

# KONCEPTUALIZACE PROFESIONALITY U VZDĚLAVATELŮ DOSPĚLÝCH<sup>1</sup>

## CONCEPTUALIZING PROFESSIONALISM AMONG TEACHERS OF ADULTS

MARCELLA MILANA, OLEKSANDRA SKRYPNYK

### Abstrakt

*Podobně jako v jiných oborech se i ve vzdělávání dospělých stala profesionalita předmětem rychlých socioekonomických změn. Na rozdíl od jiných sfér je však profesionalita u vzdělávání dospělých mnohem složitější pojem s ohledem na obsáhlost tohoto oboru a jeho zvláštní rysy. Tento příspěvek reviduje tradiční modely profesionality z perspektivy profesionality rolí. Hlavním argumentem autorek přitom je, že není na místě konceptualizovat vzdělávání dospělých jako jednu profesi nebo jednu profesní oblast. V oboru vzdělávání dospělých existuje řada povolání, jež tvoří kontinuum. Autorky tvrdí, že profesionalizace v oblasti vzdělávání dospělých by měla být hodnocena ve světle znalostí praktiků o teoriích učení se dospělých, etické epistemologie, která řídí jejich chování, a míry důvěry, které se jim od dospělých učících se dostává, nikoli z pohledu specifických povolání, která vykonávají<sup>2</sup>.*

### Klíčová slova

*profesionalita, profesionalizace, vzdělávání dospělých, vzdělavatelé dospělých*

### Abstract

*Similarly to other occupational fields, professionalism in adult education is affected by rapid socio-economic changes. Dissimilarly, however, unfolding the concept of professionalism in adult education is more complex due to the vastness of the field and its peculiar features. This contribution revisits traditional models of professionalism through the lens of the "role-professionalism" perspective. In so doing, the authors' main argument is that it is not appropriate to conceptualize adult education as one profession or as one professional field tout court. There are several occupations in the field of adult education that position themselves along a continuum. Consequently, the authors suggest that professionalization among adult education practitioners should be assessed in the light of the knowledge of adult learning theories that practitioners possess, the ethical epistemology that guides their behaviour, and the degree of trust placed in them by the adult learners, rather than by a restrictive view of the specific occupation they hold.*

### Keywords

*professionalism, professionalization, adult education, teachers of adults*

<sup>1</sup> Z anglického textu přeložil Jan Mattuš.

<sup>2</sup> Tento příspěvek navazuje na text publikovaný v EGETENMEYER, R., NUISSL, E. (Eds.). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. ISBN 978-3-631-61298-9.

## Úvod

Se zvýšenou pozorností věnovanou celoživotnímu učení na státní i mezinárodní úrovni přichází také obnovený zájem o vzdělávání dospělých jako významnou doménu, která nabízí intencionální příležitosti k učení pro dospělou populaci. Mnoho pozornosti se věnuje jednak tvorbě struktur pro učební příležitosti dospělých, tak aby se zapojili do intencionálních učebních aktivit, a jednak se klade důraz na profesionalizaci těch, kteří jsou zaměstnání v oblasti zajišťování kvality učebních procesů u dospělých. Tato profesní skupina se jinak nazývá vzdělavateli dospělých nebo profesionálními vzdělavateli dospělých (Brockett, 1991), nověji pak profesionály v oblasti učení se dospělých – alespoň v evropském kontextu (Vzdělávání, 2006; Nuissl a Lattke, 2008; ALPINE, 2008; Osborne, 2009).

Přesná specifikace představitele profesionálního vzdělavatele dospělých je však problematická. Za prvé je složitou věcí koncepce profesionality ve vzdělávání dospělých, a to už kvůli obsáhlosti tohoto oboru i jeho zvláštním vlastnostem (Jarvis et al., 1991; Cervero, 1992; Wilson, 1993; Merriam a Brockett, 2007; Nuissl a Lattke, 2008). Hranice, jimiž je vymezen status praktiků vzdělávání dospělých, se nadále rozostřují, vezmeme-li v úvahu i „skryté“ skupiny praktiků – ty, kdož jsou výdělečně činní v oboru vzdělávání dospělých, ale sami sebe za vzdělavatele dospělých nepovažují, resp. za ně nejsou považováni druhými. Tyto skryté skupiny existují také proto, že řada lidí praktikuje vzdělávání dospělých na dobrovolné bázi, ale vydělává si jinde. Za druhé se přesná specifikace toho, kdo je profesionálním vzdělavatelem dospělých, neobejde bez poznání, kdo je jeho opakem, totiž neprofesionálním vzdělavatelem dospělých. Stanovení takých hranic je samozřejmě citlivou záležitostí: koho máme zahrnout do které skupiny a koho ne? A konečně jsou některé kategorie dány politicky v souvislosti s dominantním posunem pozornosti od vzdělávání k učení se. Jakmile si však půjčujeme politický jazyk, skončíme zmatením pojmů. Hovoříme-li o učení, pak je aktérem ten, kdo se učí, kdežto u vzdělávání je to vzdělavatel. Merriamová a Brockett (2007, s. 6) to popisují takto: „Učení se dospělých je kognitivní proces, niterný z hlediska toho, kdo se učí, a jemu vlastní v rámci transakce vyučování/učení. Je opakem toho, co dělá vzdělavatel.“ Ať už vzdělavatelé dospělých pobírají za svou činnost odměnu nebo ne, jádrem jimi poskytované služby není „učení se“, ale „vzdělávání“, a díky tomu můžeme hovořit v oblasti vzdělávání dospělých buď o povolání, nebo o profesi.

Na tomto pozadí budiž zmíněno, že diskuse o profesionalitě v oblasti vzdělávání dospělých není nikterak nová. Existuje poměrně rozsáhlá literatura, která sahá k počátkům 90. let (mj. Jarvis et al., 1991; Cervero, 1992; Wilson, 1993). Avšak pod náporom zvýšeného zájmu politiků a potřeby zachytit změny, které postihují dnešní vzdělávání dospělých, a nově nastavit či

definovat jeho profesní hranice je rámec pro pochopení profesionality a profesního rozvoje ve vzdělávání dospělých tématem debat současných (srov. Merriam a Brockett, 2007; Nuissl a Lattke, 2008).

