

KDO SO IZOBRAŽEVALCI, KI USPOSABLJAJO UČITELJE

POVZETEK

Prvi del članka osvetljuje sodobno učenje učiteljev in spremembe v družbi, ki vplivajo na njihovo delo in posledično njihov profesionalni razvoj. Nato predstavi vlogo izobraževalcev pri učenju učiteljev in primere treh različnih profilov, ki pokrivajo to področje. Poudarek je na potrebnem znanju in kompetencah ter profesionalnem razvoju izobraževalcev. Na koncu so nanizana odprta vprašanja in pobude, ki bi različna prizadevanja lahko povežali v skupen okvir.

Ključne besede: izobraževalci učiteljev, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, učenje, kompetence, profesionalni razvoj

CHANGING OF THE SOCIAL STRUCTURE AND LIFELONG EDUCATION – FROM THE INDUSTRIAL SOCIETY TO THE KNOWLEDGE SOCIETY – ABSTRACT

The first part of this paper highlights the view upon contemporary learning of teachers and changes in society which influence their work and also their professional development. It proceeds by presenting the role of facilitators of teachers' learning and examples of three different profiles of facilitators. The emphasis is on needed knowledge, competences and professional development. The paper concludes by setting some open questions and incentives to intertwine various individual endeavours into a common picture.

Keywords: facilitators of teachers, in-service teacher training, learning, competences, professional development

Na evropski konferenci ministrov za področje izobraževanja je dr. Pavel Zgaga (2010) poudaril, da so hitre spremembe v družbi povzročile tudi občutno spremembo vloge, ki jo ima izobraževanje. Poučevanje ne pomeni več zgolj usposabljanja za branje, pisanje in računanje. Izobraževanje in usposabljanje prihodnjih rodov učiteljev je treba pazljivo načrtovati, današnji pa morajo biti deležni močne podpore, da bodo lahko zadostili izzivom sodobnega časa. Kakšne učitelje torej potrebujemo danes in jutri? Poučevanje je poklic, ki mora biti sestavni del koncepta vseživljenjskega učenja: strokovni razvoj učiteljev mora poteka skozi celotno obdobje njihove kariere in biti podprt in spodbujan z usklajenimi podpornimi sistemi na nacionalni, regionalni in/ali lokalni ravni. Še več, od učiteljev se pričakuje, da sodelujejo v procesu, v katerem mladi in odrasli, ki se

učijo, postajajo bolj opremljeni za avtonomno vseživljenjsko učenje.

V času hitrih sprememb, ki zahtevajo od človeka nenehno učenje, spreminjanje in ustvarjanje novega znanja, se spreminja tudi način, kako se učimo. Po eni strani se spreminja vsebina učenja, po drugi pa tudi sistemi in poti pridobivanja znanja in veščin. Formalno izobraževanje že dolgo ni več edini steber pridobivanja znanja in veščin. Načela vseživljenjskega učenja, ki so odgovor na spremenjene razmere, tako odpirajo vrata tudi tacitnemu/skriteму znanju. Od vsakega posameznika, institucije in družbe nasploh se pričakuje stalno in sprotno učenje iz najrazličnejših virov in po mnogih poteh. Spremenjeni pogoji življenja in učenja zato zahtevajo tudi iskanje raznolikih metod in oblik učenja. Poklic učitelja pa se kljub številnim reformam,

zunanjim spremembam in izzivom, ki jih pri-
našajo socialne in ekonomske okoliščine ter
odkritja znanosti, ne spreminja in prilagaja
dovolj hitro. Učiteljeva profesionalnost postaja
pomemben pogoj za uspešno spopadanje s spre-
menjenimi okoliščinami, saj je lahko uspešen
le učitelj, »ki je zmožen poglobljene in situaciji
primerne strokovne presoje (refleksije) ter ob-
vladovanja širokega repertoarja metod in pri-
stopov« (Požarnik, 2000: 33). Strokovni razvoj
učiteljev je bistven za zagotavljanje razvoja in
ohranjanje inovativne prakse.

V izobraževanju, usposabljanju in učenju učiteljev
imajo pomembno vlogo izobraževalci (učitelji)
učiteljev, ki jih v fazi dodiplomskega, podiplom-
skega ali nadaljnega izobraževanja in usposa-
bljanja pri učenju podpirajo, usmerjajo, jim po-
magajo in jih vodijo. V članku bomo izhajali iz
specifike učenja učiteljev in se dotaknili vprašanj,
kdo so izobraževalci učiteljev, od kod prihajajo in
kaj naredijo za njihov profesionalni razvoj.

ZNAČILNOSTI SODOBNEGA UČENJA UČITELJEV

V sodobni družbi znanja se morajo ljudje nau-
čiti učiti se, saj bodo verjetno v šolah predmeti
sami postali manj pomembni od sposobnosti
in motivacije za nenehno učenje (Drucker po
Sachs, 2003). Učitelji in šole morajo stopiti ko-
rak naprej po poti partnerstva z učenci, starši,
lokalnimi skupnostmi, podjetji in postati sestav-
ni del odprtega sistema učenja. Ni več pomemb-
no, ali se učenje dogaja v šoli ali zunaj nje, do-
bri učitelji, ki imajo potrebno znanje o učenju

in učencih, bodo vedno potrebni. Spreminja pa
se njihova vloga, saj se iz posredovalcev znanja
spreminjajo v svetovalce za učenje. Meje med
učiteljem in učencem so pogosto zabrisane, saj
v procesu učenja odgovori niso več ključnega
pomena. Ključna postajajo vprašanja.

Hargreaves in Fullan (2000) tr-
dita, da se z razvojem znanosti
o poučevanju kot npr. uvajanjem
konstruktivizma, sodelovalnega
učenja, uporabe tehnologij, pri-
lagajanjem poučevanja učnim
stilom in potrebam učencev iz
različnih okolij in integracijo
otrok s posebnimi potrebami širi tudi obseg uč-
iteljevega dela in spreminja njegova vloga. Finska
strokovnjaka (Hirvi, K. Niimisto, 1996) med no-
vimi vlogami učitelja poudarjata predvsem odpr-
tost za spreminjanje, kajti učitelj izgublja nekatere
tradicionalne vloge (npr. skoraj edini vir informa-
cij), jih prilagaja novim okoliščinam (mentorska
vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše
vključevanje učencev ...) in sprejema nekatere
nove vloge (vključevanje novih tehnologij v
pouk). Opazna je tudi večja potreba po mobilno-
sti učiteljev. Današnjega učitelja vidita predvsem
kot iniciatorja sprememb (»change agent«), poleg
te pa v ospredje postavljata še naslednje vloge:
učitelj kot spodbujevalec učenja,
učitelj, ki skrbi za svoj osebni in
profesionalni razvoj, učitelj, ki je
del razvijajoče (učeče) se orga-
nizacije. Naloga današnjega uč-
itelja je biti iniciator sprememb
(»change agent«).

