

Brigita Kosevski PuljićFilozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
brigita.kosevski@guest.arnes.si

UDK: 37.011.3-051:811.112.2:374.7

STALNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN UČITELJIC NEMŠČINE KOT DEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

UVOD

Učitelji/učiteljice dobivajo v času vse večje globalizacije, ki povzroča nepredvidljive in nepregledne probleme, popolnoma nove vloge. V ospredje stopa vloga »učitelja-organizatorja in učitelja-izumitelja« (Schlechty 1997:80), ki mora obvladovati poti do virov znanja, obvladovati načine ravnanja z informacijami in ponotranjiti potrebe po ustvarjanju novega znanja, z drugimi besedami, ustvariti pogoje za vseživljenjsko učenje.

Stalno izobraževanje oz. spopolnjevanje učiteljev in učiteljic spada prav tako v kontekst vseživljenjskega učenja. Ta oblika izobraževanja je pri nas prisotna že od začetka organiziranega izobraževanja učiteljev in učiteljic. Stalno izobraževanje poteka večinoma prek seminarjev, ki jih organizirajo izobraževalne institucije, v zadnjih letih pa tudi preko nacionalnih in mednarodnih projektov.

Namen stalnega izobraževanja je predvsem sledenje stroki, potrebam učencev in novostim v pristopih za poučevanje in učenje. V središču pozornosti morajo biti procesi poučevanja in učenja, pri katerih učitelji sodelujejo kot strokovnjaki in strokovnjakinje za pouk, ki znajo tudi kritično razmišljati o svojem znanju o pouku. Pri tem naj bi učitelji delovali v smislu »avtonomije odprtega profesionalizma, kar pomeni »poklicno zavzetost, profesionalno avtonomnost, dinamično pojmovanje učenja pri učencih in učiteljih samih ter sodelovanje in interakcijo«. (Marentič Požarnik 1997: 14)

Učenje v poklicu je sestavljeno iz več obdobj: obdobje vstopa v poklic, razvoj kompetenc in poklicne poti med celotnim trajanjem poklica, institucionalna ponudba stalnega spopolnjevanja za učitelje, nadaljnje izobraževanje in končno iz obdobja, ko se učitelj pripravlja na zaključek svoje poklicne poti (Terhart 2000: 125).

Poudarjanje pomena in potrebe po stalnem strokovnem spopolnjevanju in kontinuiranem profesionalnem razvoju učiteljev ter njihovem nadaljnjem izobraževanju je v evropskem prostoru prisotno že deset let. (Buchberger 2001). S tovrstnim izobraževanjem se šole in učitelji lahko dejavno in kompetentno spopri- mejo z izzivi, ki jih prinašajo hitre spremembe današnjega časa. Hkrati pa lahko učitelji s stalnim izobraževanjem dopolnjujejo začetno izobraževanje, ga nadaljujejo in aktualizirajo.

1. STALNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV /UČITELJIC V EVROPI

Vlaganje v stalno usposabljanje in razvoj učiteljev v Evropski uniji je zelo raznoliko. V nekaterih državah članicah je le malo sistematičnega usklajevanja med različnimi elementi izobraževanja učiteljev, kar vodi do pomanjkanja skladnosti in stalnosti, zlasti med začetnim strokovnim izobraževanjem učiteljev in njihovim poznejšim uvajanjem v delo, usposabljanjem na delovnem mestu in strokovnim razvojem. Iz analize Evropske komisije (2007) je razvidno, da je usposabljanje na delovnem mestu obvezno samo v enajstih državah članicah¹. Če usposabljanje na delovnem mestu obstaja, običajno traja manj kot dvajset ur in nikoli več kot pet dni na leto. Lahko sicer domnevamo, da se je v vmesnem času to stanje spremenilo na bolje v večini držav evropske skupnosti.

Evropska komisija v okviru splošnega procesa sodelovanja politik na področju izobraževanja in usposabljanja, ki spodbuja in podpira nacionalne reforme za izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, v EU sodeluje z državami članicami. Po zgornjih ugotovitvah je Evropska komisija kot odziv na skupno poročilo Sveta in komisije o napredku pri doseganju lizbonskih ciljev na področju izobraževanja in usposabljanja iz leta 2004 (ki zahteva oblikovanje sklopa skupnih evropskih načel za izboljšanje zmožnosti in kvalifikacij učiteljev in vodij usposabljanja), sporočila, da jim zagotavlja vrsto širokih usmeritev za razvoj politik in praks. Le-te vključujejo:

- zagotovilo, da imajo vsi učitelji dostop do znanja in razvijanja pedagoških zmožnosti, ki jih potrebujejo, da so lahko učinkoviti;
- usklajen in skladen razvoj izobraževanja in strokovnega usposabljanja, ki je podprt z ustreznimi sredstvi;
- spodbujanje kulture reflektivne prakse in raziskovanja;
- prepoznavanje statusa in priznavanje poklica učitelja ter podpiranje profesionalizacije poučevanja.

Stalno izobraževanje učiteljev pomeni učenje v poklicu. Gre zagotovo za najdaljšo fazo izobraževanja.

V državah članicah Evropske unije so se razvili številni modeli stalnega izobraževanja učiteljev. Povzemam jih po Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi².

V poznih šestdesetih letih so bili modeli stalnega strokovnega izobraževanja večinoma usmerjeni v tradicionalne koncepte prenašanja znanja na posameznega učitelja. Pozneje so se jim pridružili modeli, ki so se ukvarjali predvsem s strokovno avtonomijo učiteljev. Sistemski pristopi, ki so dopolnjevali koncepte, namenjene posamezniku, so bili tesneje povezani s programi za razvoj osebja posameznih šol in izboljšanja kakovosti šole kot celote.

