aby mohli v kurze zotrvať, musí im kurz zaručiť udržateľný balík pozostávajúci z

- rámca, ktorý reaguje na psychosociálne potreby účastníkov, s osobitnými opatreniami, ktoré v prípade potreby reagujú na ich individuálnu citlivosť
- vhodného spôsobu, ako zabezpečiť, aby učenie bolo pre účastníkov bezprostredne užitočné, aby sa ich motivácia udržala aj vo fázach, keď je ich pokrok v učení pomalý
- flexibilný prístup k poskytovaniu úloh prispôbených aktuálnym schopnostiam účastníkov a citlivý prístup k skutočnosti, že aj pomerne elementárne úlohy môžu obsahovať ťažkosti, ktoré účastníci nemôžu prekonať bez náležitej podpory.

Už príprava takéhoto balíka je náročná úloha, ktorá si vyžaduje vysokú úroveň odbornej spôsobilosti zo strany odborníkov. V základnom vzdelávaní dospelých sa však vyžaduje ešte viac.

Vzhľadom na to, že mnohí účastníci čelia pomerne špecifickým prekážkam, ktoré potenciálne blokujú ich pokrok, musia byť vzdelávatelia dospelých schopní odhaliť a preskúmať ťažkosti, rozhodnúť sa, aký typ intervencie by mohol byť užitočný, navrhnúť vhodné cvičenia na prekonanie ťažkostí a spolu s účastníkmi preskúmať, či bol spôsob

práce s ťažkosťami úspešný. Navrhujeme chápať tento základný prvok profesionálnej praxe v rámci základného vzdelávania dospelých pomocou konceptu "zámernej praxe".

2.3. myšlienka "deliberate practice" (zámerná prax)

Koncepciu zámerného cvičenia podporila práca švédskeho psychológa Andersa Ericssona, ktorý väčšinu svojho akademického života strávil v USA. Skúmal získavanie expertných úrovní výkonnosti v tak odlišných oblastiach, ako je hra na husliach, šach, interpretácia sonogramov, vydávanie vojenských povelov v bojových situáciách. Nie samotné cvičenie merané počtom hodín cvičenia, ale premyslene naplánované cvičenie s nápodami/cielenými cvičeniami, ktoré poskytuje kompetentný odborný učiteľ, ako prekonať konkrétne ťažkosti, umožňuje získať vyššiu úroveň odbornosti.

Ericsson zaviedol termín "premyslená prax" (v zmysle plánovaná, premyslená, ale aj v zmysle dohodnutá medzi dvoma stranami) pre typ praxe, pri ktorej sa jeden odborník podelí so študentom o svoje vedomosti o tom, ako najlepšie pristupovať k náročnej úlohe, pričom študent s navrhnutým prístupom experimentuje a vracia sa so svojimi skúsenosťami, či vykonané opatrenia poskytli cestu vpred; odovzdávanie odborných znalostí je druh riadenej praxe založenej najmä na tacitných znalostiach, ako ich rozvíjajú a udržiavajú spoločensvá praxe o tom, ako získať odbornú úroveň výkonu zahŕňajúcu značné ťažkosti, ktoré má žiak zvládnuť (Ericsson, Krampe a Tesch-Römer, 1993).

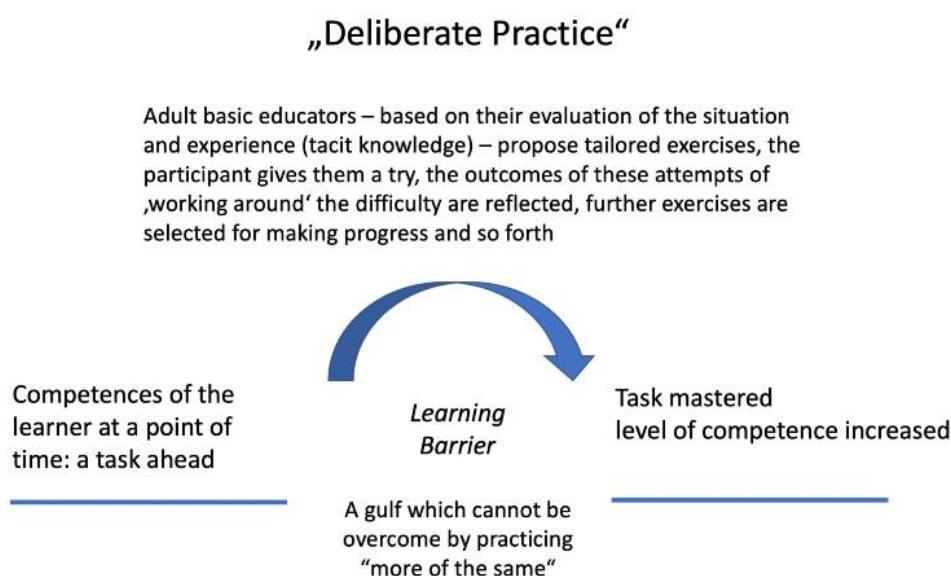
Hlavný záujem Ericssona spočíva v zdrojoch odbornosti. Súhlasí so skutočnosťou, že prakticky v každej oblasti profesionálnej odbornosti vrátane divadelného umenia môže expertný výkon robiť veci, ktoré sú úplne mimo dosahu laikov. Zaujímal sa však o rekonštrukciu toho, ako sa tieto vynikajúce úrovne odbornosti vôbec dosiahli. Ako experti získavajú svoju pokročilú úroveň zručnosti? Vychádza zo zrejmého predpokladu, že "cvičenie robí majstra", čo je v nemčine vyjadrené slovami "Übung macht den Meister", ktoré nemajú v angličtine ekvivalent. Viac cvičení - viac toho istého - však zvyčajne nevedie k vyššej úrovni výkonnosti.

Vo svojej najzásadnejšej štúdií sledoval študentov hrajúcich na nástroj počas dlhšieho časového úseku, pričom meral ich vynaložené úsilie a dosiahnutý pokrok (Ericsson, 2009). Výhradne investovaním väčšieho množstva času do cvičenia zostáva ich pokrok obmedzený, pričom viac hodín tréningu vedie k slabým výsledkom, ale aj k značným zdravotným problémom. Iba dodržiavaním užitočných návrhov, ako obísť technický problém v skladbe, dokázali žiaci dosiahnuť pokrok. Ukázalo sa, že nie počet hodín strávených cvičením, ale účinnosť poskytnutých rád a ochota vyskúšať odporúčanie a zamyslieť sa nad ich výsledkom vysvetľujú rozdiely v dosiahnutom pokroku študentov.

V nasledujúcom texte vysvetlíme, ako navrhujeme využiť súvisiace myšlienky v oblasti základného vzdelávania dospelých. Naša myšlienka využiť koncept zámerného precvičovania vychádza z pozorovania, že žiaci prežívajú mnohé úlohy, akoby stáli pred veľmi zložitými problémami pri hraní konkrétnej sekvencie v hudobnej skladbe. Je to jednoducho nad ich sily. Pre učiteľov je nevyhnutné pochopiť, že pre učiacich sa môžu úlohy predstavovať nápadné ťažkosti, ktoré sú prakticky neviditeľné pre každého, kto si už zvnútornil súvisiace zručnosti. Pomáha to tiež zistiť, akú aktívnu úlohu môže učiteľ zohrávať pri navrhovaní cvičení šitých na mieru. Na tento účel musí posúdiť aktuálnu situáciu a oprieť sa o svoje skúsenosti, aby mohol predložiť užitočné návrhy. Okrem toho musí spolupracovať so študentom, aby sa spoločne našla cesta vpred.

Na obrázku 2 sú zhrnuté myšlienky, na ktorých je založená myšlienka zámerného cvičenia v oblasti základného vzdelávania dospelých. Žiak nedokáže vyriešiť úlohu, pretože mu to neumožňujú jeho aktuálne kompetencie - samotné precvičovanie neumožňuje dosiahnuť podstatný pokrok. Učiaci sa čelí prekážke. Na preklopenie priepasti praktík zhodnotí situáciu, odhalí pravdepodobný zdroj ťažkostí a navrhne konkrétne možnosti, ako problém obísť. Spolu so žiakom sa vyhodnotia skúsenosti získané pri skúšaní cvičení a v prípade potreby sa hľadajú nové riešenia. Nakoniec sa pôvodná úloha dokončí, hoci spôsobmi, ktoré si môžu vyžadovať viac úsilia, ako sa predpokladalo, avšak s tým, že učiaci sa dosiahol vyššiu úroveň kompetencií v danej oblasti.

Obrázok 2: Zámerná prax ako model učenia



Zdroj: 3s

Problémy s učením sa často týkajú kognitívnej oblasti, ale je jasné, že môžu vychádzať aj z psychosociálnej oblasti.

Každý "zámerný postup" má korene v intenzívnom vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Hoci tu nebudeme zachádzať do podrobností, radi by sme si pripomenuli, že k učeniu sa často najlepšie pristupuje ako k niečomu, čo sa odohráva medzi dvoma osobami obývajúcimi tú istú interpersonálnu oblasť. Učiteľ poskytuje špecifické zdroje pre spoločné pole, ako aj pre učiaceho sa, a učenie možno zachytiť ako špecifickú formu kombinácie, keď učiteľ najprv prijme predložené ťažkosti, modifikuje ich tým, že ich spracuje vo svojej mysli, poskytne ten istý problém v transformovanej podobe učiacemu sa, ktorý potom zažíva ťažkosti v novom svetle, pretože sa pre neho a pre ňu stávajú súmernými - "mysliteľnými", takže je možné inak sa vzťahovať na problémy, ktoré boli pôvodne zdrvivé alebo nepreniknuteľné.

"Zámerná prax" v tomto výklade odzrkadľuje poučky psychodynamického výkladu "učenia sa zo skúsenosti", keď to, čo sa treba naučiť, musí človek najprv obsiahnuť, aby sa to neskôr stalo "mysliteľným" pre učiaceho sa, podľa návrhov britského psychoanalytika Wilfreda



Biona (1962). Preto je dôležité vidieť, že zámerné precvičovanie je spoločnou aktivitou učiteľa aj učiaceho sa.