Tento příspěvek se snaží nastínit obrázek profesionality na poli vzdělávání dospělých se specifickým odkazem na lidi, kteří se vyučováním dospělých žijí. Tímto odkazujeme na profesionály v oblasti vzdělávání dospělých jako na socioekonomickou kategorii, a proto také zaměřujeme tuto analýzu spíše na samo povolání, které vzdělavatelé dospělých vykonávají, než na jednotlivce, kteří v oblasti vzdělávání dospělých pracují.

Náš text je rozdělen do tří hlavních částí. První podává kritický přehled dosavadní literatury o profesionalitě. Konstatujeme, že tradiční způsoby chápání profesí statickými generalizacemi již neplatí, ale pokrok dosud učiněný v druhé polovině 20. století dává dostatek úrodné půdy pro konceptualizaci profesionality v současné společnosti. Na tomto východisku stavíme ve druhé části textu zkoumání diskurzu o profesionalizaci v oblastech vzdělávání dospělých. Analýza zdůrazňuje, že vnímání vzdělávání dospělých jako oblasti „jedné profese“, jak jsme jej dosud často svědky, je pro diskusi o profesionalitě v dnešním vzdělávání dospělých víceméně nepoužitelné. Následně reviduje třetí část našeho článku tradiční model profesionality prizmatem „rolové profesionality“ a usiluje o novou konceptualizaci profesionality ve vzdělávání dospělých. Zvláštní pozornost je zde věnována lidem, kteří se žijí výukou dospělých. Naším hlavním argumentem je, že v oblasti vzdělávání dospělých existuje několik různých povolání, přičemž nějaká jsou „poloprofesní“, jen některá dosáhla plně profesionálního statusu a další tímto směrem míří. Proto však považujeme za užitečné zaměřit se spíše na profesní potřeby praktiků vzdělávání dospělých, kteří sehrávají určité role, než na typ povolání, pod který spadají. Závěrečná část textu krátce hovoří o tom, kudy by se bádání mělo ubírat dále.

### Pojem profesionality v minulosti

Sémanticky se výraz „profese“ a jeho odvozeniny jako profesionální, professionalismus a profesionalita nebo profesionalizace používá v užších či širších konotacích podle odpovídajícího historického kontextu. V úzkém slova smyslu se termín profese váže ke znalostem nebo dovednostem určité povahy, jichž lze nabýt z konkrétně identifikovaných zdrojů. Na základě této interpretace se po celé století usilovalo o konceptualizaci profesionality. Třebaže analytické závěry na sebe dosud nechávají čekat, značně se v této oblasti pokročilo (Cunningham, 2008).

V počáteční akademické diskusi vyvstaly dva rysy, kterými je dáno, co je profesionalita: altruistický charakter profesionální práce související se službami

veřejnému blahu (Tawney, 1920) a teoretické základy profesních vědomostí (Whitehead, 1933). Druhý jmenovaný rys pak dal vzniknout rozlišení profesionálního a amatérského chování. Zatímco profesionální chování vychází z teoreticky ukotvené expertízy, chování amatérské odráží obvyklé činnosti, které jsou zdokonalovány prostřednictvím pokusů a omylů jednotlivce (West, 2003).

Systematickým pokusům o studium profesí se však dostalo zvláštního podnětu díky Sandersovu a Wilsonovu názoru, že typická profese vykazuje celý souhrn vlastností (podle West, 2003). Vedlo to k rozvoji tzv. statických modelů (Cervero, 1988), modelů založených na charakteristických rysech (West, 2003) či atribučních modelů (Cook, 2008). Tyto modely identifikují soubor vlastností – někdy i velmi početný – jimiž je profese vymezena (Cogan, 1953; Greenwood, 1966; Barber, 1963; Wilensky, 1964; Millerson, 1964). I když se takové soubory vlastností liší napříč zeměmi a profesemi, obecně odkazují na: systematizovaný celek podstatných znalostí získaných skrze programy vysokoškolského vzdělávání; směrodatné normy a etiku (kodex jednání), společenské uznání a uplatnění; a konečně aspekty organizací jako sankce ze strany komunity (Greenwood, 1966) nebo systémy odměňování (Barber, 1963). Kritika těchto modelových typů začala v raných 70. letech v souvislosti s historickými změnami a projevila se posunem toho, jak se profese a spřízněné pojmy zkoumaly. Problém se statickými modely, modely charakteristických rysů a atribučními modely byl shledán zejména v tom, že se soustředily na produkt, nikoli proces (Roth, podle West, 2003).

Nastoupily strukturně funkční modely profesí (Elliott, 1972) a do ohniska pozornosti se posunula problematika pravomocí profesionálů a proces a důvody jejich nabývání. Diskuse o povoláních a profesích, zdrojích jejich pravomocí a autority a způsoby jejich využívání (Johnson, 1972) byly pro novou vlnu pohledu na profese typické. Tyto studie spadají pod to, co bylo později nazváno procesním přístupem, a popisuje způsoby, jakými profesionálové uplatňují moc (Cook, 2008). Důraz je přitom kladen na okolnosti, které profesionalizují určité povolání, roli státu v utváření profesí (Cervero, 1988) a míru autority, kterou profesionálové dosahují v rámci organizací (Etzioni, 1969).

Jednou z hlavních charakteristik nového úhlu pohledu na profese byla eliminace zřetelných hranic mezi profesí a povoláním, přičemž popisované procesy byly vztahovány k naplňování kritérií definujících profesionální pole spíše než k hodnocení plnění předem stanovených charakteristik definujících profesi (srov. Cook, 2008). Proto byly určené kvality profesí (znalostní základ, kolektivní orientace a autonomie) chápány jako kontinuum, a nikoli jako fixní a uzavřené kategorie (Goode, 1969).