¹ Te države so Avstrija, Belgija, Nemčija, Estonija, Finska, Madžarska, Litva, Latvija, Romunija, Malta in Velika Britanija.

² Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. Gre za slovenski prevod dela Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training skupine avtorjev pod vodstvom F. Buchbergerja.

Danes se kažejo potrebe po novih oblikah šolskih oz. v šolo usmerjenih dejavnostih, pri katerih naj bi izobraževalci učiteljev dolgoročno sodelovali z zaposlenimi na šolah, vsi sodelujoči pa bi si prizadevali za izboljšanje šole in njene sposobnosti za reševanje problemov.

Vse več pozornosti se posveča formalnim oblikam stalnega izobraževanja in neformalnemu učenju v stroki. V nekaterih izobraževalnih sistemih so za učitelje in učiteljice uvedli tako imenovane profile profesionalnega razvoja in pri tem zagotovili učiteljem stalno strokovno izobraževanje za različna obdobja poklicne poti.

Močnejši vpliv na stalno izobraževanje imajo tudi evropski projekti ter vseevropski programi stalnega izobraževanja (SOCRATES, COMENIUS). Takšni projekti omogočajo kombiniranje prednosti več različnih načinov stalnega izobraževanja.

Stalno izobraževanje predstavlja sedaj že konstituirano tretjo fazo izobraževanja, ki mora biti s predhodnima (začetnim izobraževanjem in pripravništvom) povezana.

Socializacija znotraj poklica oziroma skozi poklic se dogaja kontinuirano. Prvih nekaj poklicnih let je nedvomno najtežjih in najbolj obremenjujočih. V tem času učitelji in učiteljice usvajajo izkušenska znanja in rutino, tako da praviloma pridobijo gotovost v delovanju na različnih področjih svojega dela. Hkrati pa se postavlja tudi vprašanje, kako zagotoviti kontinuirani nadaljnji razvoj glede na elementarno kompetenčno raven. Refleksija lastnega dela, sodelovanje s kolegi in kolegicami, soočenje z novimi koncepti šolske pedagogike in didaktike, nadaljnji razvoj kakovosti pouka in šole postanejo tako zopet naloga, ki zahteva v poklicni praksi ponovno ukvarjanje s teorijo. Različne perspektive teorije in prakse lahko postanejo v tem času zelo stresne. Da bi to preprečili in jih usmerili v primerjalno raziskovanje znanosti in šolske resničnosti, mora biti tudi nadaljnje spopolnjevanje prežeto z razmišljanjem in udejanjanjem odnosa med teorijo in prakso. Vsekakor razlika med obema nikoli ne izgine, prav tako nikoli nista združena v eno. Odločilnega pomena je, da se vzpostavi odnos, ki mora postati glede na posamezno fazo izobraževanja vedno bolj trden, hkrati pa naj bi se znotraj tega odnosa čim manj stvari prepuščalo naključju.

2. OBLIKE STALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Stalno izobraževanje pomeni predvsem vzdrževanje oz. aktualiziranje kompetenčne stopnje. Razlikujemo med ponujenimi in iskanimi oblikami: v prvem primeru razvijajo institucije zunaj šole ponudbe za stalno izobraževanje, za katere se učitelji/učiteljice odločajo individualno. Ta oblika je pri nas in tudi drugje v Evropi najbolj razširjena. Eksterne oblike stalnega izobraževanja se zavestno odvijajo zunaj šolskega vsakdana. Na ta način tvorijo distanco do neposredne poklicne resničnosti. To deluje sicer sproščujoče, je pa transfer na ostale kolege in kolegice v šoli otežen.

Stalno izobraževanje, ki je usmerjeno v povpraševanje samih učiteljev/učiteljic oz. šol, je interno izobraževanje in je večinoma tudi jasno artikulirano (za kakšne probleme pouka gre, kaj naj bi bila tema izobraževanja). V tem primeru gre ponavadi za izobraževanje znotraj posamezne šole, zato obstaja možnost, da se ga udeleži celotni kolektiv. Doživlja se sicer lahko kot dodatna obremenitev pri vsakdanjem delu, ni pa izrazitih težav s transferjem znanja.

Eksterno in interno stalno izobraževanje sta v neposredni povezavi s številnimi projekti in programi za razvoj kakovosti posameznih šol ter profiliranjem šol.

Govorimo lahko tudi o strokovnem stalnem izobraževanju, pri katerem so vsebine tematizirane, kar pomeni aktualiziranje in širitev znanj v določenem predmetu, ki ga učitelji in učiteljice poučujejo. Ta izobraževanja so nujna za spremljanje in usvajanje novosti stroke. Specialnodidaktična izobraževanja ponudijo tudi odgovore na vprašanja v zvezi z oblikovanjem učnih procesov, hkrati pa postavljajo v središče tudi kognitivne in motivacijske momente učencev in učenk, zato so usmerjena na dogajanje pri pouku.

Programi stalnega izobraževanja se uresničujejo tudi na področju splošnih pedagoških problemov (učenci s posebnimi potrebami, nasilje, mamila, disciplina, narodnostno mešane skupine v razredu ipd.). Prav tako obstajajo možnosti stalnega izobraževanja v smislu sistematičnih ponudb podpore kot spremljanje procesov razvoja šole, pristopov k evalvaciji itn.