3. Zavedenie prístupov vybraných na podporu "vzájomného učenia sa"

V projekte Preklenutie bariér a jeho kľúčovej aktivite, ktorou je realizácia kurzov odbornej prípravy pre učiteľov základného vzdelávania dospelých, zohrávajú kľúčovú úlohu metódy "vzájomného učenia". V prvej fáze projektu rozhovory s učiteľmi ABE ukázali, že výmena skúseností medzi kolegami, teda kolegami a inými učiteľmi ABE, je hlavným zdrojom vzdelávania a podpory pre učiteľov vo všetkých fázach ich profesionálneho rozvoja. Neformálna výmena a vzájomné zdieľanie skúseností počas prestávok sú najbežnejším spôsobom každodenného vzájomného učenia sa. Štruktúrovanejšie formy partnerského učenia sa niekedy zavádzajú ako supervízia alebo intervízia, v podmienkach multiprofesijného a tímového vyučovania. Napriek tomu sa metódy vzájomného konzultovania alebo spoločného učenia v organizovaných kurzoch ďalšieho vzdelávania pre učiteľov ABE používajú len zriedkavo a zďaleka nie všetci učelia v tejto oblasti uvádzajú, že majú dostatočný prístup k vzájomnému učeniu. V našich pilotných kurzoch chceme otestovať rôzne takéto prístupy a podeliť sa o naše poznatky s komunitou ABE, aby sme podporili a inšpirovali ostatných pri navrhovaní a organizovaní podobných ponúk.

3.1. Vzájomné učenie, kooperatívne učenie - hľadanie smerov

Pojem partnerské učenie označuje rôzne činnosti, od jednoduchého zdieľania informácií alebo skúseností, cez poradenské alebo koučovacie činnosti až po skupinové učenie alebo spoločné učenie. Hoci definície rôznych typov aktivít vykazujú určité prekrývanie alebo neostre hranice, niektoré výrazy používané pre aktivity partnerského učenia sa v hovorovej reči používajú zameniteľne. Tieto aktivity majú spoločnú charakteristiku, že sa stretáva malá skupina ľudí, aby sa rozprávali o určitej téme alebo spoločne prežívali učenie. Slovo peer pridáva aspekt, že ľudia, ktorí sa stretávajú ako členovia skupiny, sú si v určitom zmysle rovní. Medzi spoločné charakteristiky takýchto skupín patrí napríklad vek, pohlavie, to, že sú rodičmi, spoločné záujmy alebo spoločné voľnočasové aktivity či prežívané (zdravotné) problémy. Hoci sa rovesnícke skupiny môžu stretávať z pozitívnych alebo neutrálnych dôvodov/tém, aby sa spoločne učili nové veci, rovesnícke skupiny sa často zaoberajú aj skôr negatívnymi aspektmi života. Všeobecne známym príkladom sú skupiny Anonymných alkoholikov zaoberajúce sa závislosťou.

V projekte Preklenutie bariér používame pojem rovesnícke učenie v širšom zmysle pre rôzne prístupy a metódy, ktoré podporujú učenie sa na základe výmeny skúseností medzi rovnocennými partnermi. Pri pilotných kurzoch, ktoré plánujeme, budú mať členovia skupín spoločnú charakteristiku, že v daných podmienkach v každej partnerskej krajine pôsobia ako učelia ABE a v tomto zmysle sa kvalifikujú ako rovnocenní partneri.

Aj keď tieto dve slovné spojenia spolupráca a kooperácia znejú veľmi podobne a často sa nesprávne používajú zameniteľne, znamenajú trochu iné veci. Ich spoločným znakom je, že pri oboch ľudia na niečom spolupracujú a do istej miery si rozdeľujú prácu. Líši sa však spôsob a dôvod. Pri spolupráci má skupina ľudí zvyčajne rovnaký cieľ a vzájomne sa angažuje, pretože na dosiahnutie cieľa je potrebné koordinované úsilie. Na druhej strane pri spolupráci tím nemusí nevyhnutne pracovať spoločne na jednom spoločnom diele, ale skôr si navzájom pomáha so svojimi úlohami, pri ktorých môže jeden očakávať, že ostatní urobia to isté, a tak postupujú spoločne, ale s rôznymi výstupmi (Dillenbourg, Baker, Blaye a O'Malley, 1995).

V nadväznosti na prístup prekonávania bariér považujeme metódy kolaboratívneho učenia za najvhodnejšie na to, aby umožnili učiteľom dostať sa do kontaktu s ich tacitnými

znalostami a ich kompetenciami, ktoré využívajú na pomoc študentom pri prekonávaní prekážok v učení. Metódy opísané nižšie a v kapitolách venovaných jednotlivým krajinám poskytujú pevný základ a účastníci budú mať prospech zo spoločnej výmeny skúseností a úvah a naučia sa nové metódy, ktoré môžu uplatniť vo svojej každodennej profesionálnej práci. Organizácie a inštitúcie, ktoré uvažujú o poskytovaní podobných aktivít vzájomného učenia, môžu voľne kombinovať alebo spájať tu opísané prístupy s inými metódami, ktoré poznajú a považujú za užitočné vo svojom kontexte.

V článku, ktorý bol publikovaný počas záverečnej fázy editácie tohto dokumentu, Winther, Paeßens, Ma, Tröster a Bowien-Jansen (2021) zdôrazňujú význam ďalšieho vzdelávania učiteľov s cieľom lepšie podporiť neskúsených učiteľov, ale aj skúsených učiteľov v ich profesijnom živote a výzvach, ktoré môže priniesť. Presne o to sme sa snažili v našom projekte. Okrem toho sa odvolávajú na mnohé štúdie, ktoré dokazujú význam aktivít spoločného vzdelávania pri profesionalizácii učiteľov (Darling-Hammond a McLaughlin, 1995; OECD, 2019; Villegas-Reimers, 2003).

Winther et al. (2021) uvádzajú sedem podmienok úspešnej tímovej práce v kolaboratívnych pracovných skupinách: (1) vytvorenie tímovej organizácie, (2) vedenie, (3) rozdelenie úloh, (4) spoločné chápanie kontextu, v ktorom skupina pracuje, (5) vzájomná podpora pri plánovaných činnostiach, (6) pohľad na témy z iných perspektív, (7) spoločná kontrola výstupov. Pilotné kurzy prekonávania bariér sa vo vysokej miere riadia týmito predpokladmi. Tímová organizácia je podporovaná v tom zmysle, že potrebné materiály na školenie sú k dispozícii na online platforme, ku ktorej majú prístup všetci účastníci. Poskytovateľom sa odporúča, aby na vedenie seminára angažovali facilitátora, čo podporuje podmienku vedenia. Rozdelenie úloh zabezpečuje, že všetci účastníci workshopu môžu individuálne prispievať bez toho, aby pociťovali tlak konkurencie. Zameranie sa na učiteľov ABE s aspoň určitými skúsenosťami v tejto oblasti pozýva účastníkov so spoločným chápaním pracovného kontextu. To sa posilní prostredníctvom úvodného stretnutia. Všetci účastníci workshopu sú vyzvaní, aby sa počas zasadnutí navzájom podporovali, a preberanie rôznych perspektív je ústredným bodom navrhovanej metodiky, čo je pre učiteľov obzvlášť dôležité.

3.2. Príklad reflexného tímu

Partneri môžu uplatniť metódy spolupráce podľa vlastného výberu. Metódy, s ktorými majú oni alebo ich facilitátor skúsenosti, alebo nové metódy, ktoré chcú vyskúšať. V kapitolách venovaných jednotlivým krajinám sa spomínajú metódy ako kolegiálne poradenstvo, minilaby, "kompetenčné klebety" alebo reframing. Jedna z navrhovaných metód pre pilotné kurzy sa nazýva "reflektujúci tím" a má pôvod v systematickej terapii a poradenstve v klinickom prostredí (Andersen, 1991; Andersen, 1995). Uplatňuje sa aj ako vyučovacia technika, ale väčšinou opäť pre poradenstvo a supervíziu poradcov (Cox, 1997).

V Nemecku tento prístup použili na terapeutické poradenské sedenia aj Jäckel a Weber (2014), keď narazili na poradenskú bariéru, keďže sedenia s konkrétnym klientom nepostupovali, ale stagnovali. Po súhlase klienta vyskúšať niečo nové absolvovali dve mierne odlišné sedenia. V prvom kroku poradca a klient pracovali v individuálnom prostredí, kde poradca najprv prevzal úlohu poslucháča a potom prešiel na reflexiu doterajšieho sedenia, aby poskytol spätnú väzbu k tomu, čo bolo povedané. V druhom kroku sa pripojil druhý terapeut v úlohe pozorovateľa a v druhej časti prevzal reflexiu. Tým sa odstránil tlak z poradcu, ktorý sa mohol plne sústrediť na vedenie rozhovoru. Klient považoval nové nastavenie za obohacujúce, pretože sa mu páčila rešpektujúca spätná väzba. Poradenský tím dospel k záverom odporučiť, aby rozhovor pozoroval a komentoval tím viacerých osôb - "reflektujúci tím" -, pretože sa tým zvyšuje rôznorodosť pohľadov (Jäckel et al., 2014).

