

Kaj mora znati dober učitelj

Prispevek k razvoju kompetenc v izobraževanju učiteljev

■ **Dietlind Fischer** je pedagoginja in znanstvena sodelavka na *Comenius-Institut* v Münstru (Nemčija). Posveča se razvoju šole, didaktiki poučevanja verskega pouka in razvoju učiteljev. Je avtorica in soavtorica številnih knjig in člankov.

Pogovor o učiteljevem znanju, njegovih kompetencah, veščinah in spretnostih, pa tudi o njegovih osebnostnih lastnostih in vrednotah se ne bo nikoli zaključil. Učitelj je preveč pomemben za razvoj šole in za spremljanje razvoja učencev, da bi se nehali pogovarjati o njem. Iz uredništva revije Vzgoja in izobraževanje so nam pred leti ponudili, da bi objavili članek Dietlind Fischer, ki se profesionalno ukvarja z razvojem učiteljevih kompetenc. Članek je bil predolg, da bi ga v celoti objavili v naši reviji, objavljamo pa njegov prvi del, ker se nam zdi odlično dopolnilo sedanje žariščne teme. Kolegom se za pozornost in dovoljenje za objavo članka iz srca zahvaljujemo.

Spremembe poklicne vloge

O tem, kakšna naj bi bila dober učitelj ali dobra učiteljica in kakšne osebnostne lastnosti, spretnosti in odnos do učencev naj bi imela v idealnem primeru, obstaja v knjižnicah cela vrsta knjig in slik. Učiteljevih nalog ne moremo določiti le s pomočjo 'pedagoškega trikotnika': osebnost – učna snov – učenci, čeprav ima v njem osebni odnos pomembno vlogo. V konstituiranje učiteljeve vloge moramo vključiti tudi kontekste šolskega razreda, šole, šolskega sistema in delo v učiteljskem zboru neke ustanove. Učitelji si zastavljajo naloge v polju tistega, kar – v okviru predpisov in pravil – *morajo* storiti, kar v skladu s svojim poklicnim samorazumevanjem *že* storiti in kar glede na svoje sposobnosti in spretnosti tudi *lahko* store. Kompetenc zato ne smemo povezovati le z metodološko-didaktičnimi veščinami, ampak vedno tudi s celotnim poklicnim delovanjem na nekem področju.

Učinkovito in uspešno poučevanje učencev in učenk ni odvisno le od osebnostnih lastnosti učitelja, ampak od njegove usposobljenosti za diferencirano in individualnost spodbujajoče vodenje in oblikovanje učnega okolja. Takega kakovostnega, ciljno usmerjenega, učencem naklonjenega pedagoškega delovanja pa se je mogoče naučiti (prim. Weinert, Helmke 1996).

Trenutno poteka razprava o standardih in kompetencah, ki naj jih zagotovi izobraževanje učiteljev. V nasprotju z ideali je to pravi pragmatični pogled na možnosti ravnanja v pedagoški praksi in na cilje, ki si jih zastavljajo institucije za izobraževanje učiteljev. Modeli izobraževanja učiteljev, ki so usmerjeni v pridobivanje kompetenc,

zelo resno jemljejo subjekte učenja in njihovo odgovornost za rezultate izobraževalnih prizadevanj. S pomočjo evalvacije standardov izobraževanja učiteljev bi lahko veliko bolje pojasnili temelje in učinkovitost različnih modelov.

Katere kompetence potrebuje učitelj? Kdo jih določa?

Krovna organizacija švicarskih učiteljic in učiteljev (www.lch.ch) je leta 1999 poklicni vzor oblikovala in utemeljila s pomočjo desetih tez. V njih je zajeto razumevanje poklica učitelja, ki je nastalo na podlagi dolgotrajne diskusije med strokovnimi delavci. Švicarski učitelji so se s tem odločili za pretežno nehierarhično obarva-



Foto: Petra Duhannoy



no definicijo svojih nalog. S pomočjo omenjenega procesa so se označili za profesionalce. Predsednika zahodnonemških učiteljskih združenj in Konferenca kulturnih ministrov sta oktobra leta 2000 formulirala podoben poklicni vzor, ki se je znašel v kompetenčnem katalogu kulturnega ministra in je namenjen izobraževanju učiteljev. Konferenca deželnih kulturnih ministrov Zvezne republike Nemčije se je decembra leta 2004 zedinila o standardih izobraževanja učiteljev za področje 'izobraževalnih znanosti'. S tem pa kompetence učiteljev za področje posebnih znanosti in specialnih didaktik še niso dorečene. Oblikovane so bile le splošne kompetence za štiri področja:

1. **Poučevanje:** učiteljice in učitelji so strokovnjaki za poučevanje in učenje.
2. **Vzgoja:** učiteljice in učitelji izvajajo svoje vzgojne naloge.
3. **Ocenjevanje:** učiteljice in učitelji izvajajo svoje ocenjevalne naloge pravično in odgovorno (v to kategorijo sta vključena tudi svetovanje in diagnosticiranje).
4. **Inovativnost:** učiteljice in učitelji neprestano dodatno razvijajo svoje kompetence (nenehno se izobražujejo in sodelujejo v procesih šolskega razvoja).