Systematické pokusy o studium profesí byly provázeny hledáním vzorců a sekvencí, jejichž prostřednictvím se zaměstnanecské skupiny zařazují do hierarchie povolání (Macdonald, 1995). Kladené otázky přitom směřují

k tomu, jak a proč lidé nabývají svých statusů a privilegií. Teorie profesionalizace byla také vsazena do kontextu problémů byrokratizace politiky (Collins, 1990). Klasická teorie profesionalizace kulminovala Wilenského (1964) dílem *Professionalization of Everyone?* To představuje předěl mezi klasickou teorií profesionalizace a revizionistickou vlnou, která přišla v 70. letech. Podle Collinse (1990) vedl Wilenského model s jeho důrazem na kontrolu nad vlastní přípravou a řízením činnosti spolu s výzkumem stratifikace a sociální mobility k historickým analýzám procesů, jejichž prostřednictvím bylo etablováno profesionální vzdělávání a ustanovena kvalifikační a certifikační norma. V návaznosti na tuto premisu konceptualizovala Larsonová (1977) profesionalizaci jako pokus přenést jeden typ vzácných zdrojů (speciální znalosti a dovednosti) do jiného typu – sociálních a ekonomických odměn. Přitom pojala certifikaci jako ústřední mechanismus profesionalizačních projektů.

Právě během tohoto revizionistického období začala být věnována pozornost profesím, které se objevovaly nově, tzv. pomáhajícím profesím (tj. učitelům, zdravotním sestřám, sociálním pracovníkům), jež v rozvinutých společnostech volaly po vyšším profesním statusu. Pro zachycení úsilí o společenské postavení těchto povolání bez pohrdavých implikací razil Etzioni (1969) termín „semiprofese“ a tvrdil o nich, že: „příprava na ně je kratší, jejich status méně legitimizovaný, jejich právo na privilegovanou komunikaci méně ukotvené, soubor specializovaných znalostí je u nich menší a mají méně autonomie z pohledu supervize nebo společenské kontroly než „pravé“ profese“ (Etzioni, 1969, s. V).

Sociálněhistorická perspektiva nepochybně nabídla nový vhled, například v tom, že vlastnosti profesí a procesy směřující k získání vyššího statusu se ukázaly jako geograficky a kulturně podmíněné. Například Elliott (1972) rozlišuje dva historické druhy profesí, typické pro různé evropské země: profese statusové, které jsou relativně nedůležité při organizaci práce a služeb, ale zaujímají vysoké postavení v systémech společenské stratifikace, a profese pracovní, založené na specializaci znalostí a úkolů.

Siegrist (2004) prohlašuje, že národní zvláštnosti významů, které jsou prisuzovány výrazu „profese“ a spřízněným pojmům, lze nakonec vysledovat až ke zrodu, tvorbě a trvání konkrétních politických a společenských systémů. Přesněji vyjádřeno říká, že profesionalizační procesy jsou kontextově vázány a zaváděny současně s procesem společenského formování. Tímto lze osvětlit rozdíl mezi anglosaským a kontinentálním modelem, jak jej vidí Collins (1990), přičemž první model zdůrazňuje volnost samostatně výdělečně činných praktiků v řízení pracovních podmínek a druhý model zdůrazňuje elitní administrátory, kteří zastávají svá místa díky akademické reputaci. Je však třeba poznamenat, že oba modely se váží k povoláním, která se organizují horizontálně – jako komunity s určitým životním stylem, etickým kodexem

a identitou ohraničenou vůči lidem zvenčí. Odtud také do jisté míry plyne, že přesáhly hranice zvláštností národních států. Existující napětí mezi specifiky národních států a kontextově vázanými procesy společenského formování, které přesahuje geografické hranice, lze částečně vysvětlit ve světle skutečnosti, že: „...v reakci na liberalizaci evropského trhu, vznik Evropské unie a globalizaci... oslabuje národní rozměr“ (Siegrist, 2004, s. 82).

Tento krátký přehled literatury o profesionalitě naznačuje, jak je tato oblast roztržena, a poukazuje na rozbíhavé pohledy a přístupy k chápání profesí. Avšak v moři možných voleb mezi atribučními a procesními modely nebo výběru mezi metodami, které vidí profese a související pojmy historickým prismaem, se jeví jako rozumné ve snaze o generalizaci citovat shrnutí, které si vypůjčíme od Cromptona (1987, s. 106): „Profesionalita není nevyhnutelná, není univerzální a není jednoho druhu.“ Od tohoto východiska nyní obrátíme pozornost k současné diskusi o profesionalitě ve sféře vzdělávání dospělých.

### **Profesionalita v dnešním vzdělávání dospělých**

Literatura o profesionalitě ve vzdělávání dospělých není tak rozsáhlá a je mnohem roztržštěnější než dosavadní literatura o profesionalitě jako takové nebo i vědecká díla o profesionalitě v pedagogice hlavního proudu (srov. Cunningham, 2008; Evans, 2008; Kinosh, 2008; Thompson, 2009) nebo profesionalitě mezi učiteli (srov. Beck, 2009; Hargreaves, 2000; Humphreys, 2002; Volkmann a Anderson, 1998; Whitty, 2008). Většina literatury o profesionalizaci ve vzdělávání dospělých se primárně zabývá deskriptivním nebo analytickým líčením oblasti, v níž se lidé žijí jako vzdělavatelé dospělých, a probíhajícími procesy profesionalizace v různých zemích (např. diskuse v *European Journal of Education*, 2009). Zahrnuje mimo jiné analýzy existujících vzdělávacích a přípravných postupů pro (budoucí) vzdělavatele dospělých (Milana, 2009), hodnocení specializovaných studijních programů (Kasworm a Hemmingsen, 2007) či implementaci certifikačních systémů (Jōgi a Gross, 2009). Dostupná literatura se zkrátka vyjadřuje k profesionalitě ve smyslu pracovních podmínek a předpisů, které ovlivňují vzdělavatele dospělých. Profesionalita je tedy předmětem, o němž často mluví, ale zřídka jej definuje nebo zpochybňuje. Tuto skutečnost lze zčásti vysvětlit tím, že vzdělávání dospělých jako profesní oblast se často spojuje s jinými sektory nebo povoláními, tj. hlavním proudem vzdělávání, komunitním rozvojem, sociální prací. Z toho vyplývá, že diskuse o profesionalitě v celé šíři oblasti vzdělávání dospělých by vyžadovala brát v úvahu její dějinný i aktuální vývoj. Ačkoliv to přesahuje záměry tohoto příspěvku, pokládáme za možné krátce se vyslovit k současné diskusi o profesionalitě ve vzdělávání dospělých.



