

## Fokus

# Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?

Dr. Cveta Razdevšek Pučko

Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani

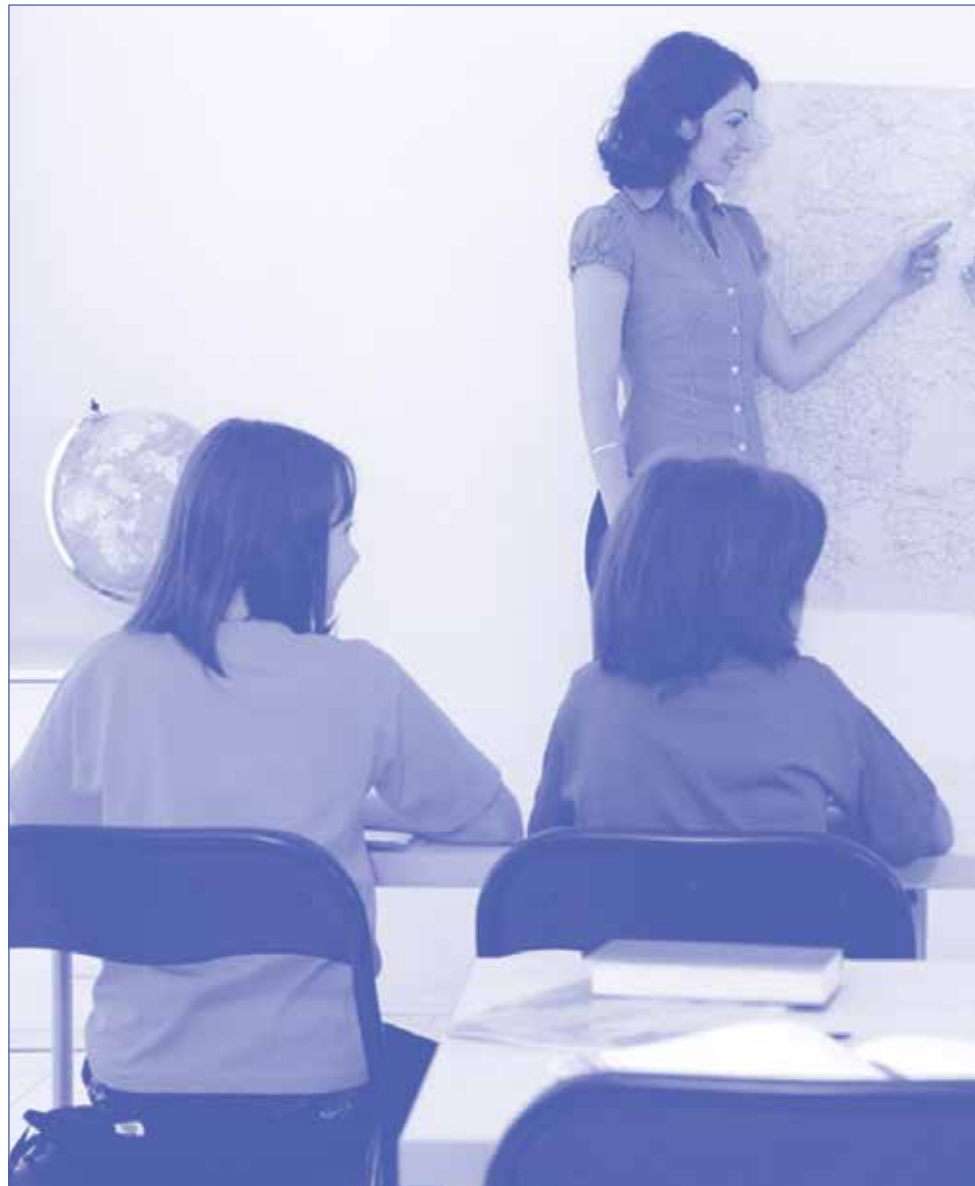
V prispevku so predstavljena teoretična izhodišča o novih vlogah učiteljev ter o nujnih kompetencah učiteljev v današnji družbi. Predstavljeni so tudi nekateri pristopi k zagotavljanju teh kompetenc v izobraževanju učiteljev.