Če govorimo o stalnem izobraževanju učiteljev in učiteljic tujih jezikov, so še zlasti koristna večtedenska izobraževanja v državi, katere jezik učitelji in učiteljice pri nas poučujejo kot tuji jezik. Če so seminarji takšnega spopolnjevanja dobro organizirani, lahko izredno pozitivno vplivajo na dodatno spopolnjevanje v tujem jeziku in doživljanje dežele iz prve roke (deželoznanstvo).

Vse te oblike stalnega izobraževanja imajo različne funkcije in vsaka zase posebno kombinacijo prednosti in pomanjkljivosti ter možnosti in omejitev. Funkcijska povezanost se mora upoštevati pri načrtovanju in vrednotenju posameznih oblik izobraževanja.

Stalno izobraževanje mora upoštevati naslednje principe:

- Institucionalizirano nadaljnje izobraževanje je samo del splošnega in vseživljenjskega učenja v poklicu. To pomeni, da morajo biti institucionalni ukrepi nadaljnega izobraževanja usmerjeni tako, da sami po sebi pomenijo spodbudo za nadaljnje učenje vsakega posameznega učitelja ali pa znotraj učiteljskih oz. študijskih skupin ter da je ta spodbuda sama po sebi razumljiva.
- Intenziviranje nadaljnega izobraževanja oz. učenja v poklicu mora temeljiti na čim manjši odsotnosti učiteljev pri pouku. Učiteljem in učiteljicam mora postati jasno, da je čas, ko ne delujejo v razredu, tudi čas za stalno izobraževanje znotraj in zunaj matične institucije.
- Pomembna je tudi učinkovitost transferja pridobljenega znanja, kar naj bi omogočili mehanizmi za preverjanje in samopreverjanje. Na tem področju je potrebna še veliko intenzivnega raziskovalnega in razvojnega dela. Na seminarjih za stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic so se določene oblike dela že pokazale za zelo učinkovite (večdnevni seminarji in delavnice, seminarji v dveh delih z nekajtedenskim razmakom, seminarske enote, ki se dograjujejo, certificiranje).

- Stalno izobraževanje naj bi bolj kot doslej posegalo na raven delovanja v razredu oz. ga tematiziralo. Na seminarjih se učitelji pogosto srečujejo s predstavljanjem in uvajanjem novih oblik poučevanja, vendar je njihovo uvajanje v pouk le pogojno. Stalno izobraževanje naj bi imelo vsekakor učinek na učence in njihovo učenje, na žalost pa individualno delo v razredu še vedno ostaja iz strukturalnih in osebnih vzrokov bolj ali manj v privatnem območju vsakega posameznega učitelja. Profesionalnost pa se kaže ravno v stvarni, osebnostno nevtralni izmenjavi med profesionalci o konkretnih poklicnih vprašanih delovanja.
- Stalno izobraževanje mora postati del razvoja šole. Učiteljem in učiteljicam moramo že v času začetnega izobraževanja dopovedati, da je kontinuirano izobraževanje del razvoja osebnosti, da je tudi to delovna obveznost, ne pa stvar odločitve vsakega posameznika oz. posameznice.
- Šole bi morale sestaviti natančni načrt stalnega spopolnjevanja svojih učiteljev in učiteljic glede na osebne, institucionalne in trenutne potrebe. Učitelji, ki bi se udeležili izobraževanj, bi morali posredovati nova znanja kolegom in kolegicam na šolah. Tako bi zagotovili ustrezno diseminacijo novega znanja v zvezi s poučevanjem in učenjem ter ostalimi vsebinami izobraževanja na šolah.

3. STALNO STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN UČITELJIC NEMŠČINE NA ODDELKU ZA GERMANISTIKO FILOZOFSKE FAKULTETE V LJUBLJANI

Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic nemščine poteka na Oddelku za germanistiko Filozofske Fakultete v Ljubljani že nekaj desetletij. Na začetku je bil organizator Oddelek, v zadnjih nekaj letih pa potekajo seminarji pod okriljem Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Stalno izobraževanje je eden izmed ključnih dejavnikov za povezovanje teorije v vseživljenjskem učenju učiteljev in učiteljic. Menim, da mu še vedno pripisujemo premalo pozornosti in da so spodbude za sodelovanje v seminarjih tako s strani vodstev šol kot Ministrstva za šolstvo in šport absolutno premajhne ali pa celo napačne. Zadnje omejevanje števila dni, ki jih imajo učitelji in učiteljice na razpolago za takšno izobraževanje (pet dni v celem šolskem letu) zagotovo ne vodi k perspektivnemu pridobivanju novih znanj, ki jih učitelji in učiteljice potrebujejo za profesionalno opravljanje svojega poklica.

Predvsem je takšna oblika pomoči nujna v prvih poklicnih letih. Takrat mora služiti ciljnim nadaljnjim kvalifikacijam in biti osnova za pripravljenost in razumevanje kontinuiranega izobraževanja, ki mora trajati, dokler učitelj/učiteljica opravlja svoj poklic. Stalno izobraževanje za učitelje začetnike mora biti usmerjeno v smiselne povratne informacije, ki se nanašajo na poklic, in mora posredovati predvsem vsebine za pomoč začetnikom in začetnicam.

Pri udeležencih in udeleženkah stalnega spopolnjevanja, ki že imajo bogate poklicne izkušnje, pa lahko le-te vplivajo na stalno izobraževanje dobro ali manj dobro. Največji sovražnik nove izkušnje je namreč že predhodna dominantna iz-

kušnja, ki lahko posameznika determinira. Kjer trčijo nova teoretična spoznanja ob utečene načine vedenja, lahko pride do različnih pogledov obeh vpletenih strani (teorije in prakse). Po drugi strani pa bi bilo dobro za teoretike, če bi bili večkrat v stiku s praktiki, ki njihove teme in teze nepopustljivo preverjajo s praktičnega vidika in če bi dojeli, da se tudi oni učijo od praktikov.