Ďalším príkladom využitia tohto prístupu je príklad školenia skupinových pracovníkov od Coxa, Bañeza, Hawleyho a Mostadeho (2003) a slúži ako vzor pre to, ako si myslíme, že účastníci našich pilotných kurzov môžu mať prospech zo vzájomnej spolupráce. Coxová a jej kolegovia opisujú prostredie, v ktorom jedna skupina účastníkov, tzv. reflektujúci tím, pozoruje interakciu účastníkov druhej skupiny. Po určitom čase sa reflektujúci tím podelí o svoje pozorovania, poznámky a úvahy pod podmienkou, že "komentáre neboli zamerané len na pozitívne činnosti, ale zahŕňali pohľad, ktorý bol viac "oboje/i" než "bud'/alebo"; to znamená, že členovia reflektujúceho tímu boli povzbudzovaní, aby svoje komentáre formulovali tak, aby rozširovali, a nie obmedzovali možnosti. Členovia tímu boli napríklad povzbudzovaní, aby vytvárali mnoho pohľadov na skupinový proces, a nie aby dosiahli konsenzus." (Cox a kol., 2003). Následne interakčný tím diskutuje o pripomienkach a návrhoch reflektujúceho tímu, zatiaľ bez jeho účasti. Až v poslednej fáze sa obe skupiny stretnú, aby prediskutovali svoje skúsenosti a reflexie. Celkovo táto metóda otvára priestor spolupráce, do ktorej všetci účastníci vnášajú svoje pohľady, návrhy a riešenia (Jäckel a kol., 2014; Von Schlippe a Schweitzer, 2019).

Pre pilotné kurzy plánujeme prispôbiť metódu reflektujúceho tímu takto. V skupine 10 až 20 ľudí najprv jedna osoba predstaví prípad, v ktorom narazila na prekážku vo vyučovacích metódach, zatiaľ čo všetci ostatní účastníci vytvoria reflektujúci tím a pozorne počúvajú. Môže to trvať maximálne päť minút a prezentujúca osoba nebude prerušovaná. Potom člen skupiny pozorujúcich účastníkov bude vystupovať ako anketár a bude klásť prezentujúcej osobe otázky o prípade, aby lepšie pochopil prípad a jeho prostredie. Túto úlohu vypočúvajúceho môžu zdieľať aj iní/všetci členovia skupiny. Jednou z podmienok tohto procesu rozhovoru je, že nie sú povolené žiadne komentáre ani bezprostredná kritika alebo návrhy, iba otázky. V ďalšom kroku sa roly vymenia, pretože skupina bude diskutovať o prípade a zodpovedaných otázkach, zatiaľ čo osoba, ktorá prípad predstavila, teraz pozoruje skupinu, ktorá si vymieňa názory a myšlienky na prípad. V nasledujúcom kroku sa účastníci rozdelia do dvoch skupín, aby diskutovali a vypracovali možné riešenia rôznych aspektov prípadu. V poslednom kroku tohto procesu sa pozorovateľ, ktorý pôvodne prezentoval prípad, teraz podelí o svoje pozorovania z predchádzajúceho kroku. Celý tento proces práce na jednom prípade odhadujeme na približne 80 minút. Po prestávke môže skupina opäť pracovať na ďalšom prípade približne 80 minút.

Keďže prezentovanie prípadu vlastného zlyhania robí osobu v strede pomerne zraniteľnou, je veľmi dôležité, aby otázky a neskôr aj komentáre boli vyjadrené bez hodnotového a neodsudzujúceho prístupu. V opačnom prípade táto metóda nebude veľmi užitočná ako aktivita vzájomného učenia. V rovesníckej skupine učiteľov ABE je však väčšia pravdepodobnosť, že účastníci budú mať pochopenie a podporu, pretože pravdepodobne každý účastník sa stretol so situáciou, ktorá bola pre neho ťažká.

Ak sa táto metóda vykoná správne, bude z nej mať prospech nielen osoba, ktorá prípad prezentovala, ale aj skupina ako celok. Každý účastník sa poučí z pohľadu a skúseností ostatných členov skupiny a môže tieto poznatky začleniť do svojej každodennej pedagogickej praxe. Presne tak, ako to má v úmysle vzájomné učenie. A ak obsah diskusií nemusí byť pre niektorých jednotlivcov až taký užitočný, môžu mať prospech z toho, že túto metódu zažili a naučili sa ju na vlastnej koži, alebo jednoducho preto, že každému umožnila rozvinúť väčšie povedomie o učiteľských problémoch svojich kolegov a oceniť viacero perspektív, ktoré zdieľajú všetci, ako to bolo v prípade skupinových pracovníkov v štúdiu Coxa a i. (2003).

4. Ideal Ideálny typ modulu kurzu

Cielom projektu Preklenutie bariér je vypracovať návrh ďalšej vzdelávacej aktivity pre učiteľov pôsobiacich v oblasti základného vzdelávania dospelých (ABE), ktorá by sa zaoberala výzvami, s ktorými sa učitelia stretávajú pri svojej každodennej práci pri podpore učiacich sa pri prekonávaní prekážok vo vzdelávaní. Ideálny typový návrh takejto odbornej prípravy je opísaný v nasledujúcich častiach. Vychádza z výskumu pracovného kontextu a potrieb ďalšieho vzdelávania učiteľov ABE, ktorý sa uskutočnil skôr v rámci projektu, a načrtáva rámec, ktorý možno prispôbiť špecifickým potrebám a okolnostiam poskytovateľa, ktorý má v úmysle realizovať vzdelávacie aktivity tohto typu. V rámci projektu Preklenutie bariér sa plánuje realizácia štyroch variantov tohto kurzu v zúčastnených krajinách. Tieto úpravy sú uvedené v časti 5 tohto dokumentu.

4.1. Target groups and outreach

Participants addressed by the course are mainly practitioners in Adult Basic Education with at least two years of experience in the field. This is essential for the peer learning activities of the course when teachers in the field shall profit from sharing their experience. A smaller number of practitioners with less experience may complement the group. As for the size of the group, it is recommended to take on at least ten but not more than 20 participants in order to allow for well balanced and functional group activities.

For participants not living close to the course site support in finding travel options and accommodation should be provided. While participation in the course is free of charge in the realm of the Bridging Barriers project, travel costs need to be paid by the participants. Possible cost-sharing options or subsidies should be explored against the background of the regional context.

The pilot courses in Bridging Barriers will be held in one of the main languages of the participating countries: German, Italian or Slovak. For certain parts where it is suitable also English input may be considered (e.g. short input by other consortium members). Written material, e.g. background reading suggestions, may be provided in English or one of the local languages. The e-learning platform used for elements of the course allows access to all material across countries and for optional reception of additional literature.

Course activities should be planned with enough temporal distance in order to have sufficient time for promoting the course and reaching out to potential participants. For announcing the course, the use of a variety of channels should be considered. Starting with the provider organization's professional network and enhancing word-of-mouth advertising, the course can be promoted via online communication channels (e.g. newsletters, social media channels etc.). Establishing a cooperation with a partner organization that brings in additional knowhow AND potential participants can be another outreach strategy.

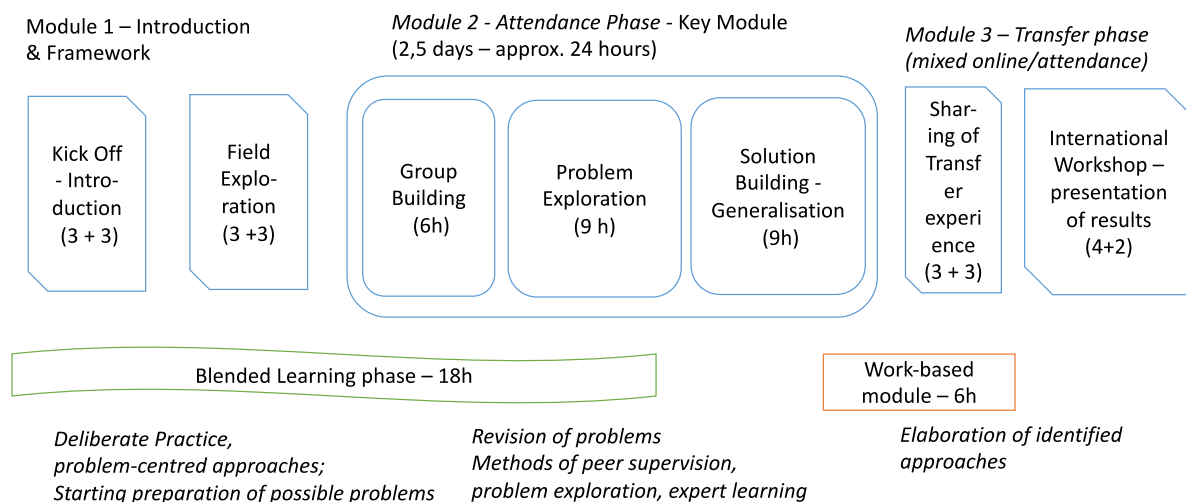
4.2. Didactic design and organisation of the course

The model foresees, that the course takes place over the run of six to twelve weeks. It includes elements of blended learning and work-based learning. Three modules (48 hours in total) are accompanied by an e-learning module (18 hours) and a work-based practical module (6 hours). The core module constitutes in a 2,5-day workshop.

The course foresees most group meetings being held as presence sessions. Physical meetings are compulsory for the 2,5-day workshops. The introductory module at the start and the finalising module can be held (partly) online. This can support the feasibility of implementing the course under uncertain conditions due to the Covid-19 pandemic, although a mixed online-presence mode that potentially reduces travelling time and cost and thereby reaches a broader audience can also be attractive for course participants.

The elements of the course and their sequence are displayed in figure 3. This framework can be understood as flexible. In the following country specific chapters, it will be shown how these elements were arranged in slightly different ways.

FIGURE 1 - DESIGN OF THE IDEAL TYPO OF COURSE



The course starts with an opening kick-off module that can be held online or in presence. The goal of this introductory module is that the group meets for the first time and a common understanding of the learning activity's targets is created. The framework of the Bridging Barriers project and how it builds on the concepts of competence development, deliberate practice and the VQTS approach in describing competence development is presented and discussed.

In a next step, the group is accompanied in exploring the field of ABE in their own country and the other participating countries. This can be implemented in online meeting sessions. This process is supported by presenting insights gained from the interviews in the initial phase of the project and the case studies that were drafted to summarise the framework for providing ABE, the funding structures and the policy context in the countries involved.

Based on the discussions of this input from the project results, the preparation of the workshop starts. The group discusses the problem formulation for the next steps and identifies three to five topics they want to address.

