

Ddr. Barica Marentič Požarnik,
gostujoča sourednica tematske številke

OD ZELENIH DO RDEČIH PARADIŽNIKOV ALI DOLGA ZGODBA O PROFESIONALNEM RAZVOJU (VISOKOŠOLSКИH) UČITELJEV

From Green to Red Tomatoes or the Long Story about the Professional Development of (Higher Education) Teachers



Med študijem je vsak od nas na lastni koži doživel najrazličnejše učitelje – ene, ki so naredili na nas trajen vtis, in druge, ki bi jih najraje pozabili; ene, ki so pri poučevanju videli samo sebe in snov, in druge, ki so nas znali zainteresirati in aktivirati, ki so prešli »od poučevanja k spodbujanju učenja«. Po Kuglu¹ gre tu za proces profesionalnega zorenja – uporabil je prisposodbo paradižnikov –, ki poteka v več fazah. V prvi fazi (zelenih paradižnikov) je učiteljeva pozornost usmerjena nase; poln je pomislekov in treme, ko stopi prvič v predavalnico in se sprašuje, kako bo sploh »preživel«. V drugi fazi se mu pozornost usmeri na snov: Ali bom ustrezno in v celoti podal vse glavne ideje, jih »vlij« v možgane študentov? Včasih se mu zazdi, da zadaj v predavalnici sedijo njegovi profesorji in ga kritično opazujejo. Potem pa končno opazi, da so v predavalnici tudi študenti (paradižnik začena dobivati barvo). Zave se, da študenti nimajo neomejenih možnosti sprejemanja, zato naredi med predavanjem kratek odmor, pove kakšno šalo ... V naslednji fazi se mu posveti, da je

možno študente tudi aktivirati – s kakšnim vprašanjem, manjšo nalogo, vezano na to, kar predava, da se je lotijo sami ali v manjših skupinah in mu posredujejo odgovore, ki jih nato komentira. In končno, v zadnji razvojni fazi svojega profesionalnega zorenja – rdečih paradižnikov – učitelj ugotovi, da so študenti lahko tudi samostojni, da že marsikaj vedo, da naj pred predavanjem kaj preberejo, razmislijo, oblikujejo vprašanja o obravnavanih problemih in med predavanjem o tem tudi kakovostno razpravljajo.

Gre torej za postopno »zorenje paradižnika«, za prehod od pojmovanja, da je poučevanje predvsem prenos znanja (transmisijski pogled), do pojmovanja, da gre tudi za spodbujanje čim bolj kakovostnega učenja študentov, za prehod »od poučevanja k učenju« ali »na študente usmerjenega« poučevanja. Raziskave so pokazale, da v slednjem primeru študenti zavzamejo bolj globinski pristop k učenju v primerjavi s površinskim in so zato tudi učni rezultati boljši. Ena pojmovanja so torej v nekem smislu boljše kot druga, kot sta ugotovila tudi Barr in Tagg.² Pri tem seveda višje stopnje na primeren način vključujejo nižje, torej ne negirajo pomena obvladavanja snovi ali upoštevanja omejenih možnosti sprejemanja, le da jih nadgradijo. S tem predavanja sicer ostajajo pomemben del visokošolskega poučevanja, vendar niso več monologi, »ex cathedra«, temveč postanejo bolj interaktivna.

Seveda se tu odpira vrsta vprašanj, med drugim:

- Kakšna pojmovanja poučevanja in učenja prevladujejo med učitelji – ali taka, ki vključujejo aktiviranje študentov, ali pa vidijo poučevanje predvsem kot »prenos znanja«?
- Do kolikšne mere je mogoče »odmrzniti« obstoječa (transmisijska) pojmovanja s pomočjo seminarjev in drugih oblik izpopolnjevanja?
- Kakšen je odnos med spremembo pri posamezniku, na instituciji in spremembo učnih načrtov, predpisov in šolske politike?
- Kakršno vlogo ima tu mednarodna akademska skupnost?

Žal marsikaj ovira prej opisano profesionalno dozorevanje; raziskave pri nas so pokazale, da več kot 80 % visokošolskih učiteljev meni, da je najpomembnejša sestavina njihove profesionalne usposobljenosti, da znajo dobro in jasno predavati; le 53 % je omenilo zmožnost motiviranja študentov in 44 % zmožnost timskega dela. Ugotovljeno je bilo neskladje med osnovnim poslanstvom (npr. študente usposobiti za kritično mišljenje; pri njih zbuditi željo in zmožnost za nadaljnje učenje) in ravnanjem v konkretnih situacijah, kjer še vedno prevladujejo monološka predavanja. Mnogi izražajo pomislek, da vsaka razprava med študenti vzame nekaj časa, ki ga potem zmanjka za »pokrivanje« celotne snovi.

Tudi sam sistem ne spodbuja uvajanja tovrstnih novosti; predavanja v sistemizacijah delovnih mest največ »štejejo« in jih lahko izvaja le habilitiran učitelj; vodenje vaj, ki je pogosto bolj zahtevno, je prepuščeno

1 Kugel, P., How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*. Vol. 18, No. 3/1993, str. 315–328

2 Barr, R., Tagg, J., »From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education.« *Change*, November-December 1995, str. 13–25.

asistentom. Kriteriji za imenovanje in napredovanje v nazive vseskozi poudarjajo le količino po možnosti v tujini objavljenih del, pedagoška usposobljenost je v ozadju oziroma naj bi jo izrazile le študentske ankete. Predlog, da bi štel tudi udeleževanje na raznih oblikah pedagoškega usposabljanja, ki jih v zadnjem času ni tako malo (skozi razne oblike usposabljanja je šlo približno 800 visokošolskih učiteljev), ali da bi učitelj predložil »pedagoški portfolio«, se nikakor ne more uveljaviti.