### Uvod

Naslovno vprašanje je videti zelo preprosto. Tudi odgovor je lahko zelo preprost: »dobrega« (kar velja za vsako šolo). Vendar so na to vprašanje ravnatelji slovenskih šol, ki so v prvih dveh krogih uvajali devetletni program osnovne šole, odgovarjali, da potrebuje prenovljena šola učitelja, ki ima nekatere drugačne kvalitete in mora tudi drugače delovati (v primerjavi z osemletno osnovno šolo). V prispevku se bom omejila na učitelje osnovne šole, teoretična izhodišča o novih vlogah učiteljev ter o nujnih kompetencah učiteljev v današnji družbi (»družba znanja«, »učeca se družba«). V tem prispevku pa ne odpiram vprašanja, ali in kako sedanji sistem izobraževanja učiteljev v Sloveniji zagotavlja tako opredeljene kompetence.

### Nove vloge učiteljev

V resnici ne gre vedno za povsem »nov« vloge, spreminjajo se predvsem poudarki. Lahko bi rekli, da spremembe v družbi povzročajo, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Hirvi (1996) med novimi vlogami učitelja poudarja predvsem odprtost za spreminjanje, učitelj



namreč izgublja nekatere tradicionalne vloge (npr. skoraj edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev ...), sprejema nekatere nove vloge (vključevanje novih tehnologij v pouk). Poudarja tudi večjo potrebo po mobilnosti učiteljev. K. Niinisto vidi današnjega učitelja predvsem kot iniciatorja sprememb (»change agent«), poleg te pa poudarja še naslednje vloge (1996: 148): učitelj kot spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče (učeca) se organizacije. V študiju pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Med

dejavniki, ki povzročajo potrebo po nenehnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc (privzemanje »novih vlog«), omenja Day (1999: 7) nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, nove tehnologije, ki pomenijo druge vire informacij, vse več učno in vedenjsko težavnih učencev, ki zahtevajo drugačne načine poučevanja, poleg tega pa tudi vse pogostejše oblike zunanjih oblik preverjanja znanja in delovanja šole ... Day (1999: 204) navaja tudi, da je National Commission on Education in England že leta 1993 zapisala ambiciozno vizijo učitelja 21. stoletja, ki bo (med drugim):



- ▶ avtoriteta in spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, razumevanja in vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili;
- ▶ ekspert za področje učinkovitega učenja;
- ▶ poznavalec spektra metod poučevanja, ki jih je sposoben inteligentno uporabljati ob uporabi primernih stilov organizacije in vodenja in upoštevanju pogojev in možnosti;
- ▶ sposoben kritično razmišljati o izobraževalnih programih in ciljih;
- ▶ pripravljen spodbujati in motivirati vsakega učenca;
- ▶ zmožen ocenjevati napredek in izobraževalne potrebe v najširšem smislu ...

Ob tem pa kritično ugotavlja, da v tem obsežnem in ambicioznem seznamu nikjer ni govora o učiteljem osebnem razvoju, o njegovem lastnem učenju (lifelong learning), zato na podlagi zunanjih zahtev in notranje profesionalne odgovornosti oblikuje seznam učiteljevih profesionalnih potreb. Pri tem poudari potrebo po vseživljenjskem učenju, po preoblikovanju rutin, ki zavirajo razvoj, ter potreb po sodelovanju z učenci, sodelavci, starši in okoljem pri oblikovanju in zagotavljanju kakovostne kulture učenja. Zaradi nujnosti vseživljenjskega učenja Day (1999: 206–208) oblikuje tudi področja, kjer je po njegovem smiselno in nujno »investirati v učitelje in njihove nove vloge«:

**Investiranje v učitelja kot osebnost.** Niso dovolj le spretnosti poučevanja, dobro poučevanje je tudi znotrajosebna in medosebna aktivnost. Uporaba spretnosti poučevanja je posledica pedagoškega razmisleka, ki temelji na refleksiji ob in o ciljih, kontekstu, procesih in dosežkih učenja in poučevanja. Občutke kontrole mora nadomestiti občutek odgovornosti in zaupanja.