Starting from the kick-off module, self-study material and directions on how to approach the material will be provided on an e-learning platform that allows access to all material across countries and for optional receiving of additional literature. The learning platform will be accessible beyond the project runtime and is open for use to all interested parties.

The core activity in the course is a 2,5-day workshop where the group meets in person. Ideally, this is organised on one weekend. The first half day is dedicated to initiate a process of forming a group and building trust. It is important to save sufficient time for these activities to build the foundation for the demanding peer learning process ahead.

The second day and the first half of the third day is allocated for the exploration of example cases. Every group member is invited to contribute case descriptions from their work experience. The group decides together on which cases they will focus. The goal of this case exploration is to mobilize the tacit knowledge of the group for "overcoming learning barriers" by applying methods of peer learning. It is suggested to engage a facilitator with good knowledge of applying such peer learning methods and knowledge in the field of ABE to support the process. The last part of the 2,5-day workshop is dedicated to collect the results and initiate a generalization process of the discovered outcomes. After the workshop, participants are encouraged to take their newly gained insights back to practice and reflect them in their daily work in a work-based module. For this, it is suggested to agree on a common framework based on the discussions in the workshop. Participants should provide a short written report on their experiences that they can bring to the follow-up modules.

A first follow-up module for the pilot courses on country levels aims at sharing the transfer experience from the workshop outcomes to day-to-day work. Furthermore, the group comes back to discuss and provide feedback on the attempt to "codify" the used competences and the steps of competence development as presented in the competence matrix. In a last step, goals and activities for the international learning event are defined.

For the pilot courses implemented in the run of the Bridging Barriers project, it is foreseen to complete the activities on a national level with a "Learning, Teaching and Training Event" on an international level. In this two-day event, the experiences and outcomes from all four participating countries are brought together. All participants are invited to join the event where they also meet other practitioners from the field and the participating organizations beyond the course participants.

4.3. Common content, Methods and Course-Spanning aims

The approach used in the Bridging Barriers project as the common ground all activities build on is also presented and discussed in the introductory modules of the course. This covers the topics VQTS approach (Markowitsch et al., 2008), competence development and deliberate practice and expert learning (Ericsson, 2009; Ericsson, 2018; Ericsson et al.,

1993). Dealing with those concepts is supported by rich material presented in the e-learning platform including scientific literature, learning videos and presentations.

Each country is encouraged to design the course according to its needs and the needs of its targeted audience, and each course group shall be given space to choose the cases and specific teaching and learning barriers they want to discuss in-depth. As a guideline for implementing the courses, the following common aims were agreed on:

- for participating educators to reflect their day-to-day professional practice in a structured way
- to make participants' tacit knowledge regarding the support for students to overcome learning barriers visible and thereby available for deliberate use in daily work
- to increase the scope of action and strengthen teachers' agency
- to gain insights in the competence development of adult educators and describe educators' competences based on their activities
- to question educators' inner attitudes in the teaching and learning process and its role in creating and dismantling learning barriers
- to strengthen educators' networks in the field of Adult Basic Education

For reaching these goals, the use of methods developed for peer learning, collaborative learning, peer supervision and case exploration are proposed. The organizations implementing the course are invited to choose appropriate methods from their wide range of experience or to take into account the facilitator's specific methodological competences when choosing a facilitator.

In the country specific chapters of this publication, it will be shown how the partner organizations adapt the common approach that is flexible enough in its modular design to be tailored to specific needs. There may be deviations in the chronology of the different building blocks (e.g. online and presence modules, blended learning phases) and the overall duration and time arrangements made (e.g. workshop on one weekend or more). Implementers may choose to engage a facilitator to guide through the activities or find other settings for facilitation.



5. Varianty špecifické pre jednotlivé krajiny - prístupy na podporu "prispôsobenia" rámca špecifickým záujmom/potrebám krajiny

5.1. Rakúsko

Martin Leitner and Claudia Miesmer, ISOP

5.1.1. Cieľové skupiny

Obsah základného vzdelávania dospelých nevyučujú len ABE, ale aj poradcovia, sociálni pedagógovia, nemeckí školitelia a odborní školitelia. Chceme osloviť učiteľov zo všetkých relevantných oblastí, aby sme oslovili čo najširšie spektrum ľudí z rôznych oblastí vzdelávania.

5.1.2. Obsah a ciele

- identifikovať a pomenovať prekážky vo vzdelávaní
- identifikovať a aplikovať zámernú prax ako nástroj na prekonávanie bariér v učení
- preskúmať význam postojov a úlohu učiteľov základného vzdelávania dospelých
- zviditeľniť a zviditeľniť skúsenostné vedomosti učiteľov základného vzdelávania dospelých
- identifikovať existujúce kompetencie učiteľov základného vzdelávania dospelých, rozvíjať profesijné kompetencie
- porovnať výsledky s maticou kompetencií 3s

5.1.3. Metódy, modely, koncepcie prístupu

Peer Learning

V prípadových štúdiách z praxe je potrebné identifikovať prekážky v učení, pomenovať a porovnať konkrétne činnosti (ako zámerná prax) na prekonanie prekážok v učení a následne z týchto činností odvodiť kompetencie. "Vzájomné učenie sa" opisuje rovnocennú situáciu učenia sa, v ktorej si profesionálni partneri vymieňajú svoje vedomosti, nápady a skúsenosti a učia sa jeden s druhým a jeden od druhého.¹

Aj vzhľadom na odlišnú terminológiu, ktorá existuje v anglickej a nemeckej jazykovej oblasti, používame pojmy "peer learning" a "joint/collaborative/cooperative learning" ako synonymá. Zámerne sme sa rozhodli, že nebudeme používať externú alebo internú moderáciu, a teda ani príliš vplyvnú kontrolu zo strany nás ako hostiteľov. Sme

¹ <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>



presvedčení, že odborníci v ABE najlepšie hovoria a poskytujú informácie o svojich vlastných odborných znalostiach. Preto chceme využiť spoločné/kooperatívne vzdelávanie ako prístupový bod a vytvoriť tak nehierarchický priestor na podporu rovnocennej účasti a informovanosti. Je v našom záujme priamo sa zúčastňovať na spoločnom procese myslenia skupiny - bez facilitácie inými. Z tohto dôvodu sa nevnímame ako "nositelia vedomostí", ale aj ako učiaci sa.

Dobre si uvedomujeme svoje viacnásobné úlohy: dichotómiu byť hosťiteľmi a komunikátormi. Vopred plánujeme pilotný kurz, moduly a ich obsah, možné výsledky a vývoj. Definovali sme tiež rámec metód, prístupov a postupov, ktoré sa nám zdajú byť zmysluplné. Vždy však chceme sprostredkovať: Vzájomné učenie znamená, že odborníci pracujú a učia sa spoločne.

Učenie na pracovisku (WBL) - učenie sa v praxi a z praxe

Učenie sa prácou sa vzťahuje na učenie sa, ku ktorému dochádza, keď ľudia vykonávajú skutočnú prácu. Táto práca môže byť platená alebo neplatená, ale musí to byť skutočná práca vedúca k výrobe skutočného tovaru a služieb.

Učenie v práci je prirodzenou súčasťou základného vzdelávania dospelých. Výzvy v procese učenia a učenia sa a nevyhnutná konfrontácia s týmito procesmi sú prirodzenými spoločníkmi učiteľov základného vzdelávania dospelých. V prípade nášho pilotného kurzu sa chceme pozrieť na situácie z osobnej profesionálnej praxe z novej perspektívy. Pod dojmom prezentovaných konceptov chceme pracovať na prípadoch, ktoré sme sami zažili. Chceme sa pozrieť na naše doterajšie konanie (úspešné aj neúspešné) a zamyslieť sa: Aké problematické otázky sa môžu vyskytnúť? Aké prístupy sme použili na prekonanie prekážok v procese vyučovania a učenia sa? Aké nové intervencie boli použité? Ako sa prekonanie bariéry stalo viditeľným? Vo veľkej miere sme sa inšpirovali otázkami, ktoré boli predtým položené v rozhovoroch s učiteľmi ABE.

Zmiešané vyučovanie

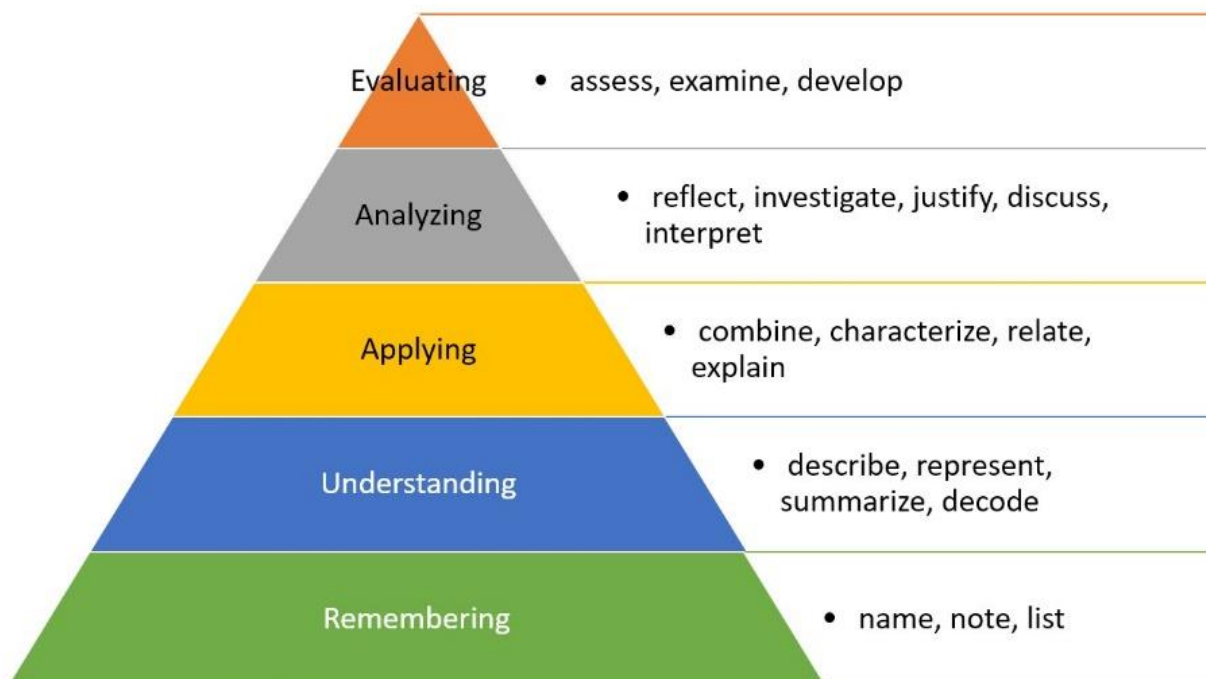
Blended learning v projekte sa plánuje realizovať "konzervatívne" prostredníctvom messengerových služieb a e-mailu, ako aj online konferencií. Prostredníctvom týchto médií budeme distribuovať dokumenty, literatúru hodnú prečítania, odkazy a úlohy. Určite kvôli pandémie budú online stretnutia prebiehať cez Zoom, kde si budeme môcť vymieňať informácie v pléne a "naživo". V zásade sú však naše stretnutia koncipované ako osobné podujatia, keďže sme sa domnievali, že virtuálny priestor nemôže ponúknuť úplne adekvátnu náhradu.