*Odgovori niso več
ključnega pomena.
Ključna postajajo
vprašanja.*

*Naloga današnjega
učitelja je biti ini-
ciator sprememb
(»change agent«).*

Peter Vaill (1996) je uporabil metaforo o deročih vodah, da bi opisal kompleksno in spreminjajoče
se okolje, v katerem živimo. Zanj je značilna nepričakovanost, neobičajnost, prepletenost, ne-
predvidljivost in velika poraba virov. Ti kompleksni, medsebojno odvisni in nestabilni sistemi, ki
sestavljajo naše življenje, zahtevajo nenehne izvirne, ustvarjalne pobude in odzive. Njegova teza
je, da je prav ta aktivnost tisto, kar imenujemo trajno učenje. Če parafraziramo: »Trajno učenje je
tisto, kar vidimo, če opazujemo ravnanje ljudi v kompleksnih situacijah.« (Vaill, 1996: 35.)

Prav tako kot je za učence razred zgolj eno od okolij za učenje, morajo učitelju možnosti, ki jih daje strokovni razvoj, zagotoviti različne učne izkušnje, ki ga spodbujajo, da raziskuje in razmišlja o svoji praksi in pogledih. Učitelji morajo v prvi vrsti sami postati učenci, ki se učijo od zibelke do groba, kar je tudi eden ključnih elementov odprtega profesionalizma učiteljev. Po Sachs (2003) novi profesionalizem učiteljev zahteva drugačen okvir razmišljanja in mobilizacijo njihovih sil. Temelje proaktivnega in odgovornega pristopa k profesionalizmu sestavlja pet elementov: učenje, participacija, kolaboracija, kooperacija in aktivizem. Drucker, ki učitelje imenuje delavce znanja v družbi znanja, trdi, da je treba v profesionalnem razvoju učiteljev doseči premik: od upravičenosti za.....k odgovornosti za in od spodbujanja za.....k prispevanju za.

ZNAČILNOSTI UČENJA ODRASLIH

Glavno sporočilo o učenju odraslih je, da je za svoje učenje odgovoren posameznik in da je odgovornost učitelja odraslih vodenje odraslega skozi proces učenja. Lahko bi torej rekli, da se počasi izgublja tradicionalna vloga učitelja, ki nadzoruje proces in vsebino učenja tako, da opredeli situacijo in postopke ter določi, kaj je prav in kaj narobe. Prav ta spremenjena paradigma je temelj, na katerem gradi izobraževalec, ki sicer opredeli proces, v katerem bo učenje potekalo, toda ne razsoja o tem, kaj je prav ali ustrezno v nekem primeru. Udeležence spodbuja, da uporabijo svojo lastno presojo in sposobnosti sprejemanja odločitev.

Knowles (1990) opredeljuje pet temeljnih predpostavk o učenju odraslih:

1. Motivacija odraslih v največji meri izvira iz njihovih lastnih potreb in interesov, kar pomeni, da je na začetku procesa učenja treba graditi na teh temeljih.
2. Odrasli so usmerjeni v učenje o temah, ki se

dotikajo njihovega življenjskega ali delovnega okolja. Primeren okvir so torej praktične situacije iz njihovega življenja in ne akademsko zastavljene teoretične vsebine.

3. Izkušnje so najbogatejši vir učenja odraslih. Bistvo učenja mora biti zajeto v aktivnem, načrtnem sodelovanju povezanih izkušenj, analizi teh izkušenj in njihovi aplikaciji na delovne in življenjske situacije.
4. Odrasli imajo močno razvito potrebo po samousmerjanju, zato je vloga moderatorja/učitelja odraslih predvsem vključevanje udeležencev v raziskovanje, analiziranje in vodenje v procesu pridobivanja novih znanj in spretnosti.
5. Individualne razlike med posamezniki se z leti in izkušnjami povečujejo. Zato se mora usposabljanje odraslih prilagajati razlikam v stilu, času, prostoru in tempu učenja odraslih.