»Standardi za izobraževanje učiteljev opisujejo zahteve, ki se nanašajo na delo učiteljev. Nanašajo se na kompetence in s tem na spretnosti, veščine in nazore, s pomočjo katerih je učitelj kos zadanim poklicnim zahtevam.« Pretvarjanje tovrstnih standardov v izobraževalne koncepte je stvar posameznih dežel in univerz.

Za razliko od omenjenega kompetenčnega kataloga se je nizozemska Zveza učiteljskih združenj (SBL – Stichting Beroepskwaliteit Leraren) maja leta 2004 zedinila o katalogu kompetenc, ki veliko močnejše posega v kontekstualizacijo učiteljevih poklicnih dejavnosti v šolskem prostoru. Kot zaželeno pedagoške, strokovno-znanstvene in strokovno-metodične kompetence so v njem navedene medosebne in organizacijske kompetence, kompetence, ki omogočajo sodelovanje s kolegi in delovnim okoljem, ter kompetence, ki omogočajo refleksijo in razvoj (www.lerarenweb.nl).

Izhodišče za nemško razpravo o učiteljevih kompetencah je bila švicarska empirična raziskava, ki sta jo izvedla Fritz Oser in Jürgen Oelkers (2001). V njej sta absolvente institucij, ki se ukvarjajo z izobraževanje učiteljev, vprašala, ali so pri svojem izobraževanju predelali kak seznam kompetenc in kako temeljita je bila ta obdelava v teoretičnem in praktičnem oziru. Rezultati te študije so razpršili vse iluzije: večina kompetenc, ki so jih imeli absolventi za zelo pomembne za učiteljski poklic, v njihovem izobraževanju sploh ni bila omenjena ali pa so jo obdelali le teoretično. Mnoge standarde so si pridobili izključno na praktičen način. Ta raziskava ne meče posebej dobre luči na učinkovitost izobraževanja učiteljev, ki je nujna za uspešno praktično poklicno delovanje. Iz tega sledi, da je za strokovnost izobraževanja učiteljev slabo poskrbljeno, če je vpliv le-tega na poklicno prakso tako očitno oboben.

Oser in Oelkers sta svojih osemindeset empirično pridobljenih standardov, ki določajo kompetence učiteljev, strnila v dvanajst tematskih skupin.

Primer: specialni pedagoški model učnih kompetenc

Naslednji katalog kompetenc ni bil pridobljen empirično, ampak je 'izmišljen' in predstavlja izhodišče za diskusijo. Z njim želimo doseči predvsem to, da izobraževanje in usposabljanje učiteljev svoje ponudbe ne bi podajala le v obliki obravnavanja 'tem', ampak bi bila usmerjena v pridobivanje kompetenc. Pri tem izhajamo iz tega, da je za kontinuiran razvoj strokovnih kompetenc učiteljev še posebej pomembno, da sami ocenijo lastne sposobnosti in veščine ter na podlagi tega razvijejo potrebo po nadaljnjem izobraževanju. Kompetenčni katalog je zato mogoče uporabiti tudi za individualno načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Poklicne kompetence učitelja/učiteljice, ki so potrebne za strokovno poučevanje verskega pouka, smo formulirali za šest področij:

1. osebnostna kompetenca,
 2. strokovna kompetenca,
 3. didaktična kompetenca,
 4. metodološka kompetenca,
 5. kompetenca za spremljanje, ocenjevanje in svetovanje,
 6. kompetenca za kontekstualizacijo religioznopedagoškega dela.
- Prvi preizkusi navedenega nabora kompetenc so pokazali, da je koristen tako za načrtovanje konceptov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot tudi za načrtovanje osebnega razvoja posameznih učiteljev. ◀

Literatura

- Doedens, Folkert; Fischer, Dietlind (2004): Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung. V: M. Rothgangel; D. Fischer (ured.): *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*. Münster, str. 148–155.
- Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (ured.) (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Terhart, Ewald (2003): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. V: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 3, H. 3, str. 8–19.
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion. V: A. Leschinsky (ured.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, str. 223–233.

Prevedel Gregor Adlešič