5.1.4. Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny

Bloom 's Taxonomy

Používanie kompetenčného modelu Benjamin Blooma ², plánujeme pracovať na prípadových štúdiách z vlastnej praxe v tzv. základnom alebo kľúčovom module. Chceme pomenovať, vysvetliť, analyzovať a preskúmať naše konanie na základe prípadových štúdií, ktoré sme sami zažili. Po tomto postupe chceme neskôr z pomenovaných činností odvodiť implicitné kompetencie učiteľov základného vzdelávania dospelých.

Bloom 's Taxonomy



Zdroj: ISOP

² https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom



BLOOM ´ S TAXONOMY: DEFINÍCIE KOMPETENCIÍ				
I. Zapamätanie	II. Porozumenie	III. Aplikovanie	IV. Analyzovanie	V. Hodnotenie
Zapamätat' si skôr naučenú látku pripomenutím si faktov, pojmov, základných konceptov a odpovedí.	Preukázat' pochopenie faktov a myšlienok usporiadaním, porovnávaním, prekladaním, interpretáciou, opisom a vyjadrením hlavných myšlienok.	Riešiť problémy v nových situáciách použitím získaných vedomostí, faktov, techník a pravidiel iným spôsobom.	Skúmať a rozdeľovať informácie na časti určením motívov alebo príčin. Vyvodit' závery a nájsť dôkazy na podporu zovšeobecnení.	Prezentovať a obhajovať názory prostredníctvom posudzovania informácií, platnosti myšlienok alebo kvality práce na základe súboru kritérií.

Orientácia na výsledky vzdelávania

Zahrnutie konceptu "Lernergebnisorientierung"³ (orientácia na výsledky vzdelávania alebo usmernenie pre tvorbu učebného plánu orientovaného na výsledky vzdelávania) sa ukázalo ako užitočné už vo fáze plánovania a bude aj počas realizácie nášho pilotného kurzu. Veľmi zjednodušene opisuje východiskovú situáciu a želanú konečnú situáciu, t. j. výsledky vzdelávania, ktoré by mali byť transparentné a dohodnuté na začiatku vzdelávacej situácie. V ďalšom kroku sa pomenujú a opíšu potrebné kroky učenia alebo obsah učenia, aby sa dosiahli vyjednané výsledky učenia. Takto môžu učitelia plánovať malé učebné jednotky, ktoré majú realistické, dosiahnuteľné a dohodnuté ciele. Týmto spôsobom sa požadované ciele nielen spochybňujú z hľadiska ich realizovateľnosti, ale do procesu vyučovania a učenia sa zapájajú všetci účastníci..

³Reinhard Zürcher: Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>.

5.2. Taliansko

Matilde Tomasi a Elena De Zen, Il Mondo nella Città, Schio, Taliansko

5.2.1. Cielové skupiny

Základné vzdelávanie dospelých v Taliansku nie je formálne definovanou oblasťou. Zahŕňa rôzne skúsenosti: od verejných škôl, ktoré sú v tejto oblasti aktívne prostredníctvom "CPIA" (Provinciálne centrá pre základné vzdelávanie dospelých), až po skúsenosti súkromných organizácií s výučbou rôznych kurzov pre dospelých.

Väčšina účastníkov, ktorí budú zapojení do aktivít projektu Preklenutie bariér realizovaných v Taliansku, sú učitelia ABE pracujúci pre CPIA aj pre neziskové organizácie. Sieť našich známych a spolupracovníkov na profesionálnej úrovni tvoria prevažne učitelia talianskeho jazyka L2. To je jeden z dôvodov, prečo sme sa rozhodli zamerať náš pilotný kurz na učiteľov talianskeho jazyka L2, okrem toho, že je to naša každodenná práca, a teda oblasť, v ktorej sa cítíme byť skúsení a znalí.

Naša voľba zriadiť workshop ako výmenu dobrej praxe vyplýva z významu, ktorý prikladáme vzájomnému vzdelávaniu ako skutočnej príležitosti pre jednotlivé predmety a skupinu vzájomných učiteľov slobodne diskutovať a rozvíjať intenzívne momenty výmeny tým, že uprednostňujeme horizontálny rozmer pri výmene poznatkov a skúseností medzi členmi skupiny.

Pilotný kurz je koncipovaný ako školenie a výmena dobrej praxe pre talianskych učiteľov L2, keďže v tejto oblasti pracujeme už niekoľko rokov a získavame skúsenosti a poznatky z.. Niektorí z nich učili taliančinu cudzincov v Južnej Amerike, väčšinu tvorili učitelia pracujúci s utečencami a žiadateľmi o azyl alebo inými druhmi zraniteľných migrantov v Taliansku. Učili na štátnych školách aj v súkromných organizáciách základného vzdelávania dospelých. Bola tu však aj malá skupina ľudí bez skúseností alebo s malými skúsenosťami v tejto oblasti, ale so záujmom o navrhované témy alebo o vykonávanie tejto práce v budúcnosti.

5.2.2. Obsah a ciele

Ak vychádzame z konkrétnych cieľov nášho pilotného kurzu, môžeme ich zhrnúť nasledovne:

- podeliť sa o témy projektu Preklenutie bariér a diskutovať o nich
- poskytnúť informácie o ABE v jednotlivých partnerských krajinách
- vytvoriť príležitosť pre učiteľov L2 taliančiny na stretnutie a zamyslenie sa nad ich každodennou prácou so zameraním na podporu motivácie, gramotnosti dospelých učiacich sa a riadenie medzikultúrnych skupín
- umožniť účastníkom zažiť a zamyslieť sa nad významom vzájomného učenia sa v našej každodennej práci
- poskytnúť účastníkom nové vyučovacie nástroje prostredníctvom výmeny osvedčených postupov
- začať vytvárať miestnu sieť medzi učiteľmi L2 taliančiny

Čo sa týka obsahu, rozhodli sme sa zamerať na:

- prekážky pre učiacich sa
- uvedomenie si implicitných vedomostí nás ako učiteľov ABE
- prácu s prípadovými štúdiami
- kooperatívne/vrstovnícke učenie

Keď sme určili cieľovú skupinu a ciele kurzu, premýšľali sme o konkrétnom obsahu kurzu, a to pre online lekcie aj pre prezenčný workshop.

Pre online stretnutia navrhujeme tieto témy:

- prezentácia európskeho projektu Erasmus+ Preklenutie bariér
- Základné vzdelávanie dospelých v Taliansku, Rakúsku, na Slovensku a vo Švajčiarsku
- rozhovory s učiteľmi ABE
- koordinácia 2,5-dňového seminára

Pokiaľ ide o workshop, tri hlavné témy sú vybrané po prečítaní rozhovorov, ktoré sa uskutočnili s učiteľmi ABE počas IO1. Preto sme sa rozhodli zamerať na:

- 1. deň workshopu: Podpora motivácie u dospelých učiacich sa
- 2. deň workshopu: Gramotnosť dospelých učiacich sa
- 3. deň workshopu: Manažment medzikultúrnych skupín

5.2.3. Methods, Models, Concepts for the Approach

Vzájomné učenie

Vzájomné učenie sa možno definovať ako "výchovnú stratégiu zameranú na aktivizáciu spontánneho procesu prenosu vedomostí, emócií a skúseností od niektorých členov skupiny na ostatných členov s rovnakým postavením; intervenciu, ktorá aktivizuje proces globálnej komunikácie, charakterizovaný hlbokým a intenzívnym zážitkom a silným postojom hľadania autenticity a harmónie medzi zúčastnenými subjektmi."

Vnímaná podobnosť medzi jednotlivcami zapojenými do aktivít vzájomného učenia je základom ich účinnosti: pocit istej spolupatričnosti s ostatnými zapojenými osobami, zdieľanie podobných problémov alebo spoločných skúseností s nimi podporuje prirodzený proces zmeny. Vrstovníci sú totiž vnímaní ako modely, podľa ktorých možno nanovo čítať vlastné skúsenosti, a tak získať vedomosti a zručnosti rôzneho druhu na jednej strane a modifikovať vlastné správanie a postoje na strane druhej.

Na tomto základe sme navrhli náš pilotný kurz, pričom sme sa snažili uplatniť prístup rovesníckeho učenia tak na online stretnutiach, ako aj na 2,5-dňovom prezenčnom seminári. Konkrétne počas online stretnutí požiadame niektorých účastníkov, aby si pripravili krátku prezentáciu na tému, v ktorej sú odborníkmi. Zapojíme učiteľa CPIA na dôchodku, ktorý roky pracoval v tejto inštitúcii a pozoroval jej premeny a zmeny; talianskeho učiteľa L2, ktorý dlhé roky pracuje v projektoch prijímania žiadateľov o azyl a utečencov; nášho kolegu, ktorý pripravil krátku prezentáciu o význame kooperatívneho učenia v našej každodennej práci, čo je téma, ktorú skúmal v práci počas postgraduálneho kurzu na univerzite.

