

PROFESIONALNI RAZVOJ IZOBRAŽEVALCEV

Doživljanje profesionalnega razvoja in kakovost v izobraževanju izobraževalcev

*Dr. Nives Ličen,
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani
Alenka Šeliga,
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani*

POVZETEK

Raziskava izhaja iz vprašanj, kako izobraževalci doživljajo svoj profesionalni razvoj in s tem povezano kakovost izobraževanja. Zanima nas, ali zaznavajo potrebe po reorganiziranju svoje vloge in kakšne so potrebe po razvoju novih oblik izobraževanja, ki bi omogočile mobilnost učiteljev med različnimi prostori izobraževanja. Intervjuji z učitelji pripravniki in učitelji v pozni fazi kariere kažejo, da oboji povezujejo kakovost s kreativnostjo in individualnimi metodami učenja. Doživljanja izobraževalcev v poznejši karieri so blizu sodobnim pojmovanjem kakovosti v reflektivni organizaciji, kjer kakovost merijo z inovativnostjo, etičnostjo in trajnostnim razvojem.

Pri profesionalnem razvoju izobraževalcev še niso uveljavljeni karierno svetovanje in druge metode, ki bi spodbujale načrten profesionalni razvoj. Mentorji so premalo usposobljeni za delo z odraslimi. Potrebujemo dodatna profesionalna znanja za delovanje v tandemih s pripravniki. Ker se mentorji pojavljajo na različnih stopnjah kariere, ne le kot mentorji pripravnikom, potrebujemo nove izobraževalne programe za mentorje. Izobraževalci v pozni fazi kariere opazijo več možnosti za svoje delovanje ob reorganiziranju profesionalne vloge, npr. kot osebni učitelji.

Kakovostno je tisto izobraževanje, ki odpira posamezniku več zaposlitvenih možnosti, kot jih najdemo v trenutno vzpostavljenem sistemu izobraževanja, in omogoča delovanje izobraževalcev tudi v poznejših letih (starejši učitelji) ter po upokojitvi.

Ključne besede: *izobraževalci, profesionalni razvoj, kakovost, mentorji, karierno svetovanje*

Zdi se, da so ključne besede v sodobnem času hitrost, ekonomski uspeh, rast, akcija, nadzorovanje. Zanikamo dvom, spraševanje o smislu, počasnost in previdnost. Živimo v svetu, v katerem si ne moremo pomagati s pravili, ki so nekoč tvorila skupne pomene. Živimo v obdobju mobilnosti in osvobajanja iz simbolnih razmerij v trenutne povezave. Okoliščine spreminjajoče se kulture simulakrov, kot jih imenuje Baudrillard, in shizofreno razcepjenega postmodernega človeka narekujejo

tudi nove vloge izobraževalcev. Izobraževanje je kot kulturna matrica in vloga izobraževalca, da posameznika vodi po matrici; pomaga mu pri orientaciji, oblikovanju mentalnih prostorov. Pomaga, da si splete Ariadnino nit znanja. Ker se izobraževalcem v teh okoliščinah odpira veliko možnosti za razvijanje profesionalne vloge, nas je zanimalo, ali izobraževalci v svojem profesionalnem razvoju doživljajo obrise preoblikovanega lika.

OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Vsaka skupnost, ki želi spreminjati izobraževanje, mora poskrbeti za razvoj izobraževalcev, tako za dodiplomski kot za

Sodobni čas zahteva redefinicijo vloge izobraževalca.

različne oblike nadaljnega profesionalnega izobraževanja. Profesionalni razvoj učiteljev naj bi bil sistematičen in kontinuiran, zato naj bi se razvile različne oblike izobraževanja na delu, rezidenčno izobraževanje,

specializacije, e-izobraževanje, mreže znanja, karierno svetovanje ipd. Naša raziskava je sledila zgodbam o tem, kako doživljajo izobraževalci svoj profesionalni razvoj in kaj njim predstavlja kakovost v njihovem izobraževanju.

Vodila so nas naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali učitelji opazijo možnosti za razvoj v vlogi izobraževalca? Glede na to, da se izobraževanje spreminja, ali vidijo svoje možnosti v drugih okoljih in starostnih obdobjih?
- Kako sprejemajo sodobne trende, ko se izobraževanje širi od ustaljenih institucionaliziranih oblik? Ali to doživljajo kot potrebo po reorganiziranju profesionalnosti?
- Kako doživljajo profesionalni razvoj na začetku svoje delovne poti in ob koncu, nekaj let pred upokojitvijo? Ali svojo kariero vodijo kot niz zavestno sprejetih odločitev?

METODE RAZISKOVANJA

Zbiranje empiričnega gradiva je potekalo v študijskem letu 2006–07. Da bi sledili načelom triangulacije, smo podatke zbirali na različne načine:

- z intervjujem (tematski biografski intervju smo opravili z 10 osebami (2 moška in 8

žensk): 5 pripravnikov in 5 izobraževalcev v pozni fazi kariere),

- z opazovanjem z udeležbo in vodenjem anekdotskih zapiskov (ena pripravnica),
- s tehniko fokusne skupine (dve fokusni skupini, prva je potekala s študentkami pedagogike in andragogike v okviru seminarja, druga z ravnateljicami in učiteljicami v osnovni šoli).

Zbiranje podatkov pri individualnih intervjujih je potekalo v dveh stopnjah. Prva stopnja je pomenila izvedbo intervjuja. Ko smo pogovor zapisali, smo se čez teden dni ponovno srečali z informatoricami, skupaj z njimi smo pripovedi dopolnili. Sledili smo načelu konsenzualne validacije. Kvalitativne raziskave so navadno participativne narave, to pomeni, da sodelujejo raziskovanci, ki sproti preverjajo in na koncu odobrijo celotno poročilo.

Intervjuje smo opravili s petimi učitelji pripravniki, izbranimi med diplomanti, ki so zaključili študij na filozofski fakulteti, fakulteti za gradbeništvo in fakulteti za računalništvo. Pogovarjali smo se s petimi izobraževalci v zadnji fazi kariere. To so bile zgodbe ravnateljice ljudske univerze, ravnatelja osnovne šole, pedagoginje – svetovalke in raziskovalke, vzgojiteljice in profesorice v srednji šoli. Naši sogovorniki niso bili izbrani naključno. Izbrali smo zanimive in kritične osebe. Okolje jih ceni kot uspešne v njihovem poklicu.

OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA S POMOČJO KONCEPTOV KARIERNEGA RAZVOJA IN KOMPETENC

Vsak poklic zahteva nabor kompetenc, ki se razvijajo skozi faze kariere. Profesionalni razvoj se začne z dodiplomskim izobraževanjem, kjer oblikujejo temeljne profesionalne kompetence, temu sledi nadaljnje izobraževanje najprej v fazi pripravnštva in izobraževanja

Po zaposlitvi se posameznik »premika« skozi zgodnjo, srednjo in pozno fazo delovne kariere. Zgodnjo fazo predstavlja proces posameznikovega uvajanja v delo. Karierni razvoj je v tem obdobju odvisen od t. i. poklicne socializacije, ki vključuje vzpostavljanje odnosov z ostalimi zaposlenimi, spoznavanje delovnih nalog in ugotavljanje, koliko se pričakovanja v zvezi s kariero skladajo z nalogami. Zaradi hitrega razvoja profesionalnega znanja se povečuje pomen prvega obdobja zaposlitve. V tem obdobju se nadaljuje izobraževalni proces, začel na dodiplomskem študiju. Srednja delovna kariera je obdobje, v katerem posameznik lahko poklicno napreduje, bodisi da razvija tisto, kar je v karieri že dosegel, bodisi da to spreminja. Lahko napreduje v različnih smereh ob premestitvah ali spremembah delovnega mesta znotraj organizacije ali med organizacijami. Izobraževalci lahko ostajajo na delovnem mestu učiteljice nekega predmeta celo svoje delovno obdobje ali pa zamenjajo poučevanje za svetovanje in nato za vodenje šole. Aktivno delovno obdobje se konča s pozno fazo kariere, ko se posameznik prične pripravljati na upokojitve. Po zaključku zaposlitve govorimo o drugi karieri, ki pomeni za marsikoga začetek delovanja na novem področju. Izobraževanje v zadnji fazi kariere bo povezano z razvijanjem novih kompetenc in bo že napovedovalo dejavnosti, ki jih bo posameznik razvijal po upokojitvi.

na delovnem mestu. Kakovosti dodiplomskega izobraževanja ne moremo več ocenjevati glede na skladnost s trenutno obstoječim delom. Sodobno delo je namreč označeno s kategorijami: začasnost, mobilnost, fleksibilnost. Govorimo o generalizirani fleksibilnosti tudi pri vlogi učitelja. Človek se lahko zaposli v poklicu, za katerega se je šolal, ali pa izbere drugačno področje kariere, npr. magistra farmacije je postala učiteljica kemije ali pa se andragog zaposli v oglaševalski agenciji, kjer skrbi za oglaševanje izobraževalnih storitev. Kariera je lahko linearna/horizontalna (napredovanje na isti ravni), linearna/vertikalna (napredovanje navzgor) in ciklična. V ciklični karieri oseba v ciklih 5–7 let menja področja ali vsebino dela ter začenja znova. Pri naših sogovornicah večinoma opazimo linearno kariero. Kjer je prišlo do ciklične kariere, se je to zgodilo zaradi razmer, ne pa načrtno. Oseba A se je zaposlila kot učiteljica in se bo upokojila kot učiteljica. Vmes je zamenjala le eno šolo. Poučuje vedno isti predmet. Ose-

ba B se je zaposlila kot knjižničarka (vzrok je bila štipendija), nato se je zaposlila kot učiteljica (želja) in postala ravnateljica (vpliv potrebe v okolju), nakar se je vrnila v knjižnico. Spiralni model kariere zajema gibanje navzven, navznoter in navzgor, torej vertikalne in horizontalne premike (knjižničar, učitelj, ravnatelj, knjižničar).

V preteklosti je pomenil razvoj kariere zgolj premike po vertikalni lestvici navzgor. Sodobna pojmovanja kariere pa v kariero »vključujejo« tudi premike navzdol ali vstran. Za sodobnost je značilen tudi t.i. karierni model tobogana, pri katerem se kariera posameznika dviguje in spušča v nepredvidljivih lokih. Hitrost in smer takšne kariere sta nepredvidljiva, največkrat

Kompetence posameznega poklica zorijo in se razvijajo skozi različne faze kariere.

Izobraževalci potrebujejo prožno izobraževanje, ki omogoča prehod med profesionalnimi vlogami.

Profesionalni razvoj opazujemo kot proces, ki vključuje samoizobraževanje, razvijanje, izpopolnjevanje, določanje strategij, odločanje, izbiranje. Je dolgoročen proces, pogojen z nizom del, ki jih opravljajo posamezniki, ko so zaposleni, in tudi z dogajanjem v obdobju pred zaposlitvijo ter z željami za obdobje po zaposlitvi. Kakovostno izobraževanje naj bi učitelju omogočalo profesionalni razvoj v času, ko je še zaposlen, in tudi odpiralo možnosti za dejavnosti po upokojitvi.

povezana s tveganji, ki s seboj prinašajo neprijetne občutke in stres. Novejša pojmovanja kariere kažejo, da bi tudi izobraževalci potrebovali dovolj prožno izobraževanje, ki bi omogočalo prehajanja med različnimi profesionalnimi vlogami, ki se že kažejo na področju vzgoje in izobraževanja, npr. spodbujevalec izkušnjskega učenja, coach, ki vodi, motivira, tutor, ki spremlja, olajšuje učenje, svetovalec, ki informira, priporoča, obvešča, svetuje, mentor, ki je vzor, spodbuja razvoj, »zapelje« v stroko, *trainer, inštruktor, analitik znanja, vratar znanja, povezovalc znanja, mediator, certifikator, evalvator znanja, zakladnik znanja ...*

Pri opisovanju profesionalnega razvoja uporabljamo koncept kompetenc. Kompetence so kompleksni in dinamični konstrukti. Osrednja pozornost v konceptu kompetenc je namenjena delovanju »subjekta v situaciji« s poudarkom na odnosu med subjektom in okoljem.

Ob taki razlagi kompetenc je profesionalni razvoj povezan tudi z razvojem človeka na drugih življenjskih področjih in postane poleg formalnega in neformalnega izobraževanja v polju poklica pomembno tudi priložnostno učenje v različnih mrežah delovanja. Kompetence

so odvisne od vedenja/znanja in izkušenj (osmišljena doživetja) ter od modalitet, s katerimi človek reorganizira svoje znanje, od sposobnosti, da »dostopa« do svojega znanja in ga vedno znova uporablja, ter od okolja, kjer se kompetence uporabljajo. Konstrukt vključuje štiri plasti: kognitivno (poznavanje teorij, konceptov in tiho znanje, ki ga je posameznik pridobil izkušnjsko), funkcionalno (veščine, »know-how« v okviru poklica ali socialne dejavnosti), personalno (voditi samega sebe, elementi čustvene in odnosne inteligentnosti) in etično (osebne in profesionalne vrednote) (prim. Milana, 2007). Kompetence niso stanje, temveč so proces, znotraj katerega ima posebno mesto sposobnost, da človek intencionalno deluje, da njegovo vedenje ni le reakcija. Takšno pojmovanje prinaša s seboj tudi odgovornost za svoje delovanje in s tem poudarjeno četrto plast konstrukta.