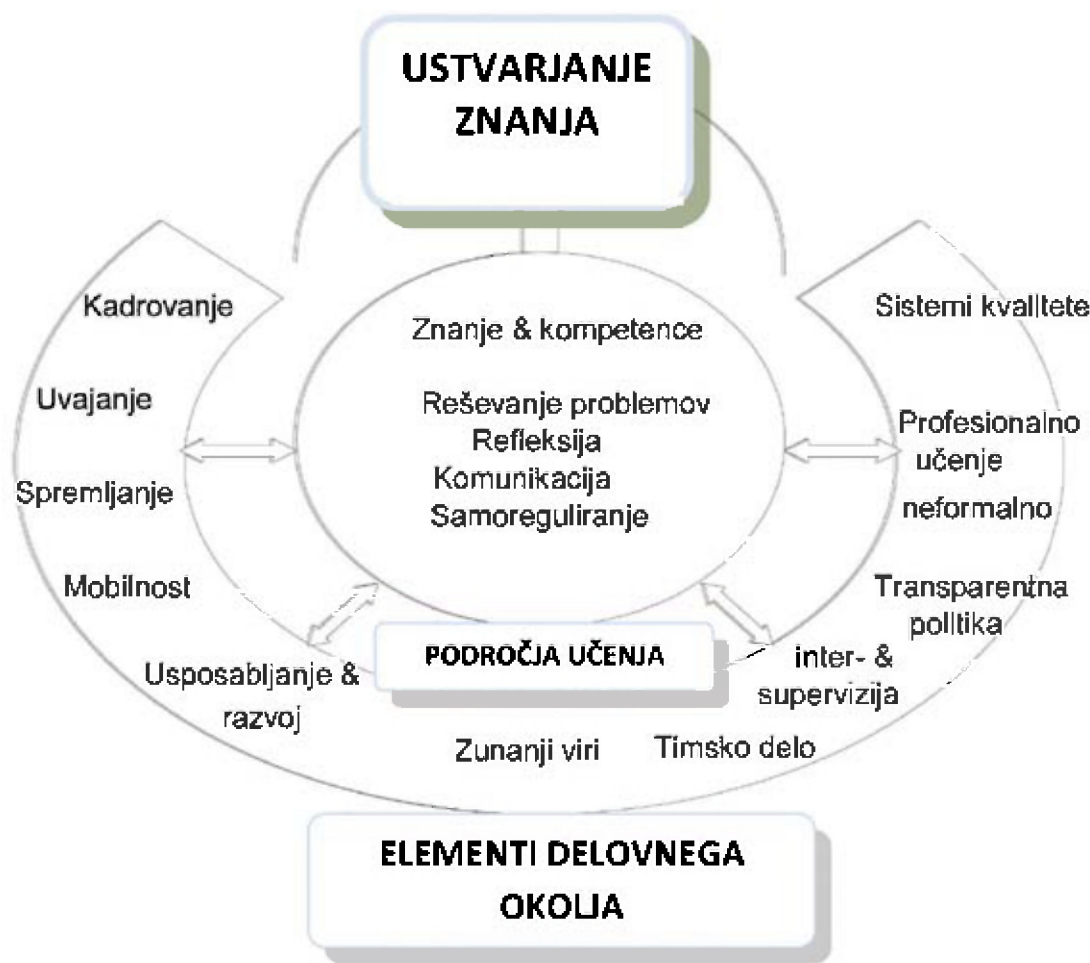
Teorija na področju HRM je poskušala odgovoriti na vprašanje, kaj lahko pomaga ljudem pri učenju. Warries in Peters (1992 po van Lakerfeld, 2006) sta razvila uporaben model, ki ga sestavlja pet determinant uspešnega učenja odraslih. ARCS je akronim (»attention, relevance, confidence, satisfaction«), ki zajema pozornost – pridobiti moramo pozornost udeležencev; pomembnost – prepričati jih moramo, da je to prava vsebina za njih; zaupanje – zastavljeni cilji morajo biti udeležencem dosegljivi; in zadovoljstvo – učenje mora zadovoljiti njihovo potrebo. Pri tem pa je treba upoštevati dilemo glede ravnovesja med neposredno zadovoljitvijo potrebe in dolgoročnimi rezultati učenja. Pogosto je prijetna učna izkušnja hitro pozabljena, tista, ki je zahtevala dolgotrajen in včasih težaven proces prehajanja na višjo raven, pa ima lahko dolgotrajne učinke. Zanimivo je, da so se v raziskavi Zavoda RS za šolstvo (Mršnik et al., 2005) učitelji med različnimi oblikami izobraževanja raje odločali za krajše oblike (eno- ali dvodnevne seminarje), ki so prinašale takojšen, vendar kratkoročen učinek, kot za celoletne projekte, ki so jih sami umestili najvišje, kar se tiče dol-

Po pregledu obsežne literature so strokovnjaki (ur.: Swennen, van der Klink, 2010) opredelili značilnosti uspešnega učenja odraslih. Učenje naj bo:

1. aktivno (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema & Spajic-Vrkas, 2005),
2. konstruktivno – razvijamo in oblikujemo lastno znanje in kompetence (Kessels, van Lakerveld & van den Berg, 1998),

3. socialno – učenje z drugimi in od drugih (Fenwick&Tennant, 2004),
4. samousmerjano – učenec je upravljaec svojega učnega procesa (Fenwick&Tennant, 2004),
5. refleksivno – vključuje proces refleksije posameznikovega delovanja in tudi samega procesa učenja (Gollob et al., 2005).

Slika 1: Področja in pogoji učenja učitelja



goročnih učinkov na vzgojno-izobraževalno delo, so pa od njih terjali mukotrpno delo.

Zavedati se moramo, da se odrasli učijo v razmerah, ki so delno organizacijske in jim omogočajo učenje iz različnih virov, npr. seminarji, kolegialni pogovori, svetovanje, supervizija, refleksija, samoevalvacija, sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, mreže. Vse to sestavlja profesionalno učenje. V projektu CLIMATE (2010) smo raziskovali področja učenja, na katera se po Kesselsu (1996) organizacija osredotoča, da bi izboljšala svoje znanje. To so znanje in kompetence predmetnega področja, reševanje problemov, refleksivne veščine in metakognicija, komunikacijske veščine ter samoregulacija motivacije in čustev. Elementi, ki v delovnem okolju učitelja spodbujajo in podpirajo učenje, so naslednji :

- kadrovanje in uvajanje – jasnost glede znanja in spretnosti, ki so potrebni za opravljanje poklica;
- ocenjevanje, spremljanje – povratna informacija glede opravljanja poklica;
- mobilnost – prehajanje med različnimi vlogami, situacijami, okolji;
- usposabljanje – nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev;
- sodelovanje – kolegialno učenje z drugimi in od drugih;
- supervizija in intervizija – osredotočeno učenje;
- zagotavljanje kakovosti – povratna informacija o uspešnosti in učinkovitosti učiteljevega delovanja;
- zunanje povezovanje – partnerstva z drugimi šolami in inštitucijami zunaj šolskega prostora;
- samoregulirano učenje – ozaveščanje in umeščanje učenja kot načrtna aktivnost skupine.

Področja učenja v povezavi s pogoji, ki so potrebni za učenje, lahko spremenijo delovno okolje v učno okolje (Slika 1).

Novi koncept nadaljnjega izobraževanja in učenja ter kompleksnost okolja zahtevata tudi nenehno profesionalno vseživljenjsko učenje izobraževalcev učiteljev, ki bodo morali začeti oblikovati svoje okolje za učenje, kjer bodo na eni strani nenehno izpostavljeni kritičnim premislekom in na drugi strani podpora pri svojem profesionalnem učenju in razvoju. Začeti bodo morali komunicirati med seboj, izmenjevati znanje, skupaj razmišljati o razvoju družbe kot celote in posebej o področju izobraževanja in učenja. Šele takrat bodo lahko postali vzor učiteljem, ki jih izobražujejo, in jim pomagali na njihovi poti učenja (Lunnenberg, Korthagen in Swennen, 2007 v ur.: Swennen, van der Klink, 2010).