Je obtížné aplikovat tytéž kategorie k vyobrazení skupin lidí různého povolání, kteří pracují v oboru vzdělávání dospělých v různých zemích a regionech světa. Tato obtížnost je přímým důsledkem výše zmíněného problému: nedostatku zřetelného vymezení hranic profesních skupin, které praktikují vzdělávání dospělých. Pokud nahlížíme na tuto oblast v celé její šíři, snadno lze tvrdit, že lidé, kteří se živí výhradně prací v institucích vzdělávání dospělých, jsou pouhou menšinou. Institucionalizační proces v oblasti vzdělávání dospělých (Cunningham, podle Merriam a Brockett, 2007) a nástup „instrumentálního“ vzdělávání dospělých (Deshler, 1991) přispívá ke zviditelnění povolání, která jsou součástí formalizovaného, organizovaného poskytování vzdělávání dospělých, na úkor jiných povolání, která se ztrácejí z dohledu. Jak zdůrazňují Merriamová a Brockett<sup>3</sup> (2007), platí, že institucionalizace vzdělávání dospělých vedla k tomu, že vzdělávání dospělých se podřizuje rostoucí tržní orientaci, která charakterizuje dnešní hlavní proud vzdělávání dospělých. S odkazem na evropský kontext upozorňují podobným způsobem Nuisl a Lattke (2008) na to, jak roli praktiků vzdělávání dospělých sehrávají nejen zaměstnanci na plný úvazek, ale i „skryté“ skupiny (vykonavatelů určitých povolání). Paradoxně je různorodost činitelů v rámci vzdělávání dospělých jedním ze společných rysů, kdežto oblast působnosti jako takové je po celém světě charakterizována vysokým stupněm deregulace a diverzity struktur, vzdělávací nabídky a aktérů (srov. ALPINE, 2008; Caruso et al., 2008).

Aby nedocházelo k aplikaci identických kategorií u skupin povolání, které praktikují vzdělávání dospělých, odkazují nedávné snahy o konceptualizaci profesionality spíše na oblasti působnosti či na funkce, které lidé plní ve prospěch učení se dospělých, než na profily povolání (Nuisl a Lattke, 2008). Je to užitečný přístup do té míry, že podobně jako přístup procesní boří hranice mezi různými povoláními – tím, že popisuje spíše procesy přítomné u vzdělávací aktivity než specifický kontext, v němž se tato aktivita odvíjí. Takový přístup má ovšem i skrytá nebezpečí; například v tom, že popis vybraného počtu aktivit nadále generuje uzavřenou kategorizaci, která jednak zdaleka není vyčerpávající a jednak je geograficky a kulturně podmíněná. Navíc nás konceptualizace profesionality ve vzdělávání dospělých podle oblastí aktivity nebo vykonávaných funkcí nevyvazuje z patové situace, kterou prověřilo století studia profesionality: určité funkce jsou v různých společenských kontextech pojímány různě.

Podobně by přístup k profesionalizaci ve vzdělávání dospělých skrze různé aspekty, které prokazují pokročilou profesionalitu (Cervero, 1992), neustál

<sup>3</sup> Autoři komentují situaci ve Spojených státech amerických, nicméně jak je dále zřejmé, závěr platí obecněji.

kritiku od přívrženců procesního přístupu ke zkoumání profesí. S výcho- diskem v přesvědčení, že „záměrem profesionalizace je zkvalitnění praxe“, tvrdí Merriamová a Brockett (2007), že profesionalizace na poli vzdělávání dospělých je přinejmenším v USA realitou. Na podporu svého argumentu se vyslovují k vysokoškolským studijním programům, které zajišťují studium v oboru vzdělávání dospělých, stávající literatuře a informačním zdrojům, jež umožňují praktikům vzdělávání dospělých kriticky hodnotit svou praxi, a profesním sdružením, která sdružují „začátečníky“ a zaručují profesní růst. Tato analýza je jistě cenná, neboť si všímá i zásadních problémů, jež se všemi těmito tématy souvisejí. Především poznává, že předměty jejího zájmu primárně reflektují profesní postup v oblasti formálního, institucionalizovaného vzdělávání dospělých. Za druhé: postgraduální studium je sice cenné pro definici pole působnosti, ale riskuje prohlubování rozdílu mezi vzděláváním dospělých hlavního proudu a „neviditelnými“ stránkami oboru. Dále platí, že stávající literatura a informační zdroje stále ještě upřednostňují kodifikované nebo disciplinární znalosti oproti znalostem méně kodifikovaným a neformálním při zajišťování kvalitnější praxe. A konečně zjistíme, že profesní sdružení jsou sice důležitými socializačními činiteli, ale nesou s sebou riziko vzniku elitářských kruhů, zejména v případě, že mají nízký počet členů.

Lze pozorovat, že analýza Merriamové a Brocketta je uzavřena rámcem tradiční definice profese s důrazem na rysy, jako je zvláštní příprava na vyšší úrovni (tj. postgraduální kurzy), specializovaný znalostní základ (tj. literatura a informační zdroje) a členství v profesní komunitě, které posiluje smysl pro sounáležitost, resp. profesní identitu (tj. profesní sdružení). Avšak i při takovém přístupu se ptáme, zda chápat záměr profesionalizace jako zkvalitnění praxe není příliš zjednodušující. Co pak uděláme například s povoláními, která se zabývají psychickým a fyzickým blahem člověka, obecně seskupenými do kategorie alternativní medicíny, tj. fitoterapií, akupunkturou, magnoterapií? Nejspíše i tato povolání usilují o zkvalitnění praxe, ale jsou považována za profese v asijském kontextu a obtížně nacházejí stejné přijetí v jiných částech světa, a to nehledě na poskytování specializovaných kurzů, existenci specializované literatury a informačních zdrojů a specializovaná sdružení.

Naopak Bronová a Jarvis (2008) si udržují od takové pozice odstup uznáním toho, že nelze hovořit o prakticích vzdělávání dospělých jako reprezentantech jedné profese v tradičním slova smyslu. Pohledem na současné struktury povolání, která sama sebe považují za jednu profesi, autoři nepojímají vzdělávání dospělých jako „sjednocené“ povolání. Bronová a Jarvis citují Elliottovo (1972) dělení na profese společenského statusu a profese povolání, přičemž říkají, že vzdělavatelé dospělých by měli být označováni za profesionály rolí. To umožňuje shledat jistou jednotnost v rámci různých skupin povolání v oblasti vzdělávání dospělých odkazem na funkci nebo roli,



kteřou ztělesňují, třebaže při posuzování konkrétních povolání nemusejí jednotnou skupinu představovat.