Razvijanje kompetenc učitelja je povezano z dvema načinoma razvijanja razumevanja, ki ju bomo opredelili sledeč Hannah Arendt (2007). Prva pot razumevanja je zbiranje in proučevanje podatkov. Imeti prave podatke – to imenuje Arendtova znanstvena vednost. Druga pot je pot sprijaznjenja in sprave z realnostjo, poskus »kako biti doma v svetu«, kako razumeti sebe in ljudi, s katerimi smo v vzgojnem in izobraževalnem odnosu. Ti

Sodobno merilo kakovosti izobraževalnih organizacij je inovativnost.

na delovanju »subjekta v situaciji« s poudarkom na odnosu med subjektom in okoljem. Ob taki razlagi kompetenc je profesionalni razvoj povezan tudi z razvojem človeka na drugih življenjskih področjih in postane poleg formalnega in neformalnega izobraževanja v polju poklica pomembno tudi priložnostno učenje v različnih mrežah delovanja. Kompetence

Kompetenca kot konstrukt je fleksibilna, vsebuje dinamično druženje prilagajanja in vztrajanja subjekta v tem času in prostoru ter kulturi. Poleg fleksibilnosti ima tudi drugo lastnost, to je prenosljivost iz ene situacije v drugo, ki zagotavlja kontinuiteto tega, kako človek uporablja svoje vire in kako jih nenehno konstruira. Kompetenca ni le vsota posameznih virov, kot so veščine in znanje, temveč je tudi način mobilizacije virov, kar pomeni, da človek v procesu konstrukcije in rekonstrukcije svojega znanja integralno družijo svoje vire. Koncept kompetence torej vključuje tudi posameznikove zmožnosti, da kombinira implicitno in eksplicitno znanje v določenem kontekstu, faktografsko in reflektivno znanje, vedenje in razumevanje, znanstveno vednost in sprejemanje realnosti. Kompetenca je »kombinatorična v svoji naravi«, je križanje sestavin, ki se med profesionalnim razvojem re-kombinirajo in razvijajo. Kakovost izobraževanja bo zajemala razvijanje zmožnosti za rekombiniranje sestavin in tudi razvijanje discipline za prenavo že narejenih miselnih shem. Za prenavljanje »že narejenega« je potrebno še več discipline kot za učenje novega.

dve poti sta prepleteni. Združujeta se v dvojno vijajnico ob isti nalogi, to je osmišljanje vednosti.

Kakovost je širok pojem, ki ga opredeljujejo na različne načine v različnih okoljih. Kakovost izobraževanja je lahko določena s tržno učinkovitostjo (izobraževanje, ki se na trgu proda, človek lahko svoje znanje trži), s količino porabljenega časa, prostora, denarja glede na učenca (kakovost pomeni čim večje število diplomantov v najkrajšem času), z zaupanjem in drugimi atributi socialnega kapitala, lahko je opredeljena tudi z etičnostjo in ustvarjalnostjo. V prvih primerih bo kakovostno izobraževanje pomenilo, da je izobraževalec razvil senzibilnost za potrebe trga. V zadnjih primerih je bolj senzibilen za človeka in potrebuje razvito personalno in etično plast konstrukta profesionalnih kompetenc. Taka delitev se zamegli v reflektivnih organizacijah.

Sodobne oblike organizacij – tudi izobraževalnih organizacij – prehajajo v reflektivne ali misleče organizacije, kjer je pomembna inovativnost, etičnost, trajnostni razvoj. V reflektivnih organizacijah ni temeljni namen prehiteti konkurenco, temveč ohranjati okolje in človeštvo. Vprašanje kakovosti ni več vprašanje *Kako biti prvi?*, temveč postane vprašanje *Kako ohraniti svet?* Melucci (2000) odgovarja, da je to možno, če bomo vzgojili kulturo miru, če bomo vzgojili kulturo vrednot in znanja, ki ceni mir. Tudi v izobraževanju postanejo merilo kakovosti kreativni pristopi, prilagajanje posameznim kulturam, sledenje subjektivnosti in biografskosti (prim. Alberici, 2001, Quaglino, 2006). Sodobno merilo kakovosti so inovacije, etičnost, profesionalni razvoj kot dolgotrajen proces v odraslosti in tudi v poznejših letih. Slikar ne preneha biti slikar, ko se upokoji. Duhovnik ne preneha biti duhovnik, četudi se upokoji. In tudi izobraževalec ima veliko možnosti, da ohranja svojo vlogo izobraževalca tudi po času, ko odide z in-

stitucije, kjer je bil zaposlen. Kakovostno izobraževanje v pozni fazi kariere mu bo to omogočilo. Tržno zanimivi postajajo ljudje, ki so razvili specifične nize kompetenc v ustvarjalne in odgovorne pleteže znanja, katerega robnih pogojev ne določa le IQ, marveč tudi EQ in SQ.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI

Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je razvitih več modelov. Eden od njih je model celovitega vodenja kakovosti – TQM, ki pri izobraževanju opozori na »odpad«, ki nastaja ob dodiplomskem izobraževanju. Kaže se kot razkorak med naborom kompetenc, ki jih diplomant ima, in zahtevami delovne vloge, v katero vstopa. Ta razkorak se na začetku kariere kaže kot velik. Ali bolje: kot velikega ga doživljajo predvsem tisti posamezniki, ki pričakujejo, da jih bo dodiplomsko izobraževanje usposobilo za opravljanje konkretnih delovnih nalog in ne razmišljajo o dodiplomskem študiju kot pripravi na samostojno učenje in samovzgojo.

Pripravniki povedo, da niso zadovoljni s svojo usposobljenostjo (prim. tudi Valenčič Zuljan idr., 2006). Kritični so do študija, ki jih je po njihovem mnenju premalo usposobil za delo učitelja. To kaže na premalo usklajenosti med delom in izobraževanjem, pa tudi na zastarelo prepričanje, naj bi dodiplomski študij usposabljal za vlogo, ki je že jasno določena in se ne bo veliko spreminjala.

Drugačen odnos do študija imajo učiteljice v pozni fazi svoje kariere. Naše sogovornice (za katere vemo, da niso bile naključno izbrane) menijo, da se za poklic učitelja pretežno usposabljaš na delovnem mestu. Dodiplomski študij naj bi bodočega učitelja, ravnatelja, vzgojitelja opremil z razvitimi zmožnostmi za samostojno učenje, razvoj refleksije in poklicne identitete, kjer izpostavijo pomen etičnosti pri delu s ljudmi, ki jih vzgajajo ali so jim v pomoč pri samovzgoji.

Če se učitelji pretežno usposabljaajo na svojem delovnem mestu, potrebujejo sistem za zagotavljanje kakovosti in razvijanje izobraževanja, ki bo sledilo njihovim potrebam. Ta vključuje redne evalvacije in samoevalvacije, različne t. i. *monitoring bodies*. To so skupine, ki opredelijo parametre kakovosti in jih nato spremljajo, upoštevajo okoliščine in učne rezultate ter oblike učenja. Potrebujejo svetovalne službe in podobne servise, ki jim bodo v pomoč pri profesionalnem razvoju. Sistem zagotavljanja kakovosti navadno vsebuje naslednje elemente: jasne cilje in standarde, vodila za implementacijo, vključevanje pomembnih nosilcev, ustrezne vire, konsistentne metode za evalvacijo, samoevalvacijo, mehanizme za povratno informacijo in procedure za napredovanje, široko dostopne rezultate evalvacije. Zagotavljanje kakovosti poteka na različnih ravneh, na državni ravni in regionalni ravni. Med seboj se koordinirajo, da zagotavljajo možnost za analizo celotnega sistema.