Počas 2,5-dňového workshopu sme navrhli aj rôzne aktivity založené na metódach partnerského učenia. Niekoľko príkladov:

- "Prípadová práca": Skupina sa rozdelí na polovicu a každá podskupina diskutuje o prípade vybranom z rozhovorov. Jeden účastník prezentuje prípad, ostatní diskutujú o tom, aký by mohol byť možný zásah. Potom sa každá podskupina podelí o svoje úvahy v pléne.
- "Strom problémov": Rozdelení do dvoch skupín uskutočníme skupinovú reflexiu o príčinách a dôsledkoch nedostatočnej motivácie k učeniu u dospelých učiacich sa. Príčiny budú symbolizované ako "korene" "stromu problémov", dôsledky ako "vetvy". Vytvoríme "listy" nášho "stromu problémov" a napíšeme, čo môže pomôcť učiacim sa zvýšiť ich motiváciu.

Work Based Learning

Účastníci kurzu budú požiadaní, aby vymysleli a pripravili nejaké aktivity, ktoré by mohli navrhnúť počas seminára, alebo aby priniesli nejaké učebné materiály, ktoré by mohli prezentovať a zdieľať s ostatnými účastníkmi s cieľom výmeny osvedčených postupov. S cieľom koordinovať a organizovať prezentáciu aktivít budeme niekoľko týždňov pred workshopom zdieľať súbor, ktorý majú účastníci vyplniť aktivitami alebo materiálmi, ktoré by prezentovali počas 2,5 workshopu.

Blended Learning

Prvá časť kurzu bude prebiehať online z dôvodu obmedzení vyplývajúcich z pandemickej situácie. Týmto spôsobom dávame každému možnosť zúčastniť sa aspoň na prvej časti nášho pilotného kurzu. Ako online platformu sme si vybrali Zoom, pretože poskytuje možnosť pracovať s oddychovými miestnosťami, čím nám dáva možnosť rozdeliť účastníkov do malých skupín počas niektorých aktivít.

5.2.4. Metódy a modely špecifické pre jednotlivé krajiny

Výmena osvedčených postupov

Podľa nášho názoru je jedným z najefektívnejších spôsobov, ako sa naučiť učiť, pozorovanie iných učiteľov a výmena dobrej praxe v kontexte "vzájomného učenia sa". Preto sme sa rozhodli navrhnúť výmenu dobrej praxe v rámci nášho 2,5-dňového seminára ako spôsob práce na realizácii prístupu "peer learning". Zároveň to bola aj požiadavka, ktorá vyplynula z rozhovorov uskutočnených s talianskymi učiteľmi ABE. Veríme, že výmena dobrej praxe je zdrojom motivácie a inšpirácie, ktorá má pozitívny vplyv na vyučovacie aktivity, a to tak pre skúsených učiteľov, ako aj pre ľudí s malými skúsenosťami v tejto oblasti (dobrovoľníci, praktici). Okrem toho môže byť základom pre vytvorenie siete medzi učiteľmi, ktorí vykonávajú rovnakú prácu v rôznych miestnych inštitúciách a organizáciách.

Požiadame účastníkov, aby si prípadne pripravili interaktívnu aktivitu na prezentáciu praxe, o ktorú sa rozhodli podeliť; vyskúšať si aktivitu na vlastnej koži je zvyčajne účinnejšie ako len počúvať opis. Činnosti veľmi účinne podporujú učenie, zostávajú v našej pamäti a dodávajú stabilitu tomu, čo sa učíme. Konanie v skupine, vo vzťahovom rozmere, má motorické a afektívne zložky, ktoré dávajú učeniu telo a silu.

Divadelná činnosť

V našich aktivitách zameraných na reflexiu použijeme aktivitu zameranú na empatiu, ktorá je inšpirovaná metódou Divadla utláčaných, konkrétne Divadla Fórum. Divadlo utláčaných (TO) založil v 70. rokoch 20. storočia divadelný praktik Augusto Boal. Boal bol ovplyvnený prácou pedagóga Paula Freireho; techniky TO využívajú divadlo ako prostriedok na podporu sociálnych a politických zmien.



Autobiografické rozprávanie príbehov

Budeme realizovať niekoľko autobiografických aktivít, ako to často robíme na hodinách jazyka v kontexte ABE. Vyberáme si ich spomedzi iných výmenných aktivít, pretože autobiografická metóda uvoľňuje typický model vzdelávania, v ktorom je držiteľom vedomostí len školič, a podporuje opätovné vyváženie vedomostí - moci v rámci vzdelávacieho procesu. Zároveň stimuluje sebareflexiu a prípadne vyvoláva zmenu v odbornej praxi a postojoch.

"Autobiografia je v skutočnosti skutočná metodika odbornej prípravy, ktorá sa pred rozvojom vedomostí a zručností o niečom zameriava na rozvoj sebapoznania." (D. Demetrio)

V našej praxi sa autobiografické aktivity často uvádzajú niektorými manuálnymi a/alebo tvorivými činnosťami. Čas strávený manuálnou činnosťou, zameranou na danú tému, umožňuje účastníkovi uvažovať a usporiadať si myšlienky o nej. Po reflexii a vytvorení niečoho sú účastníci zvyčajne pripravenejší a ochotnejší podeliť sa o svoje skúsenosti so skupinou.

5.3. Slovensko

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovensko

5.3.1. Úvod

Nerovnováha v zručnostiach

Nerovnováha v zručnostiach je nákladná pre jednotlivcov, firmy a hospodárstvo ako celok, pretože vedie k nižším investíciám a nižšej celkovej produktivite. Slovensko pociťuje nedostatok kvalifikovaných pracovníkov v profesiách s vyššou aj nižšou kvalifikáciou. Výrazný nesúlad v zručnostiach je aj medzi mladšími pracovníkmi a pracovníkmi s terciárnym vzdelaním. K nedostatku a nesúladu medzi ponúkanými a požadovanými zručnosťami prispela nízka schopnosť stredoškolského odborného vzdelávania a prípravy (SOŠ) a systému terciárneho vzdelávania, zatiaľ čo emigrácia a odliv mozgov boli hlavnými príčinami nedostatku.

Slovensko má príležitosti na zníženie nerovnováhy v oblasti zručností prostredníctvom:

- Zlepšiť šírenie informácií o trhu práce a potrebách zručností. Posilnením schopnosti študentov a ich rodín reagovať na potreby trhu práce.
- Posilnením schopnosti stredných odborných škôl a inštitúcií terciárneho vzdelávania reagovať na potreby trhu práce.
- Prechod od "úniku mozgov" k "získavaniu mozgov".

Nízka účasť na vzdelávaní dospelých

Vzdelávanie dospelých je pre Slovensko mimoriadne dôležité. Slovenská ekonomika je silná a dobieha krajiny s vyššími príjmami. Zamestnanosť a mzdy rastú a miera nezamestnanosti je historicky nízka. Napriek tomu sa slovenská výroba a vývoz sústreďujú do malého počtu výrobných odvetví a riziko automatizácie pracovných miest je mimoriadne vysoké. V tomto kontexte je a bude vzdelávanie dospelých nevyhnutné na zvyšovanie zručností dospelých a môže priniesť celý rad osobných, hospodárskych a sociálnych výhod. Na udržanie alebo zvýšenie úrovne zručností, aby sa udržal krok s týmito rýchlo sa meniacimi podmienkami, bude potrebné účinnejšie základné vzdelávanie a odborná príprava dospelých.

Slovensko má možnosti podporiť väčšiu účasť na vzdelávaní dospelých prostredníctvom:

- Zlepšením riadenia vzdelávania dospelých.
- Zvýšením účasti dospelých bez práce.
- Podporou schopnosti zamestnancov a firiem zapojiť sa do vzdelávania dospelých.

Slabé využívanie zručností na pracovisku

V poslednom čase sa zvyšuje povedomie o tom, že to, ako dobre zamestnávateľia využívajú zručnosti na pracovisku, môže byť rovnako dôležité ako zručnosti, ktoré majú ich pracovníci.

Zručnosti dospelých sa na Slovensku nevyužívajú v plnej miere, pričom by sa mohlo zintenzívniť využívanie väčšiny typov spracúvania informácií zamestnancami, ako aj zručností špecifických pre danú prácu a všeobecných zručností. Využívanie čitateľských zručností v práci je na Slovensku pod priemerom OECD, zatiaľ čo priemerná úroveň gramotnosti dospelých je nadpriemerná a mohlo by sa posilniť využívanie zručností v oblasti IKT (informačných a komunikačných technológií). Napriek zistenému silnému prepojeniu medzi intenzívnym využívaním zručností a zavádzaním vysoko výkonných pracovných postupov, ako je flexibilita na pracovisku alebo tímová práca, slovenské podniky zavádzajú vysoko výkonné pracovné postupy v nižšej miere ako ich kolegovia vo väčšine ostatných krajín.

Slovensko má možnosti posilniť využívanie zručností na pracovisku prostredníctvom:

- vytvorením podmienok na uľahčenie prijímania vysoko výkonných postupov na pracovisku v slovenských firmách.
- Poskytovaním stimulov a podpory slovenským firmám pri zavádzaní vysoko výkonných postupov na pracovisku.
- Zlepšením riadenia politik a stratégií, ktoré ovplyvňujú využívanie zručností.

Cieľové skupiny základného vzdelávania dospelých na Slovensku

Vyššie opísané oblasti základného vzdelávania dospelých nám pomohli identifikovať nasledujúce najzraniteľnejšie cieľové skupiny, ktoré potrebujú základné vzdelávanie dospelých:

- Sociálno-ekonomicky znevýhodnení účastníci vzdelávania - zastúpení najmä rómskou populáciou.
- Dlhodobo nezamestnaní - zastúpení rómskou populáciou a nízkokvalifikovanou mládežou a dospelými.
- Zamestnanci s nízkou kvalifikáciou - zastúpení mladými ľuďmi a dospelými, ktorým priamo hrozí strata zamestnania v dôsledku automatizácie pracovných miest a zvýšenej potreby digitálnych zručností.