Organiziranje seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja poteka na Oddelku za germanistiko že dobra tri desetletja. V tem času smo za učitelje in učiteljice nemščine izpeljali povprečno tri seminarje na leto, kar pomeni skoraj 100 usposabljanj do sedaj.

V prejšnjem desetletju so bili izvajalci in izvajalke na seminarjih v glavnem tuji profesorji in profesorice, zadnjih deset let pa se je udeležba domačih strokovnjakov s področja učenja in poučevanja nemščine kot tujega jezika bistveno povečala. Ta preobrat izhaja iz dveh dejstev: prvo je finančne narave, saj so stroški za tuje predavatelje precej višji kot za domače (kar posredno pomeni tudi nevarnost, da program spopolnjevanja ni potrjen s strani Ministrstva za šolstvo, ki najbolj kroji usodo seminarjev na fakulteti); drugo pa je dejstvo, da je težnja po povezavi teorije in prakse v izobraževanju pripomogla k temu, da na seminarjih sodeluje vedno več domačih teoretikov-didaktikov in praktikov, ki tesno sodelujejo tudi na prvi stopnji izobraževanja. Primer takšnega sodelovanja je zagotovo seminar stalnega spopolnjevanja za mentorje in mentorice študentom in študentkam na pedagoški praksi, kjer sodelujejo tudi same mentorice z dolgoletnimi mentorskimi izkušnjami.

3.1 Povezovanje teoretičnega védenja in praktičnih izkušenj udeležencev in udeleženek v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja za učitelje nemščine

Prva skrb koordinatoric seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja za učitelje in učiteljice nemščine je bila vedno povezovanje teoretičnega védenja s praktičnimi izkušnjami. Prisluhniti udeležencem in udeleženkam seminarjev se nam je zdelo zelo pomembno. Vsekakor moramo poudariti, da zmeraj ni enostavno uskladiti vseh želja in potreb udeležencev, saj so njihova gledanja včasih tudi diametralno nasprotna. V vseh letih, odkar obstaja ta oblika izobraževanja na oddelku, smo gostili veliko mednarodno priznanih tujih predavateljev in predavateljic (predvsem iz Nemčije in Avstrije) z vseh področij izobraževanja učiteljev nemščine. Sledili smo razvoju sodobnega pouka tujih jezikov s poudarkom na specifičnosti pouka nemščine. Skladno z novimi spoznanji, ki temeljijo na povezovanju teorije s prakso, posvečamo več pozornosti akcijskemu raziskovanju, refleksiji o lastnem pouku, študijam primerov dobre prakse in nasploh kritičnemu raziskovalnemu pristopu, ki temelji na sodelovalnem učenju. Med leti 2004 in 2006 so bili tudi učitelji nemščine vključeni v projekt Partnerstvo fakultet in šol na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V projektu se niso povezovali samo visokošolski in ostali učitelji, temveč so intenzivneje pričeli sodelovati tudi visokošolski učitelji na Filozofski fakulteti med seboj, kar je privedlo do izmenjave izkušenj tako na šolski kot tudi na visokošolski ravni. Lahko rečemo, da je prišlo po zaslugi projekta do horizontalnega in vertikalnega povezovanja med učitelji in posledično do premagovanja

prepada med teorijo in prakso v izobraževanju učiteljev. V sklopu projekta so potekala številna strokovna izobraževanja učiteljev iz sodelujočih šol, predvsem za mentoriranje študentom na praksi in v času pripravništva. Na ta način so učitelji pridobili ne samo mentorske kompetence, temveč tudi kompetence, ki so nujne za profesionalno delo v šoli. Pri tem so se pokazale za zelo učinkovite kolegialne hospitacije, ki so privedle do poglobljene refleksije o lastnem delu v razredu, subjektivnih teorijah o učenju in poučevanju in nasploh zavedanju vsestranskega delovanja v šoli.

3.2 Rezultati evalvacije o stalnem izobraževanju

Leta 2008 je bila v okviru raziskovanja o odnosu med teorijo in prakso v začetnem in stalnem izobraževanju učiteljev in učiteljic nemščine opravljena evalvacija, pri kateri je sodelovalo 57 učiteljic in učiteljev nemščine, ki so študij končali do leta 1990. (Kosevski Puljić 2008: 181-196). Vprašalnik so izpolnjevali v juniju 2008, ko so se udeležili zunanjega ocenjevanja pri splošni maturi.

Vprašalnik je v prvem delu najprej vključeval nekaj splošnih podatkov (npr. spol, končano fakulteto, leto opravljanja diplome, delovno mesto), nato pa so učitelji odgovarjali na odprta vprašanja o načinu študija, o stalnem strokovnem izobraževanju, o stikih z matično fakulteto, o strokovnih znanjih, o zmožnostih za povezovanje teorije in prakse na začetku svoje poklicne poti ter o pomembnosti praktičnega usposabljanja za učitelje.

V članku bo predstavljen samo tisti del evalvacije anketnega vprašalnika, ki se nanaša na stalno strokovno izobraževanje.

Vsi vprašani učitelji in učiteljice so imeli v času izpolnjevanja vprašalnika najmanj šolski naziv mentorja in so poučevali v srednjih šolah, večinoma na gimnazijski smeri. Skoraj devetdeset odstotkov vprašanih je dokončalo študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ostali pa v Mariboru (5,9%) in Gradcu (5,9%).