Je ovšem třeba poznamenat, že Elliottovo dělení vyšlo ze sociologické analýzy, která se na úsvitu strukturálně funkčních modelů profesí zaměřovala především na roli moci, kterou disponují skupiny určitých povolání ve společnosti. Na rozdíl od nich vychází argumentace Bronové a Jarvise z jazyka interpretovaného jako dočasný a časově vázaný element, který odhaluje lidské myšlení. Jazyk tedy představuje ústřední element pro identifikaci s určitou komunitou, tj. sociální skupinou, jakou je například komunita profesní. Z tohoto uvažování vychází závěr, který autoři činí: „...beze změny identity nebo osvojení si identity nové nelze se stát profesionálem ve specifické profesi... Co se týče změny identity vzdělavatele dospělých, naší hypotézou je, že v současnosti patří vzdělavatelé dospělých do různých skupin, v jejichž rámci si rozvíjejí identitu“ (Bron a Jarvis, 2008, s. 40).

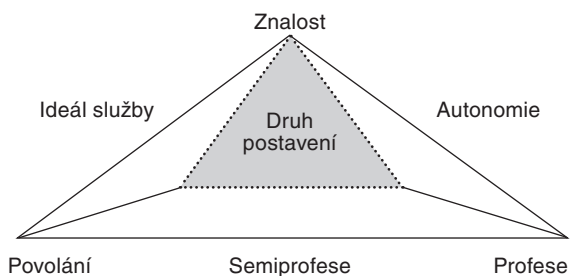
Jinými slovy si vzdělavatelé dospělých rozvíjejí vícečetnou identitu v souvislosti s disciplinárním polem svého studia (lingvistikou, sociologií, psychologií či jiným oborem), svým současným povoláním (konzultant, manažer, učitel) a vzdělávání dospělých jako oblastí své (profesní) praxe. Tato konceptualizace rozlišuje mezi různými povoláními v rámci společné oblasti praxe, přesto však nadále s sebou nese určité nejasnosti, neboť nedefinuje profesionalitu ve vzdělávání dospělých. Na tuto otázku se zaměříme v následujícím oddíle, kde pohovoříme o procesuálním přístupu k profesionalitě.

### **Pohled na profesionalitu rolí mezi vzdělavateli dospělých**

Pro ilustraci rozporuplnosti, která proniká perspektivou rolové profesionality, se podívejme na různá povolání lidí výdělečně činných v oblasti podpory učení dospělých v organizačním kontextu, tj. na vysokých školách. Vysoká škola je poskytovatelem programů, které oslovují praktiky ochotné vrátit se do školy pro vyšší kvalifikaci. Tyto programy připravuje, organizuje a realizuje skupina lidí, která může sestávat mimo jiné z: a) kvalifikovaného vysokoškolského pedagoga, který provádí ve svém oboru výzkum a podílí se na přípravě a realizaci programu; b) lektora, tzn. osoby ve smluvním vztahu, jejímž jediným úkolem je výuka v rámci několika specifických témat; c) administrativní síly, která přijímá nebo odmítá přihlášky potenciálních studentů. Aplikujeme-li zde perspektivu profesionality rolí, jak jsme ji představili výše, pak vysokoškolský pedagog, lektor a administrativní pracovník – navzdory rozdílům ve svých disciplinárních oborech studia i současnému povolání – sdílejí alespoň jednu z mnohočetných identit: jsou experty ve společné oblasti praxe. Samozřejmě že vzhledem k rozsahu oblasti vzdělávání dospělých je pozornost rolím, které praktikové sehrávají, jen

částečným řešením problému s chápáním profesionality. Jeden důležitý aspekt zůstává při takovém chápání profesionality mimo pozornost – znalosti, které tyto lidé mají, ideál služby, který ztělesňují, a stupeň autonomie, jímž disponují, nejsou stejné.

Obrázek č. 1: **Povolání, profese a semiprofese**



Profesní znalosti, ideál služby a autonomie představují tři kvality, které dohromady tvoří profesi (Goode, 1969), jak znázorňuje obrázek č. 1. Když z tohoto hlediska přistoupíme k problému srovnatelnosti praktiků vzdělávání dospělých v našem příkladu a pokusíme se vymezit hranice pro identifikaci vzdělávání dospělých jako oblasti jejich společné praxe, musíme přibrat v úvahu stanoviska, která vyvstala z tradičního přístupu k profesím.

Goode (1969) charakterizuje profesní znalosti jako soubor kodifikovaných principů, které lze uplatnit na konkrétní problémy života, tj. abstraktní a organizované znalosti, které mají akční potenciál. Je nezpochybnitelné, že vzdělávání dospělých zdědilo pedagogiku jako jádro souboru svých profesních znalostí. Navíc je tu solidní objem vědeckých informací zakotvených v pedagogické psychologii, která popisuje, jak dospělí přemýšlejí, přistupují k novým informacím a zpracovávají je a především jak se motivují k zapojení do učebního procesu. V průběhu času se tento znalostní základ doplňoval vědeckou literaturou čerpající z pedagogické sociologie. Díky tomu se nám zobrazuje společenský kontext, v němž dospělí žijí, pracují a učí se, a z toho povstávají teorie o učení se dospělých, jež berou v potaz osobní i společenské dimenze učení, potažmo i náležité metody práce s dospělými ve vzdělávacím prostředí. Zároveň dostávají praktikové vzdělávání dospělých prostředky pro výzkum a utvářejí sítě, jejichž smyslem je tříbit znalosti o tom, jak se dospělí učí a jak lze usnadnit procesy s tím související. Kromě toho se zdá, že politický diskurz dává vzdělávání dospělých postupně více pravomocí a výrazněji je uznává, ačkoli kritická šetření také ukazují na úzký dosah vzdělávacího počínu, který „ignoruje společenské náklady na komodifikaci materiálních statků lidským bytostem“ (Cunnigham, 2000, s. 573).