V Sloveniji razvija Andragoški center že od leta 1999 model *POKI – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* (glej www.acs.si/POKI). Opredelili so šest področij

za ocenjevanje kakovosti: doseganje ciljev kurikula, izobraževalni proces, udeleženci, učitelji, izobraževalna organizacija in partnerji, vodenje in upravljanje. Če v izobraževanju izobraževalcev opredeljujemo kakovost, sledeč konceptu kompetenc, profesionalnega razvoja in andragoškim načelom ter modelu *POKI*, upoštevamo pet elementov.

Prvi element je pluralnost načinov učenja. Izobraževanje se ne dogaja le v odnosu med formalnim učiteljem (predavateljem na univerzi, mentorjem na delovnem mestu) in študentom, temveč v konvergenci več dimenzij. Zanima nas izobraževanje na delu, mentorstvo, samostojno učenje, priložnostno učenje.

Druženje različnih poti učenja poudarja tudi koncept biografskega učenja. Učenje v vseh situacijah in na različnih ravneh (telesnost, spiritualnost, čustvenost, razumskost) oblikuje dinamičnost posameznikovih kompetenc. Ob tem elementu se odpre tudi vprašanje priznavanja naučenega. Certificiranje znanja bi morali razviti tudi na področju izobraževanja izobraževalcev. Muršak idr. (2006) ugotavljajo, da evropske države uvajajo sisteme certificiranja znanja in razvijajo metode za tako delovanje. Posameznik lahko tako pridobi kvalifikacijo na temelju znanja, ki si ga je pridobil izven formalnih sistemov izobraževanja. V slovenskem prostoru se sistem certificiranja šele razvija in v bodoče lahko pričakujemo, da se bo vzpostavil tudi pri izobraževanju izobraževalcev. Drugi kriterij kakovosti se oblikuje ob presojanju potreb udeležencev. Kakovostno izobraževanje sledi potrebam in ciljem udeležencev in jih usklajuje s programom. Z različnimi instrumenti želijo andragogi izvedeti čim več o potrebah učečih se odraslih in o njihovih učnih navadah. Tretja dimenzija presojanja kakovosti se nanaša na vire. Ne toliko na vprašanje, koliko virov je na razpolago. V sodobnem času je samoumevno, da je virov dovolj. Bolj nas zanima, kako so pri izobraževanju viri kongruentni, skladni in primerni za udeležence, kdo je vir od osebja v izobraževalni instituciji. V času pripravništva je lahko virov veliko ali pa le mentor. Kakovost se kaže v tem, da so različni viri povezani v mreže znanja. Četrta spremenljivka, ki jo proučujemo pri evalvaciji kakovosti, zajema ocenjevanje procesa izobraževanja v segmentu načrtovanja in vodenja ter evalvacije izobraževanja. Zanima nas npr., kako se pripravništvo načrtuje, kako se evalvira ali kako se evalvira učenje v tretjem obdobju kariere ipd. Vse te štiri spremenljivke poudarjajo proces. Za kakovost je pomemben tudi rezultat, zato nas zanima znanje, ki ga pripravnik ali

Nepogrešljiv element kakovosti izobraževanja je pluralnost načinov učenja.

drugi zaposleni osvoji in razvije. Peti element sistema kakovosti je »propedevtičnost«, pripravljavnost. Namen evalvacije je poiskati pozitivne in negativne elemente ter spodbuditi dvig ravni znanja zaposlenih, napredka in inovacij na področju izobraževanja.

KAKO PRIPRAVNICI DOŽIVLJAJO KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA

Naši sogovorniki, ki niso prihajali s pedagoških fakultet, so pa opravljali pripravništvo v osnovni in srednji šoli, so bili kritični do pripravništva in do strokovnega izpita kot načina evalvacije učenja. Pripravništvo kot prva faza razvoja kariere naj bi vsebovalo različne oblike in vire po načelu pluralnosti načinov izobraževanja na delu, izkustvenega učenja in poklicne socializacije. V naših pogovorih smo ugotovili, da pripravniki doživljajo učenje v času pripravništva kot premalo organizirano ali pa preveč enostavno, kot da se podcenjujejo njihove zmožnosti.

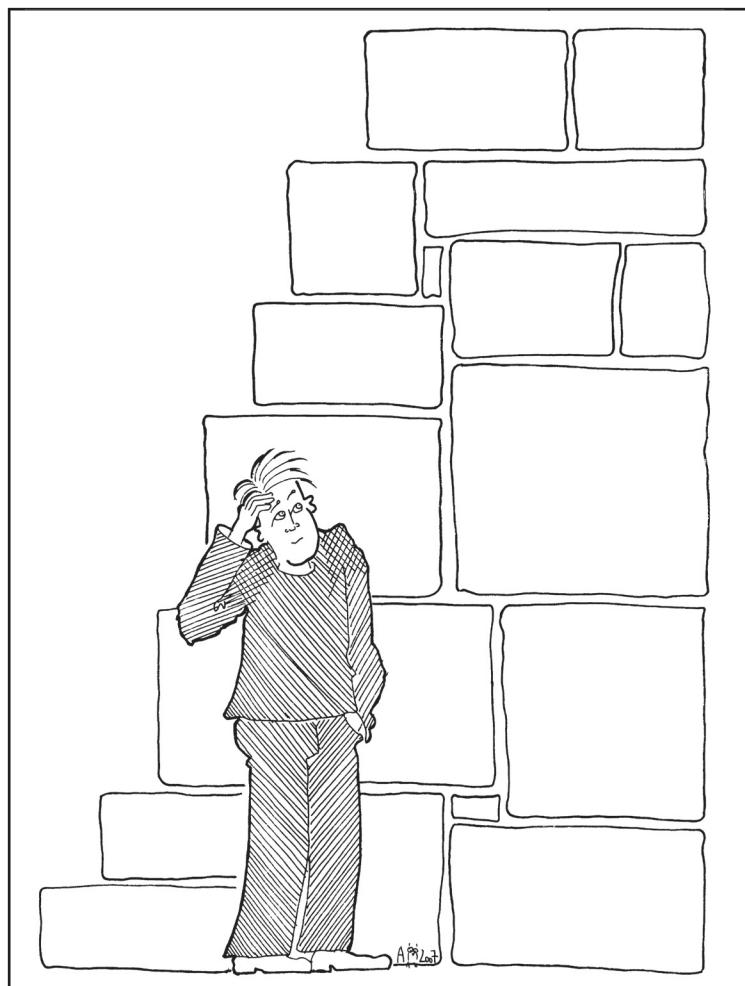
»Sedeti in poslušati na govorilnih urah? Ni to premalo?«

»Po določenem času ti zgolj učenje po modelu ni več dovolj. Nekaj časa mi tako ni bilo povsem jasno, kaj se od mene pričakuje, saj se mi je zdelo, da je nastopanje pred mentorjem kot glavni cilj premajhen izziv za desetmesečno obdobje pripravništva.«

Mentorica A pa je prepričana, da se pripravniki ne naučijo dovolj, ker niso dovolj zavzeti. To kaže na različna pričakovanja ter neuskkljena pričakovanja mentorjev in pripravnikov, neugotavljanje izobraževalnih potreb in nerazvitost metod za izobraževanje na delovnem mestu.