VLOGA IZOBRAŽEVALCEV V UČENJU UČITELJEV

Učenje učiteljev se je spremenilo, saj se je od poudarka na vsebini in učnih rezultatih usmerilo k spodbujanju učnega procesa in sposobnosti za učenje. Sprememba v pogledu na učenje učiteljev se kaže tudi v težnji po spremembi imena, ki označuje organizirano učenje v času učiteljeve kariere poti. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje se spreminja v nadaljnje učenje (»inservice training – inservice learning«). Na evropski ravni se v okviru Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) s področjem izobraževanja in usposabljanja učiteljev ukvarja skupina strokovnjakov, ki se projektno povezuje in spremlja trende razvoja učenja učiteljev (www.ateel.org). V zadnjih 20 letih svojega delovanja se je v svojih publikacijah dotaknila koncepta nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, načina izobraževanja izobraževalcev, pripravištva, mentorstva, ustvarjanja ugodnega okolja za učenje, torej vseh ključnih elementov na učiteljevi poti učenja.

Skladno s spremembami se mora na novo opredeliti tudi vloga strokovnjakov, ki podpirajo razvoj učiteljev in šol. V slovenskem jeziku še nismo našli ustreznega izraza, ki

bi povzel vso dinamiko in kompleksnost, ki jo obsega ta vloga. Ime odraža tradicionalen način razmišljanja o procesu učenja in poučevanja. A prav tako kot se je spremenila vloga učitelja, se spreminja tudi vloga izobraževalca učiteljev. Slednji vse bolj postaja spodbujevalec, olajševalec, pospeševalec, usmerjevalec, podpornik učenja (»facilitator«). V prispevku bom zaradi jasnosti ohranila izraz izobraževalec, vendar ga razumem z vidika bogastva celotne palete pomenov, ki jo obsega angleška beseda »facilitator«.

Vloga izobraževalca vključuje pripravo, načrtovanje, razvoj, izvajanje in evalvacijo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter obsega različna zaporedja, dinamiko in vzorce. Izobraževalec mora znati oceniti potrebe in pričakovanja udeležencev. Poseben problem se pojavi, če se potrebe udeležencev in pričakovanja vodstva šole ne ujemajo. V tem primeru je naloga izobraževalca usklajevanje, pogajanje, dogovarjanje, redefiniranje. Postavlja se vprašanje, kdo je v resnici v tem primeru stranka. Če se učitelji odločajo za usposabljanje na podlagi lastnih potreb, bodo drugače gledali na izobraževalca, kot če jim je ta potreba vsiljena. Če udeleženci ne čutijo, da bi bile aktivnosti za njih koristne, učni proces le redko obrodi sadove in ni težaven le za izobraževalca, temveč je lahko celo neuspešen (Lendahl Rosendahl & Ronnerman, 2006 v ur.: Swennen, van der Klink, 2010).

Vloge izobraževalcev v procesu spodbujanja učenja učiteljev in podpiranja šol so zelo raznolike. Na seminarjih usposablajo za določene predmete ali teme, vse bolj pa je njihova vloga usmerjena v podporne aktivnosti, kot sta mentorstvo in coaching. Učenje lahko podpirajo z ustvarjanjem primernega učnega okolja, npr. s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Lahko prevzamejo vlogo v okviru aktivnosti znotraj organizacije, kot so ocenjevalni intervju, strokovna srečanja, medkolegialne konzultacije, samoe-

valvacija, refleksija itd. (van Lakerveld 2005 v ur.: Swennen, van der Klink, 2010). V zadnjem času se vse pogostejše omenja vloga raziskovalnih aktivnosti pri pridobivanju novih vpogledov in razumevanja za izboljševanje učiteljeve prakse. Akcijsko raziskovanje se je pokazalo kot zelo uspešna metoda podpore profesionalnega razvoja učiteljev (Mršnik et al., 2005).

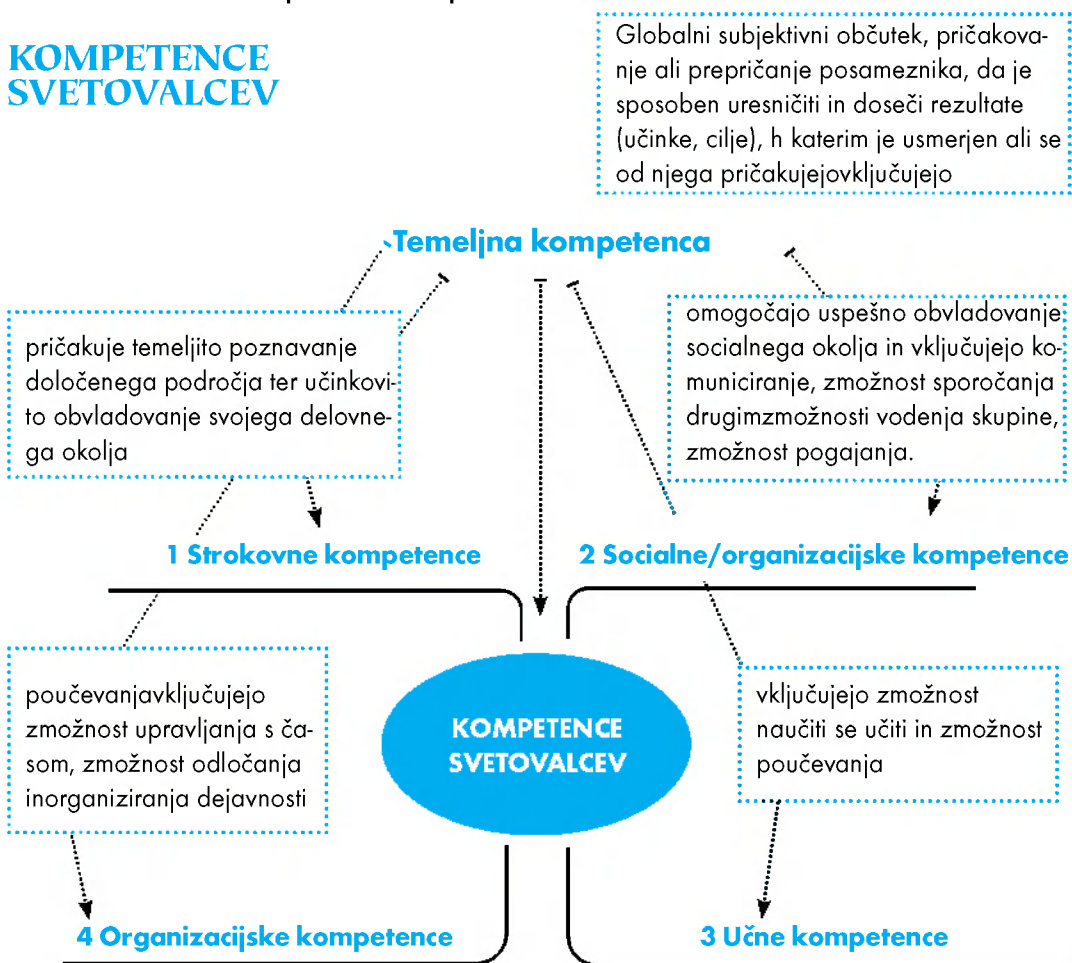
KDO SO IZOBRAŽEVALCI UČITELJEV.