Dôležité zručnosti učiteľov základného vzdelávania dospelých

Zručnosti, ktoré boli identifikované ako najdôležitejšie pre vzdelávateľov základného vzdelávania dospelých na Slovensku, sú výsledkom viacerých rozhovorov zorganizovaných v rámci projektu. V našom prípade sú do veľkej miery orientované na cieľovú skupinu a tvoria základ pre návrh nášho pilotného kurzu. V skutočnosti existuje viacero oblastí, ktoré boli identifikované ako dôležité pre Vzdelávateľov základného vzdelávania dospelých, ale tri z nich sa ukázali ako najčastejšie a najkritickejšie hodnotené zo strany vzdelávateľov. V skratke ide o tieto oblasti:

- Schopnosť lektorov základného vzdelávania dospelých motivovať učiacich sa, aby sa zapojili do vzdelávacieho procesu a úspešne ho dokončili, a to najmä v prípade najzraniteľnejších skupín (sociálno-ekonomicky znevýhodnených učiacich sa, dlhodobo nezamestnaných a nízkokvalifikovaných zamestnancov), ktoré nemajú veľké pochopenie pre význam svojho vzdelávania.
- Zručnosti lektorov základného vzdelávania dospelých týkajúce sa psychologických prístupov k vyššie identifikovaným cieľovým skupinám, keďže ich úspešné vzdelávanie je často založené na individuálnom prispôbení sa učiacim sa.
- Praktické skúsenosti lektorov základného vzdelávania dospelých s riadením jednotlivcov a skupín v základnom vzdelávaní dospelých.

5.3.2. cieľové skupiny

Naša skupina účastníkov pilotného kurzu bude pozostávať z pedagógov s rôznymi skúsenosťami.

5.3.3. obsah a ciele

Celý pilotný kurz bol naplánovaný v podobe siedmich modulov, ale nakoniec sme sa rozhodli moduly zjednodušiť, využiť možnosť osobnej interakcie a zredukovať ich na tri. Dva z nich bez fyzickej prítomnosti, posledný ako skutočné stretnutie pedagógov a organizátorov pilotných kurzov. Nasledujúca tabuľka uvádza podrobnosti o organizácii pilotných kurzov:

Názov	Témy	Hodiny	Metodika
Zahájenie/ úvod	Prezentácia projektu Preklenutie bariér Prezentácia účastníkov Prezentácia pilotného kurzu Zdroje pre pilotný kurz	1	Úvodné stretnutie sa plánuje zorganizovať vo forme krátkeho online stretnutia, ktoré zabezpečí, aby účastníci vedeli, o čom bude projekt a pilotný kurz, aké zdroje sa budú používať a aby slúžilo aj ako platforma na vzájomné predstavenie sa..
Samostúdium	Skúmanie zdrojov, najmä: Rozvoj kompetencií (Dreyfus), Rámec zámernej praxe (Ericsson), matica kompetencií VQTS, ďalšie	12	Plánuje sa, že v tejto fáze budú mať účastníci pilotného kurzu čas na to, aby si zvykli na najdôležitejšie vzdelávacie materiály použité v projekte a pilotnom kurze. Vzdelávacie materiály sú dostupné online, takže každý účastník má možnosť stiahnuť si ich a používať podľa svojich potrieb.

	zdroje v slovenskom jazyku.		
Organizácia seminára	<p>Téma 1: Motivačné faktory v ABE</p> <p>Icebreaker, budovanie skupiny, prípadové štúdie, zapojenie účastníkov do skupinových aktivít.</p> <p>Téma 2: Psychologické faktory ABE</p> <p>Icebreaker, teoretické východiská, prípadové štúdie, zapojenie účastníkov do skupinových aktivít.</p> <p>Téma 3: Individuálny a skupinový manažment v základnom vzdelávaní dospelých</p> <p>Lámanie ľadu, teoretické východiská, prípadové štúdie, zapojenie účastníkov do skupinových aktivít..</p>	3+4+4	Samotný seminár je plánovaný ako osobný kurz s definovanými témami počas troch dní. Formát je definovaný ako pomerne neformálny a založený na vzájomnom učení, pričom sa najprv predstaví teoretické východiská a potom sa pokračuje výmenou skúseností a prípadových štúdií, ktorými prispievajú nielen organizátori pilotného kurzu, ale aj účastníci. Témy seminára sú definované vo fáze výskumu a vychádzajú z výsledkov rozhovorov s odborníkmi na základné vzdelávanie dospelých. V pláne je však aj ich flexibilita a zameranie sa na tie témy, ktoré sa ukážu ako najdôležitejšie pre účastníkov pilotného kurzu.

5.3.4. Metódy, modely a koncepcie prístupu

Vzájomné učenie

Samotný workshop je založený na vopred stanovenej koncepcii a je vedený organizátorom. Napriek tomu sa metodika, ktorú budeme používať, do veľkej miery sústreďuje na vzájomné učenie. Plánuje sa, že použijeme niekoľko teoretických podkladov a aktivít na prelomenie ľadov a potom budeme pokračovať aktívnym zapojením účastníkov. Forma tohto zapojenia je plánovaná vo forme prípadových štúdií prezentovaných účastníkmi, hrania rolí - modelovania situácií v základnom vzdelávaní dospelých, výmeny skúseností medzi účastníkmi, individuálnych a skupinových úloh a aktívnej diskusie moderovanej facilitátorom.

Debriefing

Metodika debriefingu sa plánuje použiť v prvej časti pilotného kurzu, ktorý bol organizovaný online. Metodika je založená na jednoduchom predstavení projektu, pilotného kurzu a zdrojov, ktoré majú účastníci pilotného kurzu k dispozícii. Plánuje sa tiež, že facilitátor a účastníci sa navzájom predstavia. Ďalšia metodika debriefingu sa použije počas samotného osobného seminára. Celkový workshop sa plánuje začať icebreakerom a debriefingovou aktivitou vzájomného predstavenia sa facilitátora a účastníkov.



Samoštúdium

V prípade samoštúdia je plánovaná metodika veľmi jednoduchá. Účastníci pilotného kurzu budú mať možnosť využívať online zdroje zozbierané z webovej stránky projektu, konzultovať s facilitátorom obsah a organizovať stretnutia v polovici kurzu, ak by to bolo potrebné.

5.4. Švajčiarsko

Cäcilia Märki and Lea Pelosi, SVEB, Zürich, Švajčiarsko

5.4.1. Úvod

Cieľom pilotného kurzu je vytvoriť rámec pre reflexiu relevantných kompetencií facilitátorov v základnom vzdelávaní dospelých. Na bezprostrednej úrovni to znamená poskytnúť týmto odborníkom príležitosť zamyslieť sa nad svojimi (tichými) vedomosťami a kompetenciami, explicitne ich vyjadriť a zdokumentovať. Dlhodobým prínosom by mohlo byť opieranie sa o tieto poznatky pri vytváraní a podpore užitočných vzdelávacích prostredí v oblasti, ktorá nie je ani na okraji záujmu verejnosti.

Hlavnými zložkami uvedeného rámca sú: (1) pojem prekážky v učení ako istý druh označenia komplexných výziev, s ktorými sa treba v základnom vzdelávaní dospelých vyrovnáť, (2) pojem zámerná prax ako prístup určený na vysvetlenie rozvoja odborných znalostí, ktorý by sa mal skúmať z pohľadu odborníkov, ako aj účastníkov základného vzdelávania dospelých, a (3) kolaboratívne učenie ako prístup k reflexívnym procesom učenia, ktorý považujeme za relevantný aj pre facilitátorov, ako aj účastníkov základného vzdelávania zručností.

Vzhľadom na tento rámec si kladieme niekoľko otázok, na ktoré chceme počas pilotného kurzu aspoň čiastočne odpovedať.

Aké sú relevantné kompetencie facilitátorov v základnom vzdelávaní dospelých?

Aký je vzťah medzi odbornosťou účastníkov pilotného kurzu ako učiacich sa a odbornosťou ich účastníkov v základnom vzdelávaní dospelých?

O čom hovoríme, keď hovoríme o "prekážkach vo vzdelávaní" v základnom vzdelávaní dospelých?

Ako sa pojem zámerná prax vzťahuje na účastníkov pilotného kurzu a ako na účastníkov základného vzdelávania dospelých?

Čo je potrebné na to, aby bolo spoločné učenie sa produktívne?

Čo ukazuje prípadová práca ako dôležité pre koncepciu a realizáciu ABE?

Čo z toho vyplýva pre vzdelávanie a ďalšiu kvalifikáciu facilitátorov v základnom vzdelávaní dospelých?

5.4.2. cieľová skupina

We plan to invite experienced professionals to the pilot course to assemble a wide range of expertise and to work with a large bundle of competences. Having scheduled the pilot course at the beginning of the summer holidays, some of the experts we invited might not be able to attend. Therefore some of the participants could actually be much less experienced than others. The participants do not have to pay for the course but will be asked to engage in collaborative learning settings and to contribute to the development of a European competence matrix. We limit the number of participants to 12.

5.4.3. Obsah a ciele

Pilotný kurz bude pozostávať z úvodného seminára a trojdňového workshopu o tri týždne neskôr. Medzitým budú účastníci pracovať na transferovej úlohe, ktorá pozostáva z predmetovej a metodической prípravy (kompetencie, prekážky v učení, zámerná prax, kolaboratívne učenie), ako aj z výberu prípadových štúdií, na ktorých budú pracovať počas workshopu.

Cieľom úvodného seminára je predovšetkým vzájomné spoznanie sa a vytvorenie dôvery potrebnej pre produktívne nastavenie spolupráce. Okrem toho majú účastníci možnosť oboznámiť sa s "nástrojmi" a problematikou spolupráce: projektový rámec, teoretické pojmy, metodické prístupy, prípadová práca.