Ko se mentorica in pripravnica »ujameta«, sta zadovoljni in imata občutek, da se pripravnica hitro uči.

»Zdi se mi pomembno, kakšna oseba je mentor. In da ti zaupa. Jaz in moja mentorica imava dober oziroma kolegialen odnos. Men-



torica je morala, na primer, druge kolegice na začetku v kabinetu ves čas popravljati, da nisem študentka in da nisem samo dodatna pomoč.«

Mentorica B je menila:

»Če bi bili ti naši pripravniki v Afriki, bi vodili šolo. Sami bi se marsičesa naučili, saj so mladi in sposobni. Pri nas pa jih zelo počasi seznanjamo z dokumentacijo, pisanjem priprav ...«

Če naj bi bilo pripravništvo uvajanje v kariero, bi potrebovali tudi karierno svetovanje tako za pripravnika kot tudi za mentorja, a

So pripravniki dovolj zavzeti za praktično učenje?

teh izkušenj učitelji (še) nimajo. Potrebovali bi tudi srečanje z različnimi segmenti izobraževanja, npr. kroženje po različnih izobraževalnih področjih.

»Ne zdi se mi v redu, da je mentor prepuščen samemu sebi in mora sam razmisliti, kako še zaposliti mladega učitelja. Ni nujno, da mu to uspe. Neumno je, da mentor misli, da bo lahko le s svojim zgledom vplival na pripravnikov napredek. Sama se popolnoma zavedam, da učitelja izoblikujejo izkušnje v dejanskih situacijah in da to 'zorenje' poteka dalj časa.«

Pripravniki pogosto doživljajo vlogo mentorjev kot klasično vlogo učitelja, ki prenaša izbrano vedenje na učenca. Mentorji po njihovem mnenju niso usposobljeni za (inovativno) delo z odraslimi. Znajo delati z otroki in obvladujejo vlogo, ko prihaja do načrtovanja in izvajanja izobraževanja, kjer so vsebine in metode jasne. Učenje na delovnem mestu pa je polno presenečenj. Poleg tega se poklicna vloga učitelja zelo spreminja, kar bi morali pri usposabljanju pripravnikov upoštevati.

Pripravniki so kritični: prepočasi se učijo, nekateri mentorji ne vedo, kaj bi počeli z njimi. Nekateri mentorji pa se bojijo ravnateljev in si ne dovolijo biti inovativni. Hkrati ugotavljajo, da ne zmorejo reševati strokovnih problemov: *»Osnovni problem pripravnikov je disciplina v razredih med poukom.«*

»O kakšni avtoriteti pripravnika se sploh ne da govoriti. Učenci točno vedo, da si tam samo začasno; ker jih le spremljaš, vedo, da se še učiš.«

»Moja izkušnja pripravnštva je zelo stresna. Prepuščena sem bila le mentoričini lastni (ne)iznajdljivosti. Ravnateljica je bila seveda na strani mentorice in kar nekaj časa ni znala razumeti moje stiske, da z mentorico enostavno ne znava sodelovati. Zdaj, ko se mi pripravnštvo izteka, bom dobila drugo mentorico, menda bolj usposo-

bljeno.«

Kritični so do strokovnega izpita, ki ga doživljajo kot nadzor države nad stroko.

»Preobsežna zakonodaja in premalo poudarka na stroki! Šola je predvsem državni aparat?« Opozarjajo na izkoriščanje prostovoljcev. Sistem pripravništva, ki je del izobraževanja za neko profesionalno vlogo, bi moral biti tako urejen, da ga lahko opravijo vsi, ki so diplomirali.

»Strokovni izpit lahko opraviš, če imaš pripravništvo. Pripravništvo pa ni plačano, zato voluntiraš. Rabiš strokovni izpit, da sploh lahko kandidiraš za službo.«

»Medtem ko mentorju, ki ga šola prostovoljcu mora zagotoviti, dodatek na mentorstvo pripada, diplomirani učitelj dela na lastne stroške. Ne tečejo mu leta delovne dobe, prav tako se mu ne povrnejo potni stroški. Ne gre le za to, da je takšen odnos do učiteljev ponižujoč, ampak se lahko tudi zamislimo, kakšen je odnos države do mladih, ki naj garajo zastonj, da bodo potem imeli večje možnosti za zaposlitev. Toda pozor: le možnosti, nobenih garancij!«

KAJ MENIJO UČITELJICE?

Mnenje mentoric ni bilo tako kritično kot mnenje pripravnikov.

Mentorica na osnovni šoli je zelo zadovoljna in meni, da so tudi pripravniki (učiteljice razrednega pouka) zadovoljni. Mentorica, ki deluje v vrtcu, pripoveduje o drugačnem doživetju, a je zadovoljna s sistemom pripravništva:

»Tri mesece je trajalo, da sva s pripravnico našli skupen jezik. Po kar napornem uvodu sva se dobro ujeli.«

Njuna formalna izobrazba se je razlikovala, zato je bila pripravnica skeptična. Šele potem, ko je pripravnica ugotovila, da mentorica veliko zna in dobro dela, se je začel proces učenja. Če želimo, da bo učenje v pripravništvu potekalo kakovostno, mora slo-neti na medsebojnem spoštovanju.

**Učitelj mentor
spodbuja
oblikovanje
kompetenc v
neposrednih
odnosih.**

Pripravnštvo za delo, ki se hitro spreminja, implicira začasnost in difuzna pričakovanja. To pomeni, da ni jasne podobe profesionalne vloge, kar lahko v praksi pomeni veliko oviro ali pa izziv za iskanje novega. Pripravniki bi se morali seznaniti z različnimi področji izobraževanja. Mentorji, ki jim sledijo, bi morali biti usposobljeni za delo z odraslimi. Izobraževanje v takih okoliščinah bi se moralo poleg uvajanja v znane oblike dela osredotočiti tudi na razvoj posameznikovih zmožnosti, slediti personaliziranim pristopom, kot so npr.:

- a) raziskovanje metafor in mentalnih slik (načini dela so različni: lahko neposredno opazujemo uporabljene metafore in nato vzpostavimo refleksijo do njih, lahko pa opazujemo reakcije na izbrane dogodke in način interpretacije glede na osebne teorije; svoje teorije spreminjamo in sledimo procesu preokvirjanja);
- b) prepoznavanje domnev, ki so si jih ustvarili o ljudeh in dogodkih, lahko so povezane s stereotipi;
- c) problematiziranje situacij, spodbujanje dvoma, ki naj nadomesti nepremišljene sodbe, ki nastanejo po inerciji glede na podobne dogodke;
- d) oblikovanje situacij s pomočjo refleksije in spodbujanje transformativnega učenja;
- e) deljenje znanja in mnenja ter vzpostavitev verige različnih pogledov.