Sestava predavateljev v okviru programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo, je tripartitna: svetovalci, visokošolski predavatelji/teoretiki in učitelji praktiki. Pri oblikovanju take zasedbe smo upoštevali spoznanja o učenju učiteljev, saj je vsaka profesionalna odločitev in njena izvedba rezultat prepletanja vseh treh dejavnikov: poznavanja »znanstvenih« konceptov, osebne teorije in z izkušnjami pridobljenih praktičnih modelov razumevanja in ravnanja (Požarnik, 2000). Zato mora tudi usposabljanje učiteljev vključevati vse tri dimenzije, saj drugače lahko učitelj nekaj ve o poučevanju, vendar tega ne zna udejanjiti v praksi ali pa svojih odločitev ne zna prilagajati različnim kontekstom in se togo drži »predpisanih postopkov«. Povezovanje vseh treh vidikov v enotno celoto, ki ji pravimo profesionalno razmišljanje in delovanje, ter njeno nadgrajevanje in širitev kompleksnosti so cilji vseživljenjskega strokovnega razvoja učiteljev.

Kako postati izobraževalec, kakšne so poti v karieri, ali je za to potrebna licenca? Če pogledamo trenutno sliko, vidimo, da so njihova izobrazba, kariera in predznanje zelo raznoliki. Nekateri so izkušeni učitelji, drugi svetovalci, coachi, raziskovalci, supervizorji ... V nadaljevanju bom predstavila tri različne profile izobraževalcev učiteljev: svetovalca Zavoda RS za šolstvo, učitelja praktika in izobraževalca z visokošolskega področja.

Slika 2: Prikaz razreza kompetenc svetovanja

KOMPETENCE SVETOVALCEV



SVETOVALCI V VLOGI IZOBRAŽEVALCEV UČITELJEV

Zavod RS za šolstvo kot svetovalce zaposluje strokovne delavce z izkušnjami v neposrednem pedagoškem delu. Uspešnost na tem področju je temeljni pogoj, ki zagotavlja, da bo svetovalce kos nalogam, ki jih mora opravljati Zavod RS za šolstvo. To pa še zdaleč ni dovolj. Za načrtovanje in spodbujanje razvoja pedagoške prakse, ki je glavna naloga Zavoda RS za šolstvo, vsak svetovalce potrebuje še vrsto drugih praktičnih in teo-

retičnih znanj, ki jih kot učitelji niso potrebovali in jih zato tudi kot svetovalci nimajo.

Hrvaški kolegi (Milović, 2010) so opredelili vloge svetovalca, ki se med seboj prekrivajo in prepletajo. Svetovalce naj bo s svojim vedenjem in ravnanjem vzor, biti mora dober organizator, motivator, opazovalec, poslušalec, pomočnik, prenašalec informacij, reševalec konfliktov, entuziast, načrtovalce, učitelj spretnosti, poznavalec stroke. Vse to pa zahteva trajen profesionalni razvoj, refleksijo in samovrednotenje izkušenj, kar je po-

goj za osebno in profesionalno rast vsakega posameznika.

V okviru projekta Strokovna in osebnostna rast (Žarkovič et al., 2004) smo na podlagi opredeljenih kompetenc svetovalca izdelali vprašalnik, ki je podlaga za načrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih, lahko pa služi tudi kot izhodišče za oblikovanje profila svetovalca in za pripravo programa izobraževanja.

Opredelili smo štiri sklope kompetenc, ki skupaj tvorijo temeljno kompetentnost, ki je globalni subjektivni občutek, pričakovanje ali prepričanje posameznika, da je sposoben doseči rezultate (učinke, cilje), h katerim je usmerjen ali jih od njega pričakujejo. Ti sklopi so: strokovne kompetence, socialne/komunikacijske kompetence, učne kompetence in organizacijske kompetence. Kompetentnost pedagoških svetovalcev smo opredelili na dveh ravneh: na ravni pristojnosti in na ravni strokovnosti. Pri opredelitvi pristojnosti pedagoškega svetovalca smo izhajali iz temeljnih nalog Zavoda RS za šolstvo. Zato smo najprej določili temeljna področja delovanja zavoda, v okviru katerih deluje pedagoški svetovalci. Temeljna področja delovanja zavoda so: oblikovanje novih pedagoških rešitev (načrtovanje), uvajanje novosti in sprememb ter spremljanje dogajanja v šolskem prostoru. Vsa tri področja sestavljajo razvojni krog in jih povezuje proces prenašanja posebnih znanj in izkušenj na druge.