Vprašanje 1: se udeležujete seminarjev stalnega izobraževanja? Velika večina učiteljev in učiteljic je odgovorila z »DA« (98,2% oz. 56 učiteljev). En učitelj je izjavil, da se spopolnjevanj ne udeležuje.

Vprašanje 2: udeležba na seminarjih pri nas (povprečno na leto)? (En, dva tri ali več)

Preglednica 1: Udeležba na seminarjih pri nas (na leto povprečno)? (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Št. seminarjev	f	%
Več kot 3	3	5.26
3	9	15.80
2	26	45.61
1	19	33.33
Skupaj	57	100

Večina učiteljev se udeleži v povprečju na leto enega ali dveh seminarjev za stalno izobraževanje (35 učiteljev), treh ali več pa le dobrih dvajset odstotkov (preglednica 1). Verjetno je ta rezultat povezan tudi z omejenim številom prostih dni, ki jih za stalno izobraževanje letno lahko izkoristijo učitelji na šolah. Tudi tukaj se delodajalec očitno še premalo zaveda, kaj pomeni vseživljenjsko učenje in kaj pomeni kakovost v izobraževanju za prihodnje generacije naše mlade države v času globalnih sprememb, ki pomenijo veliko konkurenco na trgu delovne sile v združeni Evropi.

Kot je bilo že omenjeno, imajo nekatere evropske države v opisu nalog učiteljev tudi obvezno stalno izobraževanje. Verjetno bi bilo treba razmisliti o tem, da bi tudi pri nas odgovorno ministrstvo ukrenilo nekaj v tej smeri, saj si danes težko predstavljamo delo učiteljev, ki ne spremljajo novosti v svoji stroki.

Vprašanje 3: Udeležba na seminarjih v tujini

Velika večina tistih učiteljev, ki so deležni stalnega izobraževanja, pa se udeležuje seminarjev v tujini, kar se seveda od učiteljev tujih jezikov tudi pričakuje. Teh učiteljev je kar 82,5% oz. 49 učiteljev. Ostali učitelji se seminarjev v tujini do sedaj še niso udeležili. Iz podatkov je bilo razvidno, da so to večinoma učitelji, ki poučujejo največ šest let.

Vprašanje 4: Koliko seminarjev v tujini ste se do sedaj udeležili?

Preglednica 2: Udeležba na seminarjih v tujini (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Število seminarjev	1	2	3 ali več	f
Število učiteljev	27	17	5	49

Več kot polovica vprašanih (55 odstotkov), ki so pritrdilno odgovorili na prejšnje vprašanje, se je do sedaj v tujini udeležila enega seminarja, 34 odstotkov se je udeležilo dveh seminarjev, treh ali več seminarjev pa se je udeležilo 10 odstotkov učiteljev.

Vprašanje 5: Kateri seminarji vas najbolj zanimajo?

a. didaktični b. literarni c. jezikovni d. drugo (psihologija, retorika, NLP, ...)

Preglednica 3: Kateri seminarji vas najbolj zanimajo? (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Seminarji	f	%
didaktični	41	71,7
literarni	13	22,7
jezikovni	30	5,6
drugo	19	33,3

Po pričakovanju so na to vprašanje skoraj vsi odgovorili, da so to didaktični in jezikovni seminarji (skupaj 71 odgovorov). Manj se jih je odločilo za seminarje, namenjene pouku literature in drugim vsebinam. Pod drugo so zapisali poučevanje otrok s posebnimi potrebami, reševanje konfliktov v razredu, novosti pri predmetu, uporaba pristopov nevrolingvističnega programiranja pri pouku in motivacija (preglednica 3).

Vprašanje 6: Kako bi na lestvici (6 je najvišja ocena) ocenili vsebine seminarjev za učitelje/-ice nemščine glede na uporabnost pri vašem delu?

Preglednica 4: Kako bi na lestvici (6 je najvišja ocena) ocenili vsebine seminarjev za učitelje/-ice nemščine glede na uporabnost pri vašem delu? (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Ocena	f	%
6	0	0
5	25	43.85
4	19	33.33
3	11	19.29
2	2	3.53
Skupaj	57	100

Velika večina učiteljev ocenjuje uporabnost vsebin iz seminarjev stalnega strokovnega izobraževanja (preglednica 2) pri svojem pouku z oceno 5 oz. 4, torej kot koristno, srednjo oceno »tri« je dalo 11 učiteljev, trije pa so ocenili uporabnost pridobljenega znanja pri seminarjih za zelo malo koristno pri njihovem delu v šoli (ocena »2«).

Treba pripomniti, da so te ocene lahko zelo subjektivne in odvisne tudi od kriterijev posameznega učitelja, torej od tega, kakšno vrednost mu predstavlja posamezna ocena. Iz izkušenj, ki sem jih pridobila kot večletna koordinatorica seminarjev na Oddelku za germanistiko, sem opazila protislovja v izjavah učiteljev, ko so le-ti odgovarjali na vprašanja v evalvacijah seminarjev. Zelo redki so pri razponu ocen od ena do pet ocenili posamezne postavke v vprašalniku z oceno odlično (5) ali prav dobro (4), nasprotno pa so pri odprtem vprašanju, ki je bilo koncu vprašalnika, kjer smo jih povprašali po tem, kaj bodo lahko uporabili v šoli od pridobljenega znanja in ali imajo še kakšno sporočilo za nas, taisti učitelji odgovarjali, da bodo lahko vse pridobljeno znanje uporabili pri pouku, da je bil seminar odličen in da nam priporočajo, da delamo tako tudi naprej.