**Investiranje v partnerstvo v učenju: spreminjanje vlog.** Meje med formalnim in neformalnim učenjem se brišejo, nove tehnologije spreminjajo postopke učenja in poučevanja. Učitelj postaja svetovalec za učenje, v ospredju je učenje, ne poučevanje, šolanje pa vedno pogosteje partnerstvo in oblikovanje »pogodb« med učitelji, učenci in starši.

**Investiranje v stalni profesionalni razvoj.** Učenci imajo pravico, da jih poučujejo dobri učitelji, ki izpopolnjujejo svoje znanje, ki so »na tekočem« z najnovejšimi spoznanji. Statično konceptijo izobraževanja učiteljev mora nadomestiti dinamično in holistično pojmovanje povezanosti med učiteljevim profesionalnim razvojem in razvojem šole. Razvoj šole in izboljšanje učnih rezultatov zahtevata najprej razvoj učiteljev in njihove profesionalne samopodobe. Nič namreč ne more nadomestiti dobrih učiteljev. Nove tehnologije, če jih zna učitelj vključiti v proces, ga lahko le razbremenijo nekaterih rutinskih poslov, da tako pridobi čas za spoznavanje in motiviranje posameznih učencev, za preusmeritev od »posredovalcev znanja (knowledge brokers) k svetovalcem za učenje« (Day 1999: 201). Vizija vseživljenjskega učenja in stalnega profesionalnega razvoja zahteva učitelja, ki zna kritično razmišljati, je usposobljen za refleksijo in evalvacijo, zna poiskati in zagotoviti priložnosti za razvoj posameznega učenca, ki zna spodbujati in podpirati učence v procesu učenja.

Če skušamo strniti najpogostejše »nove vloge«, je med njimi najprej preusmeritev od poučevanja k učenju, nadalje poudarek na uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, posebne

potrebe, multikulturne razlike), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj.

### Nova profesionalizacija

V kontekstu novih vlog se omenja tudi izraz »nova profesionalizacija« (Day 1999, Zelena knjiga 2001) ali »postmoderni profesionalizem« (Hargreaves 2000), ki naj bi predstavljal nekakšno protiutež ozkemu in tehnicističnemu opredeljevanju učiteljevih kompetenc. Day (1999) poudarja, da učiteljeve kompetence izhajajo iz profesionalnih vlog, ki naj bi jih učitelj privzemal oz. opravljal. Med njimi poudarja, da naj bo učitelj naklonjen spodbujanju in uvajanju sprememb in inovacij, naj bo kritičen pri pridobivanju novih informacij, razvija znanje, spretnosti ter emocionalne vidike, ki so pomembni za profesionalno mišljenje, načrtovanje in izvajanje dela z učenci in sodelavci. Poudarja tudi komunikacijo v različnih oblikah: intra- in interprofesionalno (med kolegi, z drugimi sodelavci), dogovarjanje z učenci, komunikacije s starši. Hargreaves izhaja iz pogojev, ki jih predstavlja postmoderna družba z vsemi običajnimi atributi, in opozarja na možno konfliktnost procesov profesionalizma (delati kakovostno v skladu s standardi) in profesionalizacije (status v družbi), čeprav se oba procesa pogosto predstavljata kot komplementarna (2000:152). Opozarja, da obseg in zahtevnost dela ter odgovornosti učiteljev naraščajo, položaj v družbi (in plačilo) pa temu ne ustreza. Na to opozarja tudi dokument Unesca (2001: 10) z navedbo, da so pričakovanja do učiteljev velika (in našteva vrsto zahtev in novih vlog), družbeni status in plače pa temu ne sledijo.