Druga raven so strokovne kompetence. Strokovno kompetentnost lahko opredelimo kot lastnost strokovnjaka, ki temeljito pozna neko področje in učinkovito obvladuje svoje delovno okolje. Strokovno kompetentnost sestavlja poznavanje nekega področja in obvladovanje svojega delovnega okolja. Opredelitev vključuje dva vidika: temeljito poznavanje nekega področja in obvladovanje delovnega okolja. S poznavanjem nekega področja mislimo na znanja, ki jih strokovnjak ima oziroma jih je pridobil v času formalnega študija in jih še vedno pridobiva na različne načine. Ta znanja mu omogočajo izvajanje delovnih nalog. Posameznik je za izvajanje del in nalog na tem področju usposobljen in poklican. Usposobljenost dokazuje z uradnimi listinami (diploma, specializacija ...). Hkrati je to tudi dokaz, da nekdo lahko opravlja poklic oziroma delovne naloge, kot so opredeljene v aktu o sistemizaciji. Sklop delovnih kompetenc se veže na temeljito poznavanje predmetnega področja in stroke; preostali sklopi kompetenc pa so povezani z obvladovanjem delovnega okolja. Tako opredeljene kompetence zahtevajo dinamičen in odprt model strokovnega in osebnostnega razvoja svetovalca, ki vključuje in upošteva različne oblike. Na tem mestu osta-

Strokovno kompetentnost sestavlja poznavanje nekega področja in obvladovanje svojega delovnega okolja.

Kandidati so v procesu usposabljanja razvijali vsebinska znanja, ki so obsegala poglobljeno strokovno znanje na izbranem področju in poznavanje značilnosti učenja odraslih. Veščine, ki so jih razvijali, pa so bile dobra komunikacija: poslušanje, povzemanje, zastavljanje vprašanj, dajanje povratne informacije, usmerjanje h konsenzu, aktivno sodelovanje, prispevanje k skupnim ciljem, kulturni dialog (ekonomičnost in jasnost izražanja, uvidevnost, učinkovitost), organizacija časa, prostora, dejavnosti in pripomočkov, delo z odraslimi (motiviranje, komunikacija), spodbujanje in usmerjanje drugih v samoizobraževanje ter strokovni razvoj in uporaba IKT pri pripravi ter izvajanju izobraževanja. Naravnosti (odnos in navade), ki smo jih spodbujali, so bile strpnost do posameznikov v skupini in upoštevanje različnih mnenj in stališč, prispevanje in usmerjanje k pozitivni klimi ter reflektiven odnos do lastnega dela in dela drugih (Žarkovič, 2006).

ja odprto vprašanje, kako osvojene kompetence formalizirati v okviru zavoda ali širše.

UČITELJI PRAKTIKI V VLOGI IZOBRAŽEVALCEV UČITELJEV

S projektom Izobraževanje izobraževalcev smo v letih 2004 do 2006 v okviru sredstev Evropskih strukturnih skladov želeli na Zavodu RS za šolstvo povečati možnosti za širjenje aktualnega znanja med učitelji ter pripomoči k njihovemu profesionalnemu razvoju z ustvarjanjem ugodnih pogojev za učenje. Vodila so nas načela razširjenega profesionalizma, saj smo usposabljanje zastavili kot povezavo teorije in prakse, v središču je bilo sodelovanje med učitelji, z aktivnostmi pa smo želeli spodbuditi njihovo vključevanje v druge strokovne dejavnosti, jih navdušiti za strokovno literaturo, teoretična spoznanja in vključevanje v širši socialni kontekst izobraževanja. Ekspertne skupine so pripravile ustrezne programe in usposobile potrebno število izobraževalcev multiplikatorjev. Ti učitelji so svoje znanje prenašali kolegom iz prakse ter se v ta namen dodatno izobraževali in usposabljali.

Ki sodelovanju smo povabili strokovne delavce, ki so bili pripravljeni postati izobraževalci učiteljev ter si z dodatnim izobraževanjem in usposabljanjem pridobiti naziv multiplikator Zavoda RS za šolstvo. V razpisu za prijavo kandidatov smo navedli pogoje, med drugim visokokakovostno opravljanje poklicne dejavnosti v dosedanjem delu, prednost pri izbiri so imeli kandidati s specializirano bazo znanja določene teme in dokončano univerzitetno izobrazbo. Ob koncu usposabljanja so pridobili dovoljenje za opravljanje dela, pri tem so morali izkazovati avtonomijo pri opravljanju dejavnosti in prevzemanju odgovornosti (opredeljeno v pogodbi o sodelovanju), delovati so morali skladno s profesionalno etiko (predavanje za Zavod RS za šolstvo). Kot temeljni pogoj je bilo treba med drugim dokazati tudi zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku. Pogoji na razpisu in zahteve, zapisane v pogodbi,

so značilnosti profesionalcev, kot jih opredeljuje Požarnik (2000, 34, po Bauer, 1999, Hargreaves, 2000, Marentič Požarnik, 1996, Razdevšek Pučko 1997 idr.).

V projektu je bil cilj delovati na ravni kolegičnega profesionalizma (Hargreaves, 2000), kar se je kazalo v uvajanju elementov sodelovalne kulture med učitelji (razvijanje veščin aktivnega sodelovanja in prispevanja k skupnim ciljem), v spodbujanju učiteljeve samozvesti in avtonomije ob uporabi sodobnih pristopov timskega dela ter v spodbujanju reflektivnega odnosa in uvajanju samoevalvacije s pomočjo portfelja.

VISOKOŠOLSKI PREDAVATELJI V VLOGI IZOBRAŽEVALCEV UČITELJEV

Visokošolski predavatelji s fakultet so ključni nosilci znanja, ki so ga učitelji kot študenti pridobili med študijem. Večinoma tudi sami izhajajo iz učiteljskih vrst in so svoje akademsko znanje osredotočili na specifično strokovno področje. Posebnih andragoških znanj med podiplomskim študijem običajno ne pridobijo. Z izobraževanjem odraslih se srečujejo v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, kjer učitelji nadgrajujejo svoje znanje in se seznanjajo z novostmi v stroki. Med udeleženci v dodiplomskem izobraževanju in tistimi v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju pa obstaja pomembna razlika.