Učitelj mentor spodbuja oblikovanje kompetenc v neposrednih dialoških odnosih in v odnosu z različnimi viri (drugi sodelavci, knjige, revije, splet), sledi načelom doživljajske in transmissijske pedagogike in se hkrati s tem tudi on sam uči, zato bi tudi mentorji potrebovali svoje mreže učenja.

Pogovor v fokusni skupini je pokazal na različna mnenja. Učiteljice, ki so že zaposlene v osnovni šoli, ne razmišljajo o menjavah delovnih mest med resorji izobraževanja.

Tiste sogovornice, ki so se udeležile izobraževanja za mentorje, so izrazile več zanimanja za specialistično izobraževanje učiteljev, ki bi lahko bili mentorji v različnih okoljih. Opazijo možnost, da mentor kot spodbujevalec učenja lahko deluje v šoli, društvu, podjetju, da je lahko mediator med znanjem v različnih okoljih. Večina v skupini pa je menila, da take poti niso zaželeno. Učitelj naj se usposablja za svoje delovno mesto, a naj ostaja v šolskem okolju.

»Ker učitelje potrebujemo v šoli. Kaj bi hodili drugam?«

V skupini desetih sogovornic je le ena izrazila, da bi bila pripravljena biti mentorica v drugem okolju, ne le v šoli.

Izobraževanje je na tak način osredotočeno na posameznika in pripomore k njegovemu načrtovanju kariere. Profesionalna

rast ne more sloneti le na standardiziranem izobraževanju, zato bi potrebovali mentorje, ki bi bili vešč delo z odraslimi. Še posebej zato, ker se mentorji ne pojavijo le v času pripravnštva, to je obdobja na začetku kariere, temveč na različnih stopnjah kariere, ko ta ne poteka linearno.

KAKO DOŽIVLJAJO SVOJO VLOGO IN KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA IZOBRAŽEVALCI V POZNI FAZI KARIERE?

Sogovornice pripovedujejo, da je njihovo izobraževanje odvisno od osebne angažiranosti in od naključja. Ne poznamo še kariernega svetovanja, nobena od sogovornic ni vodila svoje kariere načrtno, ni izbirala izobraževanj glede na karierni cilj.

Ena od informatork je povedala, da si je zastavila svoj način vodenja na »bolj ženski način«, a ji ni uspelo. Predvsem je spodbudila dinamiko, ki so jo izkoristili tisti, ki so odlagali breme nanjo. Šele ko je poklicno izgorela in zapustila okolje, so ugotovili, kakšno delo je opravljala. Če bi imela možnost svetovanja ali supervizije, bi svoje delo verjetno drugače vodila.

Ali si učitelji postavljajo kariernne cilje?

Načrtovanje kariere pomeni, da posameznik zbira informacije o svojih interesih, željah, ocenjuje svoje spretnosti in pomen poklica, ki ga opravlja. S tem bolje spoznava sebe, svoje vrednote in ovire. Spoznava dejavnike, ki vplivajo na razvoj kariere. Če posameznik raziskuje svojo kariero, s tem pridobiva informacije, ki so potrebne za odločitve o karieri, in lažje usmerja svoje aktivnosti in oblikuje cilje. Kdor dobro pozna svoje prednosti in pomanjkljivosti, svojo kariero razvija uspešneje. Verjetno se zna izogniti situacijam, ki vodijo v poklicno izgorelost, izčrpanost. Ne sprejme odločitev, ki jih morda okolje pričakuje, a bi zanj pomenile nasilje nad sabo.

Druga zgodba pripoveduje o karieri, ki se je obrnila hierarhično navzdol. Ravnateljica se je odločila, da bo zaposlena v šoli kot svetovalka za polovični delovni čas, polovico časa dela kot raziskovalka. Na začetku je pogrešala vodenje (njena odločitev ni bila izbrana poteza, temveč posledica razmer), nato je ugotovila, da ji tak način dela veliko bolj ustreza.

Tretja zgodba je zgodba med znanostjo in umetnostjo. Profesorica, ki poleg poučevanja tudi raziskuje in pesni, pravi: *»Pišem, da ohranjam stik sama s sabo.«*

Vsak človek potrebuje stik sam s sabo in odkrivanje sebe ter samovzgojo v odraslosti. Nekaterim se to »zgodí«, ker so sami odkrili pot v umetnosti ali v raziskovanju, drugi pa lahko poklicno izgorijo, ker so v svojem delu preveč zavzeti.

Postavi se vprašanje, ali naše sogovornice načrtujejo kariero?

Učiteljeva vloga se vedno bolj kaže kot vloga mediatorja.

Raziskujejo svoje interese? Ali razmišljajo o karieri po upokojitvi? Iz pogovorov lahko ugotovimo, da večinoma ne razmišljajo o načrtovanju svoje kariere. Načrtovanje

in upravljanje kariere predstavljata razvoj kariere pod vplivom posameznikovega »poseganja« v potek svoje kariere. Človek lahko zavestno sprejema odločitve o svoji karieri (npr. načrtovanje izobraževanja) in s tem vpliva na njen razvoj, kot kažejo raziskave o karieri menedžerjev (prim. Zajc, 2007), a naše sogovornice niso načrtovale kariere.

Ko se posameznik zaposli v določeni organizaciji, postane razvoj njegove kariere odvisen od strateške usmerjenosti in ciljev te organizacije. Kariera znotraj organizacije je odvisna tudi od organizacijske kulture, ki opredeljuje tak instrumentarij, kot so denimo letni razgovori. Letni razgovori so lahko zgolj forma in ne prispevajo h kakovosti z odkrivanjem izobraževalnih potreb posameznika. Primer neupoštevanja potreb zaposlenega med letnim pogovorom:

»Seveda sem mu povedala, da ne bom več opravljala tega dela, a je samo zamahnil z roko: daj no, saj veš, da boš.«

V nadaljevanju smo združili nekatere značilnosti, kot so jih omenjale sogovornice, učiteljice v pozni fazi kariere. Njihova opažanja so zanimiva, ker kažejo na to, da uspešne učiteljice opazijo mnogo novih možnosti, ki so lahko izziv za njihove kariere in tudi za pripravo izobraževalnih programov.

Učiteljeva vloga se vedno bolj kaže kot vloga mediatorja, komunikatorja med različnimi konstrukti znanja in različnimi mikrokulturami (npr. družinska in šolska, šolska in cerkvena, slovenska in italijanska, matematična in športna). To je nova vloga, ki terja veliko inovativnega učenja, prilagajanja, osebne angažiranosti.