Kako doseči, da se bo pozornost premaknila od raziskovanja tudi k poučevanju in od tu k učenju, da bi se univerzitetni učitelji naučili »uporabljati nov jezik« paradigme učenja, da bi sprejeli novo kulturo poučevanja? Potrebne bi bile bistvene spremembe v pojmovanjih in ravnanju tako pri učiteljih kot tudi pri univerzitetnih vodstvih in v upravnih strukturah.

Če se komu zdijo gornja vprašanja in ugotovitve aktualni, naj povem, da sem jih prevedla iz članka, ki sem ga objavila v tujini davnega leta 1998.³ Da danes tako rekoč vse povedano še velja, se je pokazalo na nedavnem posvetu projekta INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) na temo Kaj potrebuje visokošolski učitelj za pedagoško odličnost. V določenem smislu je stanje še slabše kot nekdanje; kot je povedal predstavnik ministrstva, zadolžen za kakovost, dekani fakultet ljubljanske univerze sploh ne želijo, da bi pedagoška usposobljenost pri napredovanju v nazive dobila večjo težo ...

Ni naključje, da smo v tej številki dali besedo izobraževalcem učiteljev kot posebno pomembni skupini univerzitetnih učiteljev. Kako pomembna je njihova vloga, je bilo poudarjeno tudi že v Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi,⁴ kjer najdemo priporočilo: »Višje zahteve glede formalnih kvalifikacij izobraževalcev učiteljev

ter ustrezno začetno izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje tistih, ki izobražujejo učitelje, bi lahko pomembno pripomogli k izboljšanju

“ Od profesorjev

pričakujem, da bodo v večji meri spodbujali vmesno komentiranje trem med predavanji, povezanost med predmeti in ostalimi življenjskimi področji, da bodo dajali več kredibilitasi našim do sedaj pridobljenim izkušnjam.

20 let, ženski spol

izobraževanja učiteljev.« Tudi znani raziskovalec Korthagen je poudaril: »Ob svojem delu v mnogih ustanovah za izobraževanje učiteljev lahko zagotovo sklepam, da bo potreben ogromen vložek v profesionalni razvoj izobraževalcev učiteljev, kar pa smo do zdaj pogosto zanemarjali.«

“ Želela bi si

profesorja, ki ti zna ne le pomagati (na osnovi predmeta, snovi), ampak tudi svetovati na drugih področjih, te spodbujati in motivirati. Pri pouku ti da besedo za mnenje. Želela bi si, da bi bila snov dobro razložena, različne načine dela (miselni vzorci, delo po skupinah, parih, igra vlog) in čim več svobode učencev in govora.

21 let, ženski spol

hovi študenti. Pri njih naj ne bi bilo razkoraka med besedami in dejanji. Znali naj bi se tudi učiti iz razmišljanja svoje prakse, vsakodnevnega dela s študenti, in naj bi jim tudi sproti razkrivali proces svojega razmišljanja – zakaj so se v določeni situaciji tako odločili, kakšne so bile njihove predpostavke, pa tudi dileme.

Gre predvsem za učitelje specialnih didaktik in skupnih pedagoško-psiholoških predmetov. Nekateri prispevki v tej številki razkrivajo, kako so si postopno pridobivali svoj »prospector pod (univerzitetnim) soncem« in kako skušajo spodbujati študente ter povezovati teorijo in prakso.

Sodelovanje in timsko delo nista krepka točka visokošolskih učiteljev – vsak raziskuje in piše v svoji varni disciplinarni niši. Zato se kar z določeno mero nostalgije spominjam živlega sodelovanja med visokošolskimi učitelji raznih strok in tudi med »univerzitetniki« in množico dobrih učiteljev mentorjev (predvsem iz gimnazij!), ki se je vzpostavilo ob projektu Partnerstvo fakultet in šol v letih 2003–2007,⁵ ali na serijo dinamičnih večdnevni delavnic na temo »Izkustveno učenje v izobraževanju učiteljev«, ki so potekale kakšno desetletje od leta 1982 dalje in kjer smo se ob poročanju in neposredni predstavitvi pedagoških izkušenj povezovali in si vzajemno dvigali usposobljenost za aktiviranje študentov in strokovno samozavest.⁶

Želim, da se na pretekle dosežke ne bi pozabilo, da bi pa tudi v prihodnje nastalo še več podobnih povezovalnih in razvojnih iniciativ (zakaj pa imamo evropsko sofinancirane projekte?), pri čemer bi se plodno premoščale razlike v miselnosti in delovanju fakultetnih učiteljev, pedagoških svetovalcev in učiteljev mentorjev v dobro kakovostni profesionalni podpori prihodnjim in že delujočim učiteljem.

3 Marentič Požarnik, B., From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change the Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers. Higher Education in Europe, Vol. XXIII, No. 3/1998, str. 331–338.

4 Buchberger, F. et al., Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001.

5 Peklaj, C., ur., Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete UL, Ljubljana, 2007.

6 Marentič Požarnik, B., Skerbinek, M., Izkuštevno učenje v izobraževanju učiteljev – primer vrste pedagoških delavnic. Izobraževanje odraslih in Evropa, 92. Zbornik prispevkov. Andragoško društvo Slovenije, str. 227–232.

Tisti, ki poučujejo (prihodnje) učitelje, naj bi bili sami zgled dobrega, inovativnega, reflektivnega poučevanja. Tudi sami morajo delovati tako, kot pričakujejo, da bodo delovali nji-