Bulskool in drugi (2010) navajajo sedem posebnih področij, ki so bolj specifična za učenje odraslih v primerjavah s kompetencami, potrebnimi v okviru dodiplomskega izobraževanja. Navajajo ekspertizo in izkušnje udeležencev, ki jih ti prinašajo v učni proces in so v funkciji obogatene učnega okolja. Didaktične kompetence, ki so specifične za delo z odraslimi, imajo poudarek na samousmerjanem učenju in vodenju. Sledi kompetenca opolnomočenja odraslih

v procesu učenja, kjer z vključevanjem prejšnjih izkušenj udeleženci sooblikujejo učni proces. Raznolikost v skupinah odraslih je povezana z izkušnjami, ki jih je treba znati oceniti in na njihovi podlagi zgraditi ustrezne učne strategije. Spodbujanje in podpiranje učnega procesa sta v funkciji na učenca usmerjenega pristopa, ki ga dodatno nadgrajujeta svetovanje in usmerjanje. V slovenskem prostoru sta se z vprašanjem kompetenc, ki jih potrebujejo izobraževalci odraslih, ukvarjali dr. Marentič Požarnik in dr. Cencič. Cencič (2010: 40) pravi: »/.../ da se maloštevilne dosedanje raziskave posvečajo tistim izobraževalcem učiteljev, ki delujejo v univerzitetnem okolju in so vanj prešli kot učitelji iz osnovnih in srednjih šol. Gre predvsem za učitelje specialnih didaktik pa tudi splošnih pedagoških predmetov. Prehod v 'akademsko' okolje in sprememba poklicne identitete ni preprost; ponekod skušajo novincem prehod olajšati s povezovanjem v kolegialne študijske skupine 'communities of practice' (Nizozemska, Izrael, Anglija ...), z oblikovanjem seznamov kompetenc oziroma standardov in s povezovanjem v strokovna združenja, kot je VELON na Nizozemskem (Murray in Harrison, 2008: 110-114 v Cencič, 2010).«

Navaja, da je pri nas raziskava, usmerjena na vprašanje, kateri dejavniki vplivajo na profesionalno identiteto in razvoj izobraževalcev učiteljev, opravljena na podlagi globinskih polstrukturiranih intervjujev, pokazala, da je na njihov razvoj razmeroma malo vplival (pretežno teoretsko usmerjen) študij, pač pa prve izkušnje s poučevanjem, tudi negativne, če so jih dobro predelali, podpora kolegov, stiki v mednarodnem prostoru (Marentič Požarnik, Valenčič Zuljan, 2001 v Cencič, 2010).

RAZMISLEK IN ODPRTA VPRAŠANJA

Cencič (2010) ugotavlja, da so izobraževalci

učiteljev osrednja skupina strokovnjakov, od katere je odvisna kakovost izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Vendar je o tej skupini strokovnjakov še vedno znano bolj malo. Gre za zanemarjeno področje proučevanja, kot je ugotovila že Kari Smith (2003). V zadnjih petih letih se povečuje število raziskav o uvajanju in profesionalnem razvoju izobraževalcev učiteljev (European Journal of Teacher Education 2008), še vedno pa ni dovolj empiričnih izsledkov o njihovem profesionalnem razvoju.

Programski svet za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v okviru ministrstva za šolstvo in šport je oblikoval kriterije evalvacije predlogov programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, kjer imajo pri izbiri izobraževalcev pomembno vlogo objavljane strokovnih prispevkov, sodelovanje v projektih in praktične izkušnje v dosedanjem izobraževanju, zlasti tiste z neposrednim pedagoškim delom na izbranem področju. V tem naboru je zajetih več dejavnikov njihove profesionalnosti, a potrebne bi bile bolj poglobljene raziskave, ki bi osvetlile dejavnike profesionalnega razvoja izobraževalcev učiteljev.

Pri izobraževanju odraslih pomembno vlogo opravlja Andragoški center Slovenije, ki strokovni javnosti omogoča spremljanje razvojnih trendov in izsledkov s tega področja. Objavljena so številna poročila, raziskave in prispevki s konferenc, kjer avtorji predstavljajo svoje poglede in spoznanja v zvezi z vlogo in kompetencami izobraževalca odraslih, njegovo profesionalno identiteto in nadaljnjim profesionalnim razvojem. Leta 2004 je Nives Ličen na Andragoškem kolokviju predstavila profesionalne kompetence, ki jih potrebuje ekspert na področju vzgoje in izobraževanja odraslih, ter jih opredelila kot: vsebinske, didaktične, področne/kontekstualne in procesne kompetence.

V okviru študije Kompetenčni pristop k izobraževanju andragoških delavcev, ACS 2009, je So-

nja Klemenčič navedla ugotovitve razprav foku-snih skupin, kjer so opredelili lastnosti dobrega izobraževalca. To so bile: je empatičen, komunikativen, motivator, se prilagaja potrebam udeležencev, je strpen in prijazen, dobro upravlja čas, je strokoven, kritičen, suveren in avtonomen pri svojem delu, sposoben timskega dela in osebno-stno zrel. Kompetence in znanje, ki si jih morajo pridobiti izobraževalci odraslih, zajemajo ugo-tavljanje izobraževalnih potreb, načrtovanje in prilagajanje učnega procesa skupini in posame-zniku, spremljanje in vrednotenje lastnega dela, sodelovanje v skupini, povezovanje z okoljem ter pripravo učnih gradiv in vodenje udeleženca sko-zi proces učenja.

V Zelenu knjigi (2001) je bilo pred slabimi dese-timi leti zapisano, da sta kakovost in uspešnost izobraževanja učiteljev odvisni od usposobljeno-sti in strokovnosti izobraževalcev učiteljev in da so bila dosedanja prizadevanja za profesionali-zacijo njihove dejavnosti skromna. Treba bi bilo razviti in izoblikovati zelo jasne opise profilov izobraževalcev učiteljev. Kvalifikacije, ki jih imajo izvajalci, so v primerjavi z drugimi po-dročji strokovnega izobraževanja preskromne. Večje zahteve glede formalnih kvalifikacij izo-braževalcev učiteljev ter ustrezno strokovno iz-popolnjevanje bi lahko pomembno pripomogli k izboljšanju izobraževanja učiteljev. Potreben bi bil podroben pregled strokovnih kvalifikacij za izobraževalce učiteljev, posebni ukrepi za uvaja-nje v njihovo poklicno kulturo in priprava pro-gramov za njihov razvoj.