Za učitelja je pomembno, da pozna kulturno okolje, v katerem deluje kot učitelj. Ena od sogovornic je dejala:

»Manjkalo mi je 1000 let. Od nastanka Gorice. Morala sem to spoznati, da bi lahko

učila v tem okolju.«

Izobraževalni program umešča v kulturni prostor. Njeno izobraževanje je bilo samostojno, sama je spoznavala kulturo in zgodovino prostora in nato je v to vpeljala tudi dijake.

»Discipline gojijo vsaka svojo zbirko znanja. Ločeno. Znanje v posamezni disciplini je shematično. V življenje ga mora dijak umestiti sam. Ali ni to najtežja naloga? Umestiti shematično znanje v kompleksno stvarnost – to prepustimo mladim samim. Menim, da sem kot profesorica bolj usposobljena, da jim pokažem, kako reducirane modele vplesti v življenje. In zato sem morala najprej sama napolniti goriški prostor z ljudmi in dogodki. In idejami, filozofijo.«

Učitelj vzpostavlja dialog z okolji človeka, ki se uči; prevaja v razumljive komunikacijske vzorce, uporablja raznolike prijeme. Ti elementi se že sedaj izraziteje pokažejo v okolju, kjer so prisotne manjšine, na kar so opozorile sogovornice v zadnji fazi kariere. V fokusnih skupinah pa ni bilo soglasja, da bi moral učitelj vzpostavljati dialog z okoljem. Učitelja so bolj umeščali v institucijo, v šolo in niso zaznali njegove mediatorske vloge.

Učitelj pomaga pri oblikovanju identitete, sledi izobraževanju človeka kot posameznika. Individualizirano učenje in vloga osebnega učitelja postajata nujna tudi glede na odkritja nevrobiologije.

Goji osebno odgovornost in spodbuja družbeno odgovornost (povezovanje Gorice in Nove Gorice, natečaji o nasilju nad ženskami, vpenjanje vaške preteklosti v šolske raziskave, izobraževanje podeželskih žensk za turizem in podjetništvo), vzgaja občutljivost do družbene in kulturne realnosti, občutljivost do razmerij moči v socialnih vzorcih.

»Učitelj opozarja na izčrpanost zaradi (neznosne lahкости) mimobežnosti. Svet je izčrpan od ponaredkov, cenениh imitacij in disneylandov z mcdonaldsi. O tem mora učitelj razmišljati in zavzeti osebno držo.«

»Z leti sem se naučila, da se izognem (da si

upam to narediti!) programom, ki ... so pre-fabricirani – pripravljene priprave, vaje ... le izgledajo kakovostno ... kaj je kakovost? ... ker so »predizajnirani«, »the best« učbeniki, ki ne sledijo mojim dijakom. Pa meni tudi ne. Gremo recitirat na trg.«

UGOTOVITVE

Za začetno fazo kariere je še vedno pomemben element za ocenjevanje kakovosti izobraževanja stopnjevanje možnosti zaposlitve. Izobraževanje je kakovostno, če prispeva k temu, da se mladi lahko umestijo na trgu dela. Drugi element, po katerem presojuje svoje izobraževanje, je zmožnost, da vzpostavijo pogoje za učenje med poukom, da obvladujejo situacijo v razredu in znajo učence prepričati, »da delajo, da se ne razlivajo v prazno, da ne motijo dela drugih«.

Pri starejših učiteljih se problem umirjanja otrok kaže v njihovih pripombah, da nimajo več moči. In da oni, ki so starejši, ne zmorejo več. Ali pa, da je sistem izobraževanja neustrezno postavljen.

»Vsaka ustvarjalnost izhaja iz neke rane, ki jo je treba obdelati. Zdi se mi, da tudi vsako učenje izhaja iz problema, ki ga je treba rešiti. V svojem življenju ali v družbi. Nimam občutka, da bi lahko reševali kak problem. Zdi se mi, da tudi moji gimnazijci ne rešujejo nobenih problemov. Ki bi jih oni čutili kot problem. Rešujejo neke didaktizirane probleme drugih. Seveda niso zavzeti.«

Drugi pa discipline ne omenjajo, ker pri njihovih urah ni problema z disciplino. Med začetkom in pozno fazo kariere se kaže razlika v interpretaciji vzrokov za pomanjkanje discipline v razredu. Mlajši so iskali vzroke pri otrocih, starejši pa pri sebi in v sistemu. V različnih fazah profesionalnega razvoja se spremenijo doživljanja problemov in interpretacije, zato bi kakovostno izobraževanje moralo slediti posamezniku v določeni fazi kariere.

Pri svojem delu pogosto nimajo občutka, da kaj prispevajo, bolj se čutijo izkoriščani, uporabljeni.

»Učitelji smo utrujeni od nenehnih novosti, ki

Preveč je izobraževanj in premalo časa za razmislek!

so same sebi namen. Preživeli smo spremembo sistema! Prilagajamo se novemu kapitalizmu, bolj počasi, in ne znamo še skrbeti za svoj karierni razvoj, ki je nota bene! ... po moje ... razvoj mojih zmožnosti, da ulovim vtise v svetu, v knjigah in da imam dovolj moči, da jih predam naprej in da druge spodbujam pri iskanju. Da sem v tem vedno boljša – to je profesionalni razvoj. V resnici pa je karierni razvoj boj za plačo in pri mlajših za delovno mesto.«

Ugotavljajo, da intenzivnost učenju daje vsebina, ki jo človek začuti kot svojo. Vsebina, ki v njegovem življenju nekaj rešuje, ima moč. Tako, kot je potrebno mlade nagovoriti, da dajo vse od sebe, je potrebno tudi starejše spodbuditi za učenje. V zadnjem obdobju kariere se pojavijo druge potrebe, zato kakovost izobraževanja presojajo po drugih kazalnikih. Zaposljivost ni več pomembna. Potrebovali bi izobraževanje za t. i. drugo kariero in tudi izobraževanje za »močvirje čustev« ob tranziciji v starost.

»Sama sebi ne dovolim, da bi se spustila v močvirje čustev. Če se spustim, se lahko pogreznem do vratu. In še globlje. Seveda me je strah staranja ...«

Tudi odrasli učitelji bi potrebovali »infrastrukturo«, da bi vzgajali sebe. Nekateri ugotavljajo, da na delu ne doživljajo spoštovanja in potrditve. Zato si to poiščejo v zasebnosti: pišejo pesmi, pazijo vnuke, vrtnarijo, obliku-

jejo keramiko, fotografirajo. Zadovoljstvo je večje, če imajo poleg učiteljevanja še druge možnosti že v času zaposlitve, npr. raziskovanje, vodenje, pisanje.