Verjetno je, da nasprotujoče si izjave med številčnimi ocenami in pisnimi sporočili izhajajo iz »klasičnega« prepričanja učiteljev o tem, kdo si »zasluži oceno odlično ali prav dobro«.

Vprašanje 7: Ali menite, da je razmerje med teoretičnimi in praktičnimi deli seminarjev ustrezno?

Več kot polovica učiteljev (34 učiteljev oz. 59 %) je ocenila razmerje teoretičnih in praktičnih vsebin pri seminarjih stalnega strokovnega izobraževanja kot primerne. Ostali so pri navajanju omenili prevelike deleže teorije naproti praktičnim primerom.

Vprašanje 8: Kaj vas pri seminarjih najbolj moti?

Preglednica 5: Kaj učitelje najbolj moti pri seminarjih (N=10) (Kosevski Puljič, 2008)

Najbolj pogosti odgovori:	f
- Teme se ponavljajo	4
- preveč teorije	4
- premalo konkretno in uporabno	4
- preveč delavnic	2
- premalo novosti	4
- pisanje seminarskih nalog je brezpredmetno	5
- premalo organiziranih aktivnosti po seminarju	2

V Preglednici 4 so zbrani najbolj zanimivi odgovori učiteljev, večina pa je napisala, da jih pri seminarjih nič ne moti (47 od 57 učiteljev).

V sporočilu, ki je bilo namenjeno izvajalcem seminarja, je ena izmed udeleženk seminarja zapisala:

Tema je preobširna in predelali smo samo določena vprašanja, ostala vprašanja pa so ostala odprta in naj bi jih doma predelali. Ne zanimajo me delavnice, raje bi od predavatelja dobila informacije, kako neko vprašanje oz. temo obdelati v razredu. Od nekaterih priznanih predavateljev bi pričakovala več uporabnih informacij.

Druga udeleženka istega seminarja pa je zapisala tole:

Moram pohvaliti tako vsebino seminarja kot tudi predavatelje, ki so nas znali motivirati, ker smo se morali tako aktivno vključevati v delo. Na ta način smo se med seboj tudi spoznali in si lahko izmenjali izkušnje, ko smo delali v delavnicah. Všeč mi je tudi, da smo skupine večkrat zamenjali, da nismo bili vedno z enakimi kolegi skupaj. Predavateljica X je s svojim izvajanjem delovala tako sproščeno, a hkrati nas je vodila preko lastnega razmišljanja o poučevanju do našega osebnega vpogleda v svoje delo. Na koncu ste vprašali, kaj bomo v kovčku odnesli domov: povem vam, da vse! Le tako naprej!

Nauk iz te zgodbe poznamo: nikoli ne moreš ustreči vsem. Ampak zakaj prihaja do tega, da imajo učitelji tako različne poglede na isto stvar? To, kar je

motilo prvo udeleženko, je bilo drugi všeč. Da mora pisati doma seminarsko nalogo, ji očitno ni predstavljalo nikakršnega problema. Očitno je dobila tisto, kar je pričakovala, medtem ko prva udeleženka tega ni dobila. Tema seminarja je bila izbrana na predhodno željo večine učiteljev in večina ga je tudi ocenila z oceno »odlično«. Morda gre tukaj za subjektivne teorije posameznikov o tem, kaj je za poučevanje pomembno (in kaj ne). Za mnoge učitelje še vedno pomeni seminar »gradivo«, ki ga naslednji dan lahko brez premisleka uporabijo v razredu. Če tega ne dobijo, potem seminar ni zadostil njihovim kriterijem. »Recepti« so torej še vedno aktualni. Vendar: kako pa potem zagotoviti profesionalni razvoj razmišljujočega praktika, ki naj bi svojo prakso reflektiral na osnovi novo pridobljenega znanja na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja?

Vprašanje 9: Ali pogrešate kakšna dopolnilna znanja iz didaktike nemščine?

Na to vprašanje je več kot polovica učiteljev odgovorila pozitivno (51 %). Tudi ob tem rezultatu se lahko zamislimo. Moram pa dodati, da glede na moje izkušnje z mlajšimi generacijami učiteljev, ki jih srečujem na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja v zadnjih treh letih, opažam, da je njihova vedoželjnost in motivacija za stalno izobraževanje usmerjena bolj v samorefleksijo in to ob zavedanju o nujnosti lastnega profesionalnega razvoja v času hitrih družbenih sprememb.

Če ste odgovorili z DA, katera so ta znanja?

Preglednica 6: Znanja, ki jih učitelji najbolj pogrešajo (N= 29) (Kosevski Puljić, 2008)

ZNANJA	f
Sodobni pristopi pri pouku nemščine	22
Uresničevanje učnih ciljev	12
Reševanje konfliktov	13
Poučevanje TJ na zgodnji stopnji	9
Skupno število odgovorov	56

Večina učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje (29 učiteljev), si želi osvežiti znanja z novostmi stroke; kar polovico učiteljev zanima tudi uresničevanje učnih ciljev in reševanje konfliktov v razredu. Ta problematika se pojavlja v vseh rezultatih analiz, tako pričujočih v tem delu kot tudi pri drugih raziskavah, ki so bile narejene v zvezi z zaželenimi zmožnostmi bodočih učiteljev na Filozofski fakulteti (Pekljaj 2006).