Ideál služby je další kvalitou, kterou Goode připisuje profesionalitě a vymezuje jako: „...pravidlo, že technická řešení, k nimž profesionál dospívá, mají být založena na potřebách klienta, nikoli nutně na materiálním zájmu nebo potřebě samotného profesionála ani – v dané věci – společnosti“ (Goode, 1969, s. 278).

Je nepochybné, že praktikové vzdělávání dospělých poskytují jednotlivcům, kteří se učí, službu, jež pomáhá formovat lidské bytosti jako aktivní členy společnosti. Z tohoto důvodu hrají praktikové vzdělávání dospělých historicky jedinečnou roli v usnadňování účasti občanů na chodu různých životních sfér. Význam této funkce dnes nepolevuje. Naopak – při komplexitě dnešní společnosti jsou služby, které praktikové vzdělávání dospělých poskytují, stále platnější. Dnešní správa, tvorba a rozdělování vzdělávání dospělých nesou však s sebou rozporuplné hodnoty. Na jedné straně obohacují jednotlivcům zásobárnu podnětů pro formování života, na straně druhé je to komodita, jejímž prostřednictvím poskytovatelé vzdělání sledují svůj zisk a kontrolují typ znalostí, které si dospělí osvojují (Jarvis, 2009). Goodeho zaměření na ideál služby, k němuž dospěl o půl století později, je tudíž aktuální i dnes, neboť má značný etický dopad.

Konečně generuje oddanost k ideálu služby v kombinaci se zvládnutím znalostního základu podle Goodeho (1969) třetí kvalitu, která profesionalizuje povolání: profesní autonomii. Čím vyšší stupeň autonomie a důvěry věnuje určité profesi společnost, organizace i klienti, tím profesionálnější status takové povolání má. Jak jsme zdůraznili v předchozím oddíle, je nesporné, že vysoká míra deregulace a diverzity struktur, nabídky učebních příležitostí a aktérů, kteří operují v oblasti vzdělávání dospělých, má významný vliv na stupeň autonomie, jež je praktikům vzdělávání dospělých dána.

Znalosti, ideál služby a autonomie jsou však Goodem (1969) chápány jako vždy v závislém vztahu, který představuje kontinuum, v němž může docházet k jejich různému řazení. Aplikujeme-li tedy Goodeho interpretaci na příklad, který jsme uvedli na začátku tohoto oddílu, na jednom konci profesního kontinua najdeme povolání, která nedosahují profesionálního statusu, tj. práci administrativní síly. Taková povolání s sebou nesou omezený objem abstraktních znalostí, slouží výhradně kolektivním klientům a dávají omezené příležitosti pro autonomní chování. Na opačném konci kontinua se nacházejí plně uznávané profese, tedy například vysokoškolský pedagog, který disponuje širokým objemem abstraktních a kodifikovaných znalostí, slouží jednotlivci jako primárnímu klientovi a má vysoký stupeň autonomie. Někde mezi těmito dvěma polohami pak nacházíme to, čemu Etzioni (1969) říká semiprofesionálové, čili například lektor, který disponuje jistým stupněm abstraktních znalostí, slouží individuálnímu klientovi, avšak často ve prospěch klienta kolektivního, a má určitý stupeň autonomie, ne však nutně mimo výuku. Zkrátka řečeno, třebaže administrativní pracovník, lektor

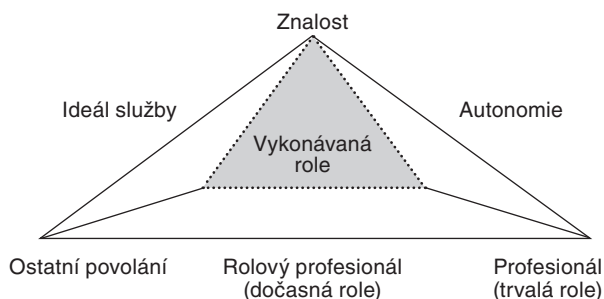
a vysokoškolský pedagog pracují v témž oboru (tj. vzdělávání dospělých), jejich profesní status se liší.

V souladu s touto argumentací představuje vyučování dospělých jako profesní oblast v širším smyslu stále ještě semiprofesi. Ve většině případů jsou vlastně vstupními požadavky pro takové povolání určité certifikované znalosti předmětu, který bude vyučován, případně certifikované znalosti pedagogiky nebo výukových metod, nikoli nutně znalosti teorií a praxe učení se dospělých. Ideál služby, od kterého tito praktikové odvozují svou činnost, se může podstatně lišit v závislosti na oblasti praxe, do níž vstoupí, tj. programu krátkodobého, střednědobého nebo dlouhodobého vzdělávání dospělých. Mnohdy se ovšem stává, že učitelé prvořadě slouží kolektivnímu klientovi, který je platí – ať ve veřejných nebo soukromých vzdělávacích institucích. Stupeň jejich autonomie se také značně liší, a to v závislosti na smluvních závazcích a specifickém pracovním kontextu, v němž svou práci vykonávají.

Zpětným pohledem na Goodeho kontinuum z hlediska profesionality rolí ovšem dospíváme k tomu, že lze zkoumat pozici praktiků vzdělávání dospělých v profesním kontinuu s odkazem na role, jež hrají, jak naznačuje obrázek č. 2.

S odkazem na příklad uvedený na začátku tohoto oddílu řekněme, že lze identifikovat např. tři role: manažer kurzu, designer kurzu a učitel. Každá může implikovat „vyšší“ nebo „nižší“ míru „profesionality“, která nemusí vždy odpovídat stupni profesionality připisované příslušnému povolání. Je však třeba mít na paměti, že různé role, které praktikové vzdělávání dospělých sehrávají, mají také nezpochybnitelné vnitřní charakteristiky. Jednak vyžaduje každá role určitý znalostní základ ve smyslu kvantity a kvality, tj. abstraktních versus praktických znalostí, resp. produkce versus aplikace znalostí. Za druhé poskytuje každá role specifický druh služby osobním i korporátním klientům, tj. jednotlivcům, organizacím a společnosti obecně. Konečně každá role implikuje určitou míru autonomie v tom, jak je naplňována, a v organizačním kontextu, v němž k jejímu naplňování dochází.