Ali se je v zadnjih desetih letih kaj bistvenega spremenilo? Še vedno se nam zastavljajo vpraša-nja, od kod izobraževalci prihajajo, kako poteka njihov profesionalni razvoj, katere kompetence potrebujejo in kako jih pridobijo, ali se med se-boj povezujejo, izmenjujejo izkušnje. Odgovorov na ta vprašanja v slovenskem prostoru nimamo. Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobra-ževanje in Šola za ravnatelje s svojimi dejavnost-mi pokrivajo tudi izobraževanje in usposabljanje

strokovnih delavcev na področju vzgoje in izo-braževanja. Vsaka od teh institucij na svoj način usposablja izobraževalce, postavlja kriterije za njihov izbor, razmišlja o njihovem profesional-nem razvoju, a se pri tem ne povezuje z drugimi, čeprav sta partnerski odnos in sodelovanje eni najpogostejših besed v sodobnem strokovnem besednjaku.

Andragoški center Slovenije s svojimi pobuda-mi občasno poveže različne akterje na področju izobraževanja odraslih. V izhodiščih za raz-pravo na okrogli mizi, ki je potekala na ACS, je bilo zapisano, da je izobraževanje odraslih področje, kjer se srečuje veliko različnih disci-plin in strokovnjakov, ki se med seboj pomemb-no razlikujejo, ob tem pa jih kot izobraževalce odraslih povezujejo skupni cilji. Pri doseganju teh ciljev težijo k skupni metodologiji dela, is-kanju skupnih orodij jezika, za kar morajo raz-viti podobne kompetence, spretnosti in pridobi-ti podobno znanje. Klemenčič (2009: 120) v zaključnih ugotovitvah navaja: »/.../ da se je pojavila tudi potreba po programu za učitelja v izobraževanju odraslih, ki bi bili umeščeni v sis-tem izobraževanja in spopolnjevanja delavcev s področja vzgoje in izobraževanja«.

To je razmislek, ki bi ga bilo treba umestiti v širšo razpravo na nacionalni ravni in povezati vse akterje, ki delajo na področju učenja odraslih – tudi tiste, ki delajo na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delav-cev vzgoje in izobraževanja. Diskusija vabljenih strokovnjakov z različnih področij, ki je marca 2010 potekala v okviru tematskih okroglih miz ACS in je nosila pomenljiv naslov »Kako v Slo-veniji skrbimo za usposobljenost izobraževalcev odraslih«, je bila prvi korak v pravo smer. Poleg drugih strokovnjakov so bili navzoči tudi pred-stavniki ministrstva za šolstvo in šport s področja izobraževanja odraslih in sogovorniki s področja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Nujna bi bila vzpostavitev dialoga med obema sektorjema v okviru ministrstva, kar bi

posledično vplivalo tudi na sodelovanje javnih zavodov, ki so pristojni za posamezna področja. Druga pot je samoiniciativno organiziranje in povezovanje strokovnjakov v mrežo, ki bi pokrila zainteresirane s področja izobraževanja različnih ciljnih skupin odraslih. Skupna tema vseh je zagotovo poklicna identiteta, kompetence in profesionalni razvoj izobraževalcev. Sodelovanje v projektih, okroglih mizah in mrežah strokovnjakov, ki imajo skupno poslanstvo, bi zagotovo obrodilo sadove in odgovorilo na vprašanja, ki si jih zdaj zastavljamo vsak na svojem bregu.

LITERATURA

- Brocher, T. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bulskool, B. J. Broek, S. D., van Lakerveld, J. Zafiris, G. K. (2010). *Key competences for Adult Learning Professionals*. Final Report. Zoetemeer.
- Cencič, M. (2010). *Izobraževanje izobraževalcev*. CRP 2008-2010. Model evalvacije kakovosti izvajalcev programov usposabljanj strokovnih delavcev. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- CLIMATE project. <http://www.socialsciences.leiden.edu/plato/climate>.
- Day, Christopher. (1999) *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Hargreaves Andy, Fullan Michael (2000): »Mentoring in the New Millennium«. *Theory into Practice*. 39 (1): 50-56.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie 26 februari 1996. Leiden: Universiteit Leiden.
- Klemenčič, S. Možina, T. (2009). *Kompetenčni pristop k izobraževanju andragoških delavcev* (elektronski vir). Ljubljana: Andragoški center RS Slovenije.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: a Neglected Species*. 4th edition. Houston: Gulf Publishing Company, Book Division.
- Korthagen, F. (2009). »Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju«. *Vzgoja in izobraževanje*. 40: 4-14.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove«. *Vzgoja in izobraževanje*. 31 (4): 4-11.
- Milovič, S. (ur.). (2010). *Stručno usavrševanje i profesionalni razvoj*. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb.
- Mršnik, S. et al. (2005): *Evalvacija projekta Izobraževanje izobraževalcev*. Zavod RS za šolstvo. Gradivo za interno uporabo.
- Niinisto, K. (1996). »Change Agent Teacher - Becoming a Teacher in a Developing Organisation«. V: Tella, Seppo (ur.). *Teacher education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 145-150.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.
- Smith, K. (2003). »So, What About Professional Development of Teacher Educators?« *European Journal of Teacher Education*. 26 (2): 201-216.
- Swennen, A., van der Klink, M. (ur.). (2010). *Becoming a Teacher Educator, Theory and practice for Teacher Educators*. Springer.
- Vaill, P. (1996). *Learning as a way of being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Van Lakerveld, J. (2006): »Ustvarjanje znanja – spreminjanje delovnega okolja učiteljev v učeče se okolje«. *Vzgoja in izobraževanje*. 3: 20-25.
- Van Lakerveld J. (2005). *Het Corporate Curriculum, Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor Zorg en Welzijn*. thesis. Universiteit Twente, Enschede.
- Van Lakerveld, J., Engels, N. et al. (2010). *CLIMATE: Contextual Learning In Management and Teaching*. Leiden: PLATO.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001) *Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P. (2010). *Education and Society – The Role of Teachers*. Uvodni prispevek. 23. redna konferenca ministrov za izobraževanje Sveta Evrope.
- Žarkovič Adlešič, B. (2006). »Multiplikatorji: prevzemanje odgovornosti za lasten profesionalni razvoj«. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVII 4: 20-25.
- Žarkovič Adlešič, B. et al. (2004). *Strokovna in osebna rast*. Interni projekt Zavoda RS za šolstvo.