Dodatno me je tudi zanimalo, kako so na delovnem mestu opremljeni s strokovno literaturo in kakšen je njihov odnos do le-te.

Vprašanje 12: Ali imate na vaši šoli na voljo strokovno didaktično literaturo?

Manj kot polovica učiteljev (27 učiteljev) je odgovorila pritrdilno, dobra tretjina (20 učiteljev) je odgovorila, da imajo te literature malo, 9 učiteljev pa je navedlo, da nimajo nikakršne literature. Ta odstotek se je verjetno v vmesnem času že spremenil, saj vse šole dobivajo v zadnjih letih tudi brezplačne izvode strokovne literature, ki jih izda npr. CPI FF za spopolnjevanje učiteljev ali pa ZRŠŠ. Med tistimi, ki so navedli, *katera literatura* je to, je samo 12 učiteljev (20 %) navedlo ustrezno strokovno literaturo, ostali so navajali med drugim tudi učbenike, ki jih uporabljajo pri pouku.

Vprašanje 13: Ali redno obiskujete strokovne univerzitetne knjižnice?

Na vprašanje, ali redno obiskujejo univerzitetne knjižnice, jih je več kot polovica navedla, da jih včasih, skoraj dvajset odstotkov nikoli ni obiskalo fakultetnih knjižnic, le štirje učitelji so na to vprašanje odgovorili, da redno obiskujejo knjižnice na fakulteti. Nizek rezultat pri tem vprašanju je verjetno povezan tudi z oddaljenostjo nekaterih učiteljev od matičnih fakultet.

Vprašanje 14: Kaj menite o vaših stikih z matično fakulteto, kjer ste študirali germanistiko?

Le slaba tretjina učiteljev ima dobre stike z matično fakulteto, jih pa kar tretjina učiteljev pogreša. Morda bi jih bilo treba kdaj tudi povabiti na kakšne dogodke, ki se odvijajo večkrat na oddelkih fakultete. Je pa tudi res, da večina učiteljev ne živi v Ljubljani, kjer so študirali, in da je zanje težko pri na fakulteto med delovnikom.

Vprašanje 15: Če imate stike, na kakšen način se manifestirajo?

Preglednica 7: Če imate stike, na kakšen način se manifestirajo (N=27) Nekateri učitelji so obkrožili več odgovorov. (Kosevski Puljič, 2008)

Stiki:	Število pritrdilnih odgovorov
sodelovanje s posameznimi učitelji	12
knjižnice	4
pedagoška praksa	18
študij (magisterij, doktorat)	4

Stiki se manifestirajo s sodelovanjem s posameznimi učitelji, največkrat specialnimi didaktiki in s pedagoško prakso, pri kateri morajo sodelovati z didaktiko nemščine.

ZAKLJUČNE UGOTOVITVE

Večina učiteljev nemščine, ki so odgovarjali na vprašalnik, je svoj študij končala pred več kot petnajstimi leti. Temu primerni so tudi rezultati v zvezi z razmerjem teoretičnih in praktičnih delov študija, ki so jih v šolski praksi kasneje le težko povezali. Večina se tudi zaveda pomembnosti stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki pa po mnenju nekaterih poteka še vedno preveč teoretično. Izkušnje s stalnim izobraževanjem so sicer zelo različne, odvisno od poklicne biografije posameznega učitelja, ki verjetno skriva nemalo subjektivnih teorij, zgrajenih na vsakodnevni rutini obremenjujočega dela z učenci in kopici postranskih pomembnih administrativnih del, ki jih mora sodobni učitelj v slovenski šoli opravljati.

Rezultati kažejo, da so učitelji zelo kritični do kakovosti stalnega strokovnega spopolnjevanja in glede na to, da imajo na voljo v času učnega procesa le pet dni na leto za udeležbo na stalnih izobraževanjih, je njihov kritični odnos razumljiv. Če že izberejo izobraževanje, potem verjetno želijo dobiti tisto, kar se njim samim zdi najbolj potrebno. Vendar je po drugi strani težko ustreči raznolikim željam in potrebam posameznikov, ko se sestavljajo programi za stalno spopolnjevanje. V letih od 1994 do 2008 je npr. Oddelek za germanistiko FF v Ljubljani organiziral, večinoma s koordinacijo didaktičark nemščine, preko trideset spopolnjenj za učitelje nemščine, ki se jih je udeležilo več kot tisoč učiteljev in učiteljic nemščine. Sicer pa opažamo, da seminarje obiskujejo skoraj vedno isti učitelji. V zadnjem času je zaznati tudi vedno več mlajših učiteljev oziroma učiteljev začetnikov, kar je seveda zelo spodbudno.

V pogovorih z učitelji opažam, da si vedno bolj želijo tesnejših stikov s fakulteto, na kateri so nekoč študirali oz. konkretno v tem primeru z Oddelkom za germanistiko FF, kar je po vsej verjetnosti tudi posledica uvedbe pedagoške prakse za bodoče učitelje nemščine. Preko študentov in njihovega praktičnega usposabljanja se tkejo vezi med fakulteto in šolami in to partnerstvo je neprecenljive vrednosti za obe strani. Učitelje in učiteljice zelo zanimajo tudi prenovljeni programi in novosti, ki jih le-ti prinašajo s seboj.

Stalno izobraževanje učiteljev nemščine v veliki meri spodbuja povezovanje teorije in prakse, če je zastavljeno tako, da učitelji pri posameznih izobraževanjih dobijo priložnost za samorefleksijo na lastno pedagoško delo. Načini, ki jim to omogočajo, so predvsem ustrezne oblike in metode dela, od izkustvenega učenja, akcijskega raziskovanja do študije primerov in poklicnih biografij, ki spodbujajo razmišljanje o lastnem delu in s tem omogočajo njegovo osmišljanje, vrednotenje in razvijanje.

Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic je nujno za zagotavljanje ohranjanja in nadaljnjega razvoja profesionalnih zmožnosti v smislu sledenja novostim stroke.

Tudi udeleženci izobraževanja pripisujejo tej obliki izobraževanja vedno večji pomen, čeprav do neke mere še vedno čutijo odpor do novih, aktivnejših oblik dela na seminarjih, kjer morajo veliko tudi sami prispevati k ustreznemu razvoju kompetenc, ki jih potrebujejo pri vsakdanjem delu v šoli. Na tem področju čaka izvajalce seminarjev, predvsem specialne didaktike, ki so ključni povezovalci začetnega in stalnega izobraževanja učiteljev in učiteljic na fakulteti, še veliko dela.

LITERATURA

- BUCHBERGER, Friedrich (ur.) (2001) *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*: prevodi dela. Ljubljana: MŠZŠ.
- KOSEVSKI PULJIĆ, Brigita (2008) *Teorija in praksa v začetnem in stalnem izobraževanju učiteljev nemščine*. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (1997) Pojmovanje o znanju, znanosti in vlogi učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Stanje, potrebe, rešitve*. Zbornik prispevkov. Ob 50 letnici Pedagoške fakultete univerze v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 10-18.
- PEKLAJ, Cirila. (2006) Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovno pedagoškega študija. C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: CPI FF.
- PLEVNIK, Tatjana (ur.) (2005) *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: v Sloveniji*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: MŠZŠ.
- SCHLECHTY, Phillip (1997) Uloga učitelja u školi za 21. stolječe. *Napredak*, 1: 70- 85.
- TERHART, Evald (hrs.) (2000) *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Eurydice: Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa 2006/07: Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. 12. 9. 2010.
http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/086DE.pdf

POVZETEK

Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic nemščine kot del vseživljenjskega učenja

Stalno izobraževanje oz. spopolnjevanje učiteljev in učiteljic pomeni vseživljenjsko učenje za poklicni razvoj, ki temelji na novih spoznanjih o avtonomiji odprtega profesionalizma v stroki. Namen stalnega izobraževanja je predvsem sledenje stroki, potrebam učencev in novostim v pristopih za poučevanje in učenje. V središču pozornosti morajo biti procesi poučevanja in učenja, pri katerih učitelji in učiteljice sodelujejo kot strokovnjaki in strokovnjakinje za pouk, ki znajo tudi kritično razmišljati o svojem znanju o pouku. Želja po strokovnem spopolnjevanju v smislu institucionalnega stalnega izobraževanja je prisotna pri veliki večini učiteljev in učiteljic, vendar je žal zaradi ne vedno smotrnih sistemskih rešitev omejena tako finančno kot tudi časovno.

V članku so zbrana nekatera mnenja učiteljev in učiteljic nemščine iz evalvacije o stalnem strokovnem spopolnjevanju, iz katerih lahko tudi sklepamo, da je stalno strokovno izobraževanje potrebno prenove predvsem v tistih svojih delih, ki se tičejo strukture in načina izvajanja.

Ključne besede: stalno strokovno izobraževanje, učitelji/-ce nemščine, pouk, evalvacija

ABSTRACT

Permanent German Teacher Training as a Part of Lifelong Learning

Permanent teacher training means life-long learning for professional development based on new recognitions regarding the autonomy of open professionalism. The purpose of permanent training is mainly following the objectives of the subject matter of the profession, students' needs, and new approaches to teaching and learning. The centre of the teaching profession should be the processes of teaching and learning where teachers appear as professionals for classroom teaching and are capable of using critical thinking as part of the learning process. A wish for professional training in the form of institutional permanent training is present among the majority of teachers; however, it is limited by finances and time.

This paper presents some opinions of teachers of German language from an evaluation regarding their permanent professional training. It can be concluded that permanent professional training needs a renovation in its structure and implementation to incorporate the new recognitions of the needs of the professional teacher.

Keywords: permanent teacher training, teachers of German, classroom teaching, evaluation

ZUSAMMENFASSUNG

Lehrerfortbildung bedeutet lebenslanges Lernen im Sinne der professionellen Entwicklung, die auf den neuen Erkenntnissen der Autonomie vom offenen fachlichen Professionalismus beruht. Der Fortbildungszweck ist vor allem das Verfolgen der fachlichen Entwicklung, der Lernerbedürfnisse und der Neuigkeiten auf dem Gebiet der Lehr- und Lernansätze. Der Schwerpunkt sollte vor allem auf Lehr- und Lernprozesse gesetzt werden, wobei die Lehrkräfte als Fachleute für den Unterricht mitmachen. Als solche können sie kritisch ihr Unterrichtswissen reflektieren. Der Wunsch nach einer institutionalisierten Fortbildung ist bei den meisten Lehrkräften vorhanden, jedoch ist er leider aus nicht immer zweckmäßigen Systemlösungen finanziell und zeitlich begrenzt.

Im Beitrag werden einige aus einer Evaluation stammenden Äußerungen der DaF-Lehrkräfte über die Fortbildung kommentiert. Daraus kann man unter anderem auch erschließen, dass die Fortbildung einige Veränderungen in ihrer Struktur und den Wirkungsweisen benötigt.

Schlüsselwörter: Lehrerfortbildung, DaF-Lehrkräfte, Unterricht, Evaluation