Obrázek č. 2: Kombinace tradiční perspektivy a perspektivy profesionality rolí



Aplikujeme-li toto hledisko na vzdělavatele dospělých (nezávisle na druh povolání, které vykonávají), musíme uznat, že někteří vzdělavatelé podávají výkon podle vyšších profesních standardů než jiní. Je to důsledkem různého stupně jejich kodifikovaných znalostí, různého druhu služeb, které poskytují, a různého stupně autonomie, jíž disponují. Navíc nelze zapomínat, že mohou působit podle různých etických norem a hodnot, které často představují kombinaci hodnot právních, hodnot profese, hodnot jednotlivých profesionálů i hodnot zaměstnávajících organizací (Eraut, podle Lunt, 2008). Existující rozdíly ve stupni profesionality mezi vzdělavateli dospělých jsou mnohem častěji důsledkem individuálních než korporátních profesionalizačních procesů. Proto tedy může nastat situace, že se profesionalizuje jedinec, nikoli jeho povolání. Poznání aktuálního stavu věcí v profesionalitě učitelů dospělých – jako rolových profesionálů – může významně ovlivnit (revidované) myšlení o jejich pregraduální přípravě i dalším vzdělávání.

### Závěr

Hlavním argumentem, který jsme v tomto textu představily, je to, že není na místě konceptualizovat vzdělávání dospělých jako jedinou profesi nebo jednu profesní oblast. Existují v oblasti vzdělávání dospělých různá povolání, která zaujímají své pozice v rámci kontinua. Jen některá dosahují plně profesionálního statusu, kdežto jiná tímto směrem míří – například ta, která se již nacházejí v pozici semiprofesionality. Mezi nimi identifikujeme mnoho vzdělavatelů dospělých, kteří pracují v rozličných organizačních kontextech. Mají-li povolání a semiprofese postoupit v našem kontinuu dále směrem k plně profesionalitě, je třeba změny konceptualizace profesionality u praktiků vzdělávání dospělých. Náš pokus o revizi tradičního přístupu k profesionalitě, tedy procesuálního modelu, optikou rolové profesionality jde tímto směrem. Zejména tvrdíme, že profesionalizace v oblasti vzdělávání dospělých by měla být hodnocena ve světle znalostí praktiků o teoriích učení se dospělých, etické epistemologie, která řídí jejich chování, a míry důvěry, které se jim od dospělých učících se dostává, nikoli z pohledu specifických povolání, která vykonávají. Výsledkem je pro nás poznání potřeby dalšího šetření, jež na jedné straně odhalí význam specifické role, kterou na sebe bere praktik, pro identifikaci s (profesní) skupinou, a na straně druhé role, kterou sehrává (profesní) skupina při reflexi stávajících vztahů mezi potřebnými znalostmi, poskytovanými službami a autonomií umožněnou v rámci specifického organizačního kontextu. Poznání, že různé role mají různé stupně aplikace znalostí, autonomie, příp. i různých etických norem, má důležité implikace pro profesní rozvoj obecně a pregraduální přípravu i další vzdělávání obzvláště.

## Literatura

- ALPINE : *Adult learning professions in Europe. A study on current situation, trends and issues, final report*. [online]. Research voor Beleid & PLATO, 2008. [cit. 2010-03-28]. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf)>.
- BARBER, B. Some problems in the sociology of professions. *Daedalus*, 1963, roč. 92, č. 4, s. 669–688. ISSN 0011-5266.
- BECK, J. Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 2009, roč. 30, č. 1, s. 3–14. ISSN 0142-5692.
- BROCKETT, R. G. Professional development, artistry, and style. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1991, roč. 51, s. 5–13. ISSN 1536-0717.
- BRON, A., JARVIS, P. Identities of adult educators: changes in professionalism. In NUISSL, E., LATTKE, S. (Eds.). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2008, s. 33–44. ISBN 978-3-7639-3623-6.
- CARUSO, A., DI PIERLO, M. C., RUIZ, M., CAMILO, M. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Mexico, Pátzcuaro: CEAAL, 2008. ISBN 978-968-9388-04-3.
- CERVERO, R. M. *Effective Continuing Education for Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988. ISBN 1-55542-127-X.
- CERVERO, R. M. Adult and continuing education should strive for professionalisation. In GALBRAITH, M. G., SISCO, B. (Eds.). *Confronting controversies in challenging times: A call for action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, s. 45–50. ISBN 978-1-55542-748-0.
- COGAN, M. L. Toward a definition of profession. *Harvard Educational Review*, 1953, roč. 23, č. 1, s. 33–50. ISSN 0017-8055.
- COLLINS, R. Changing conceptions in the sociology of the professions. In TORSTEN-DAHL, R., BURRAGE, M. (Eds.). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: SAGE Publications, 1990, s. 11–23. ISBN 978-0-8039-8251-8.
- COOK, D. Some historical perspectives on professionalism. In CUNNINGHAM, B. (Ed.). *Exploring professionalism*. London: Bedford Way Papers, 2008, s. 10–27. ISBN 978-0-85473-805-2.
- CROMPTON, R. Gender and accountancy: a response to Tinker and Neimark. *Accounting, organizations and society*, 1987, roč. 12, č. 1, s. 103–110. ISSN 0361-3682.
- CUNNINGHAM, B. (Ed.). *Exploring professionalism*. London: Bedford Way Papers, 2008. ISBN 978-0-85473-805-3.
- CUNNINGHAM, P. A sociology of adult education. In WILSON, A., HAYES, E. (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San-Fransisco: Jossey-Bass, 2000, s. 573–590. ISBN 978-0-7879-4998-1.
- DESHLER, D. Social, professional and academic issues. In PETERS, J. M., JARVIS, P., Associates (Eds.). *Adult education: evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, s. 384–420. ISBN 978-1-55542-381-7.
- ELLIOTT, P. *The Sociology of Professions*. London: Macmillan, 1972. ISBN 978-0-333-10215-0.
- ETZIONI, A. (Ed.). *The semi-professions and their organization*. London: The Free Press, 1969. ISBN 978-0-02-909600-6.
- EVANS, L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 2008, roč. 56, č. 1, s. 20–38. ISSN 1467-8527.
- GOODE, J. W. The theoretical limits of professionalisation. In ETZIONI, A. (Ed.). *The*