### Refleksija kot pomembna značilnost novega profesionalizma

Pojem »razmišljujočega praktika« izvira od Schona (1983) in je postal zelo popularen. Schon je legitimiziral poučevanje kot intelektualno aktivnost, kjer učitelji

analizirajo svoje izkušnje in na tej podlagi tudi konstruirajo nova spoznanja. Day (1999: 27) citira Schona iz leta 1987, ki pravi: »Kompetenten praktik profesionalca je sposoben prek refleksije lastne aktivnosti generirati nova spoznanja.« Ob refleksiji omenja Day (prav tam, 32–33) še kritično mišljenje, pa tudi nekognitivne, emocionalne vidike (npr. emocionalno inteligentnost po Golemanu). Oblike, s katerimi učitelj pri svojem delu razvija posamezne kompetence, so predvsem akcijsko in kvalitativno raziskovanje, uporaba učiteljevega pripovedovanja ali zapisov. Te oblike omogočajo pristop »od znotraj«, poleg tega pa presejajo meje izkušenj znotraj štirih zidov učilnice, omogočajo refleksijo, profesionalni dialog z drugimi, ustvarjajo se podporne skupine/dvojice, sliši se »glas učiteljev«, ustvarja se profesionalna kultura, ki omogoča oblikovanje intelektualnega okolja učiteljev, ki se učijo ob analizi lastnega delovanja in izmenjavi izkušenj. Koncept profesionalizacije je po mnenju avtorjev Zelene knjige (2001: 55) ustrezen in daje v primerjavi s tradicionalnimi modeli in modeli minimalnih kompetenc več možnosti za oblikovanje ustreznega modela usposabljanja učiteljev. Vendar tudi ta koncept izhaja iz teoretičnih predpostavk v stilu: »učitelj bi moral ...« in ne daje vedno dovolj konkretnih usmeritev. Kot odgovor na seznam želja (»učiteljev lik“) se v zadnjem obdobju (tudi na drugih področjih) uveljavlja pojem kompetenc, ki ne pove le, kaj naj bi posameznik znal ali katere predmete je absolviral v svojem študiju (priloga k diplomu), ampak kaj v resnici obvlada v teoriji, kaj je (bo) sposoben tudi narediti v praksi (»ponuditi na trgu delovne sile«).

### Sklep

Družba znanja zahteva tudi od učiteljev nekatere nove vloge, med katerimi zavzema osrednje mesto preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci, nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Za uspešno prevzemanje vseh

teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj. Ne glede na to, kateri zorni kot zavzamemo (eksperti, ravnatelji, učni načrti), lahko ugotovimo, da od učiteljev veliko pričakujemo. Preveč? Odgovor je nikalen, če se zavedamo vseh zahtev sodobnega časa in prenovljene šole, in pritrtilen, če razmišljamo o različnih izobraževalnih poteh, o usposabljanju učiteljev za te zahteve, o dejstvu, da ob vstopu v učiteljski študij ni selekcijskih postopkov, ki bi že na začetku izbrali potencialne kandidate za tako zahtevne naloge, pa tudi če razmišljamo z vidika učiteljevega položaja v družbi.

### Literatura

- Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Berkshire, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. V: *Teachers and Teaching*, Vol. 6 (2), 151–182.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. Cassell: London.
- Hirvi, V. (1996). *Change-Education-Teacher Training*. V: Tella, S. (ured.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11–19.
- Niemi, H. (2000). *Teacher education in Finland: current trends and future scenarios*. Plenary report at the conference »Teacher Education Policies in The European Union«, Loule, 22–23 maj, Portugal.
- Niinisto, K. (1996). *Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation*. V: Tella, Seppo (ured.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 145–150.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001), Buchberger, F, Campos, B. P. in Kallos, D. (uredniki). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.