Cieľom transferovej úlohy je prehliť teoretické poznatky a zamyslieť sa nad dôsledkami metodického prístupu, ako aj spoznať konkrétne metódy spolupráce a prepojiť teoretický rámec s praktickými skúsenosťami.

Cieľom trojdňového workshopu je zamyslieť sa nad tými druhmi prekážok vo vzdelávaní, ktoré sú relevantné v základnom vzdelávaní dospelých, uvedomiť si kompetencie týkajúce sa plánovania a realizácie konkrétnych didaktických postupov, zamyslieť sa nad vlastnými kompetenciami a postojmi facilitátora v základnom vzdelávaní dospelých, ako aj zažiť kolaboratívne učenie a zhodnotiť ho - pre workshop a pre vlastnú prax. Každý deň je označený inak: "vedomosti", "zručnosti", "postoje" - týkajú sa rôznych druhov zdrojov budovania kompetencií a sú zamerané na situačnú analýzu, intervencie a reflexiu profesionality/postojov.

Začiatok (4 hodiny)
Úvod / oboznámenie: Moja (pracovná biografická) cesta k tomuto semináru
Prehľad workshopu / otázky a obavy účastníkov
Definícia kompetencií / Ko-Re-Model: Dôsledky pre prax, pre profesionálne sebaopoznanie, pre tento workshop (vstup a krátka výmena názorov v pléne)
Učenie a prekážky v učení: Oblasti, prejavy (vstupy a výmena skúseností v mumble skupinách)
Spoločné učenie (Zadanie pre "mini laboratórium" v malých skupinách: Čo to je? Ako to súvisí s mojou skúsenosťou? Ako by to mohlo fungovať v dielni?) ----- alebo ----- Zámerná prax (Zadanie pre "mini laboratórium" v malých skupinách: Čo to je? Ako to súvisí s mojou skúsenosťou? Ako by to mohlo súvisieť s obsahom workshopu? Čo si myslím o rozdiel medzi odbornosťou a "obyčajnou" kompetenciou?)
zdieľanie - s možnosťou sprístupnenia rozsiahlejšej komunikácie alebo diskusie pre ďalší priebeh seminára (dokumentácia výsledkov).
Transferová úloha (vysvetlenie a zodpovedanie prípadných otázok)
Feedback



Začiatok (4 hodiny)
Registrácia: Na čo chcem workshop využiť?
Rezervácia otázok a tém na ďalšiu diskusiu (na základe zadania transferu) s krátkymi komentármi/vysvetleniami
Zhromažďovanie prípadov
Laboratórium 1: Analýza situácie (reflektujúci tím)
Zdieľanie / zhromažďovanie materiálov na dokumentáciu: Ako sme postupovali a čo sa nám podarilo alebo nepodarilo? Aké boli tematické prekážky učenia sa? Ktoré kompetencie sme "vypichli"?
Priebežné hodnotenie: Prosím, viac z... / Prosím, menej ... / Prosím, pokračujte ... / Prosím, už nie

Deň 2 (6 hodín)
Registrácia: Ktoré kompetencie pri riešení prekážok v učení pripisujem sebe, ktoré inej osobe (kartičky, označené spredu a zozadu)?
Metodický vstup na požiadanie: Vnútorý tím, rozprávanie príbehov
Laboratórium 1/2: Analýza situácie/intervencie, resp. možnosti konania (reflexný tím, vnútorý tím, storytelling)
Zdieľanie / dokumentácia
Debriefing prípadovej práce (zaoberajúci sa metódou)
Laboratórium 2: Intervencie/možnosti konania (Reflektujúci tím, Reframing, Storytelling)
Zdieľanie / Dokumentácia

Deň 3 (6 hodín)
Registrácia: Čo ešte zostalo visieť?
Témy / otázky - Na čo by mal facilitátor vyčleniť priestor/čas?
Prekážky vo vzdelávaní - S čím sa stretávame? (Brainstorming)
Aké kompetencie sú potrebné na to, aby sme sa s tým vyrovnali? (kompetenčný profil školiteľov)
Laboratórium 3: Prístup - profesionalita, normy
Zdieľanie / dokumentácia (Baterka: Kde/ako bol môj postoj spochybnený produktívnym spôsobom?)



"Klebetky o kompetenciách": Účastníci si vo dvojiciach navzájom pripisujú kompetencie.
Identifikácia kompetencií (so zreteľom na vyššie uvedený profil kompetencií, zohľadnenie postojov, ako aj situácie)
Rovnováha/osobný výsledok: Osobná kompetencia, ktorá sa pre mňa stala hmatateľnou/ Kompetencia, ktorú by som chcel ďalej rozvíjať
Spätná väzba: Workshop ..., pretože ...

5.4.4. Metódy, modely a koncepcie prístupu

Vzájomné učenie

Aj keď bol na seminári prítomný facilitátor, ktorý ho plánoval a pripravoval, vzájomné učenie je základným rozmerom seminára. Hlavné aspekty sú uvedené a vysvetlené v nasledujúcom texte.

Mini-Labs

Knowledge acquisition during the Kick-off will partly take place in small groups of peers discussing inputs (controversially) and relating them to their experience.

Labs

Prípadové štúdie budú prebiehať v malých skupinách účastníkov bez zásahu facilitátora. Účastníci budú rozhodovať o prípade, metóde, ktorú použijú, a prezentácii výsledkov. Mohla by sa objaviť potreba určitého "metarozhovoru" (s facilitátorom alebo bez neho) na posúdenie produktivity procesu pre všetkých zúčastnených účastníkov, čo by však zároveň bolo aj skúsenosťou s učením sa.

Zdieľanie

Keďže prípadová práca nebude prebiehať v pléne, budú prebiehať sekvencie s cieľom sprístupniť hlavné výsledky ostatným účastníkom a zdokumentovať ich.

Debriefing

Most of the participants are expected not to have much experience neither with structured casework and the related methods (see below) nor with settings of explicit collaborative learning. Therefore, exchanging opinions on a meta level about the challenges and the opportunities experienced will be a learning process.

Iné formy partnerského učenia

- Prípadné diskusie o kontroverzných postojoch a prístupoch

- "Klebety o kompetenciách"

- Učenie sa z pohľadu druhej osoby na moje konanie a uvažovanie v konkrétnej situácii

A nakoniec je potrebné poznamenať, že facilitátorom je aj rovesník, ktorý je skúseným odborníkom v základnom vzdelávaní dospelých.

Work Based Learning

Casework is of course a form of work-based learning. The choice and adaptation of cases suitable for the labs would generate learning for most of the participants not specifically used to casework.

During the interval between the Kick-off and the workshop, participants will have opportunities to bring their reflections on learning barriers into their practice, which will eventually, also generate a learning process about the possible differentiation and identification of learning barriers. Hopefully, there will be transfer of insights into practice after the workshop.

Blended Learning

Neplánovali sme žiadne online prostredie, pretože sme si mysleli, že trojdňový prezenčný workshop umožní neformálnu výmenu názorov počas prestávok a prípadne na konci dní. Očakávame, že účastníci sa v prezenčnej forme dostanú do bezprostrednejšieho kontaktu a vzájomnej dôvery, čo považujeme za dôležitý predpoklad plodnej a otvorenej výmeny v laboratóriách.

5.4.5. Country-specific Methods and Models

Uvedené laboratóriá sú určené výslovne pre pilotný kurz. Pre prípadovú prácu v týchto laboratóriách budú účastníkom poskytnuté metodické vstupy a modely pre kolaboratívne učenie (Reflektujúci tím,), analýzu situácie (rozprávanie príbehov, reframing, vnútorný tím), intervencie (4-faktory TZI, model kocky Cohena/Smitha a Reddyho), ako aj otázky zamerané na reflexiu postojevých faktorov a profesijného sebaopoznania. Metóda obrátenej triedy je prostriedkom na obmedzenie vstupov na to, čo je pre účastníkov dôležité.

6. Bibliografia

Andersen, Tom (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. WW Norton & Co.

Andersen, Tom (1995). Reflecting Processes; Acts of Informing and Forming. You can borrow my eyes, but you must not take them away from me! In: Friedman, S. (ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. New York: Guilford, pp. 11-37.

Bion, Wilfred Ruprecht (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.

Cox, Jane A; Bañez, Lynn; Hawley, Lisa D and Mostade, Jeffrey (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, Vol. 28, No 2, pp. 89-105.

Cox, Jane Anne (1997). *Use of reflecting teams in counselor supervision: Supervisees' and supervisors' perceptions*. Kent State University.

Darling-Hammond, Linda and McLaughlin, Milbrey W (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, Vol. 76, No 8, pp. 597-604.

Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A. and O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, E. and Reiman, P. (eds). *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* Oxford: Elsevier, pp. 189-211.

Drucks, Stephan ; Bauer, Ullrich and Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 34, No 3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung), pp. 48-58.

Ericsson, K. Anders (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In: Ericsson, K. Anders (ed.). *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 405-431.

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th. and Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, Vol. 100, No 3, pp. 363-406.

Hefler, Günter ; Steinheimer, Eva and Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In: Göhring, Silvia (ed.). *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96*. Graz: Isop Graz, pp. 13-24.

Jäckel, Christiane and Weber, Corinna (2014). Auswirkungen von Settingveränderungen bei der Methode „Reflecting Team“ auf den Beratungsverlauf *Praxisfelder der systemischen Beratung*: Springer, pp. 95-119.



Luomi-Messerer, Karin and Markowitsch, Jörg (2006). *VQTS model - A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna

Markowitsch, Jörg; Becker, Matthias; Spöttl, Georg and Luomi-Messerer, Karin (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, No no. 2/3, pp. 171-186.

OECD (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS*, OECD Publishing Paris.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning Paris.

Von Schlippe, Arist and Schweitzer, Jochen (2019). *Systemische Interventionen*. utb GmbH.

Winther, Esther; Paeßens, Jessica; Ma, Beifang; Tröster, Monika and Bowien-Jansen, Beate (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. *ZfW*, Vol. 44, pp. 285-309.

7. Príloha