- semi-professions and their organization*. London: The Free Press, 1969, s. 266–313. ISBN 978-0-02-909600-6.
- GREENWOOD, E. Attributes of a profession. In VOLLMER, H. M., MILLS, D. L. (Eds.). *Professionalization*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1966, s. 9–19.
- HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 2000, roč. 6, č. 2, s. 151–182. ISSN 1354-0602.
- HUMPHREYS, M. Theory, Practice and Performance in Teaching: professionalism, intuition, and jazz. *Educational Studies*, 2002, roč. 28, č. 1, s. 5–15. ISSN 1913-9020.
- JARVIS, P., PETERS, J. M., & Associates (Eds.). *Adult education: evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. ISBN 978-1-55542-381-7.
- JARVIS, P. (Ed.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-58165-6.
- JOHNSON, T. J. *Professions and power*. London: Macmillan, 1972. ISBN 978-0-333-13430-3.
- JÖGI, L., GROSS, M. Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 2009, roč. 44, č. 2, s. 221–242. ISSN 1474-9041.
- KASWORM, C., HEMMINGSEN, L. Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs. *Higher education*, 2007, roč. 54, č. 3, s. 449–468. ISSN 0018-1560.
- KINOS, J. Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2008, roč. 16, č. 2, s. 224–241. ISSN 1350-293X.
- LARSON, M. S. *The Rise of Professionalism: a Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977. ISBN 0-520-02938-0.
- LUNT, I. Ethical issues in professional life. In CUNNINGHAM, B. (Ed.). *Exploring professionalism*. London: Bedford Way Papers, 2008, s. 73–98. ISBN 978-0-85473-805-3.
- MACDONALD, K. M. *The Sociology of Professions*. London: Sage, 1995. ISBN 0-8039-86534-3.
- MERRIAM, S. B., BROCKETT, R. G. *The Profession and Practice of Adult Education – An introduction*. San Francisco: John Wiley and Sons, 2007. ISBN 978-0-470-18153-2.
- MILANA, M. Initial education and training pathways for Danish adult educators. In *Journal of Educational Sciences*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 447–467. ISSN 0950-0693.
- MILLERSON, G. *The Qualifying Associations: A Study in Professionalization*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964. ISBN 0-7100-3439-3.
- NUSSL, E., LATITKE, S. (Eds.). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2008. ISBN 978-3-7639-3623-6.
- OSBORNE, M. Editorial – Adult Learning Professionals in Europe. *European Journal of Education. Special Issue: The Training of Adult Education Professionals in Europe*, 2009, roč. 44, č. 2, s. 143–144. ISSN 1465-3435.
- SIEGRIST, H. The Professions in Nineteenth-Century Europe. In KAEBLE, H. (Ed.). *The European Way. European societies during the nineteenth and twentieth centuries*. New York and Oxford: Berghahn Books, 2004, s. 68–89. ISBN 978-1-57181-512-5.
- TAWNEY, R. H. *The Acquisitive Society*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1920. ISBN 978-1-4366-3001-0.
- THOMPSON, M. Professionalism and professional development. *Professional development in education*, 2009, roč. 35, č. 2, s. 169–174. ISSN 1941-5257.
- VOLKMANN, M. J., ANDERSON, M. A. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first year chemistry teacher. *Science Education*, 1998, roč. 82, č. 3, s. 293–310. ISSN 0036-8326.

*Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě.* Brusel: Komise evropských společenství, 2006.

WEST, B. P. Professions: their nature, roles and responsibilities. In WEST, B. P. (Ed.). *Professionalism and Accounting Rules*. London, New York: Routledge, 2003, s. 13–40. ISBN 978-0-415-28569-8.

WHITEHEAD, A. N. *Adventures of Ideas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1933. ISBN 978-0-02-627220-2.

WHITTY, G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In CUNNINGHAM, B. (Ed.). *Exploring professionalism*. London: Bedford Way Papers, 2008, s. 28–49. ISBN 978-0-85473-805-3.

WILENSKY, H. L. The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology*, 1964, roč. LXX, č. 2, s. 137–158. ISSN 0002-9602.

WILSON, A. The Common Concern: Controlling the Professionalization of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 1993, roč. 44, č. 1, s. 1–16. ISSN 0741-7136.

#### O autorkách

**MARCELLA MILANA, Ph.D.**, je docentkou Ústavu pedagogiky při Univerzitě v Aarhusu v Dánsku. Specializuje se na vzdělávání dospělých a celoživotní učení z komparativního hlediska. Výzkum zaměřuje na profesionalizaci v oblasti vzdělávání dospělých a politiku vzdělávání dospělých na státní i mezinárodní úrovni. Vyučuje dánské i zahraniční studenty, koordinuje dánskou účast v postgraduálním programu pro oblast celoživotního učení *European Master in Lifelong Learning: Policy and Management* a je členkou redakční rady časopisu *Journal of Adult and Continuing Education (JACE)*.

Kontakt: [mami@dpu.dk](mailto:mami@dpu.dk)

**OLEKSANDRA SKRYPNYK, Ph.D.**, absolvovala postgraduální program *European Master in Lifelong Learning: Policy and Management* na Univerzitě v Aarhusu v Dánsku. Její výzkumný zájem se soustředí na neformální vzdělávání dospělých a facilitaci skupinových procesů. Vyučuje dospělé nejrůznějšího sociálního zázemí i věku na dánské Mezinárodní lidové univerzitě v Helsingøru.

Kontakt: [olsk@dpu.dk](mailto:olsk@dpu.dk)

#### About the authors

**MARCELLA MILANA** is Associate Professor at the Department of Education at Aarhus University, Denmark. She specializes in adult and lifelong education from a comparative perspective. Her research interests include professionalization in the field of adult education and adult education policy at national and transnational levels. She teaches Danish and international graduate students, coordinates the Danish track of the programme *European Master's in Lifelong Learning: Policy and Management*, and she is a member of the editorial board of the *Journal of Adult and Continuing Education (JACE)*.

Contact address: [mami@dpu.dk](mailto:mami@dpu.dk)

**OLEKSANDRA SKRYPNYK** is a graduate of the programme *European Master's in Lifelong Learning: Policy and Management* from Aarhus University, Denmark. Her research interests include non-formal adult education and facilitation of group processes. She teaches adults of all backgrounds and ages at the International People's College in Elsinore, Denmark.