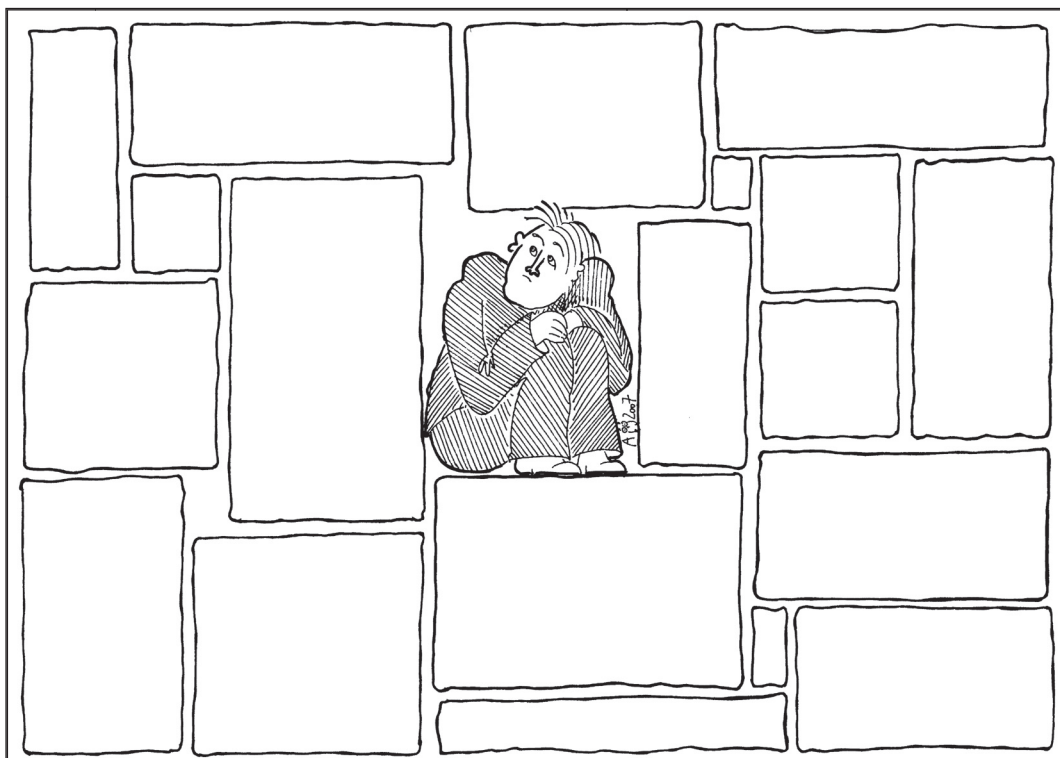
Profesionalni razvoj mora sloneti na različnih oblikah izobraževanja, predvsem na samoizobraževanju.

»Ne razmišljam več: čim hitreje in čim več. Sedaj se sprašujem, kaj lahko v zadnjem delu življenja naredim iz sebe.«

»Postalno mi je zanimivo vse učenje. Nisem več tako ciljno usmerjena. Dovolim se nagovoriti dogodkom, ljudem, barvam, rožam ... V službi je vse ciljno in vedno iščeš nekaj, kar je že določeno (od ministrstva in drugih!). Tako ti zožijo pogled. Ko si mlad in prideš v šolo, te ukalupijo! Še zdaj mi je žal, da sem se jim pustila. (Smeh) Vedno oblikuješ nekaj, kar ti drugi rečejo. Ne iščeš! Iskanje je preveč zamudno in zato tudi nisi ustvarjalen. Pred penzijo pa me ne moti več, kaj si ravnatelj in minister mislita. Iščem in poskušam razumeti. Vsako učenje je korak v neznano. Seveda je lažje, če misliš, da boš vse naredil z učnim načrtom. A je le iluzija. Ne maram standardiziranih programov. Morda tudi zato, ker sem študentka iz 68. Bolj se mi zdi, da gre za odtujevanje meni, namesto da bi povečevali mojo senzibilnost.«

Učiteljice v pozni fazi kariere opozarjajo na podjetnost in konkurenčnost ter tekmovalnost šole in izobraževanja v nasprotju s potrebo po samovzgoji, ki je počasen proces. Sodobno izobraževanje je usmerjeno v del življenja, ki je označen z dejavnostjo. Ljudi izobražujemo zato, da so dejavni, podjetni. Vse to je odraz težnje po hitrem napredku. Tudi pri izobraževanju učiteljev se kaže trend:

»Vedno več je izobraževanj. Na koncu ti dajo še eno, da ne bi izgorel od vseh novosti. Včasih se mi zdi, kot da nas uporabljajo, da kdovekomu dokazujejo, kako so dobri v primerjavi z kdovekom. Preveč je od zunaj ponujenega in premalo je časa za razmislek. To je tako, kot da hodiš na komunikacijske treninge in ti zmanjka časa za zaresen pogovor.«



hitri dosežki in nenehne spremembe tukaj in sedaj. Izobraževanje ni namenjeno postanku, pogledu vase, refleksiji o sebi, pripravi na upokojitev. Zanimarjeno je znanje za znati biti, ki pomaga pri bivanjskih stiskah, znanje za premagovanje strahov in tesnobe.

»V življenju se srečujemo z obdobji, ki nas zaustavijo: zaljubimo se, žalujemo, izgubimo, se ločimo ... Od nečesa ali nekoga ... Gremo v penzijo ... To so dogodki, ki začnejo s spiralo refleksije. Ta nam včasih pove, da se odtujujemo sami sebi, da se ne poznamo več. Uspeh v karieri je morda povezan z odtujitvijo

samemu sebi. Profesionalna rast ne ustreza vedno personalni rasti. Zdi se, kot da smo imeli vključenega avtomatskega pilota in se nismo odločali na svoji poti. Nismo izbirali. Kot da se je človek stopil s svojo vlogo, hrani se z rituali in miti organizacije, kamor se je umestil. In tako nazaduje. Res. Zanimam se za budizem, a to pri točkovnem napredovanju ne pomeni nič ... v resnici pa sem prepričana, da sem boljša pri delu.«

V vseh obdobjih profesionalnega razvoja bi potrebovali svetovanje, ki pomaga pri orientaciji. Za učitelja je pomembno, da vzgaja

Osebni učitelji postajajo ključne vloge; vsak posameznik mora izbirati, znati se mora v mrežah znanja in socialnih mrežah, voditi svoje življenje v mnogih transformacijah, ki so razpotegnjene preko vsega življenja (prim. Cohen, 2007). Še pred nekaj desetletji je bilo izobraževanje povezano predvsem z otroštvom in mladostjo, v sodobnosti se izobraževanje in vloga učitelja pojavlja v vseh obdobjih življenja in v vseh življenjskih prostorih, vloga učitelja je difuzna in kaže na to, da se lahko razvijejo zelo raznolike profesionalne kompetence, npr. za izobraževanje starejših, starih ali drugih skupin.

samega sebe in potem tudi ljudi, s katerimi je v izobraževalnem odnosu. Samovzgoja in razvoj refleksije ni hiter proces in ni hitro opazno, zato se takim programom sodobna ponudba izogne. Rezultati samovzgoje so morda vidni šele v desetih letih, kar je predolga doba za današnje ekonomsko obarvane kazalnike kakovosti.

»Tekmovalnost – zahteva vidno znanje. Takoj moraš opaziti, opredeliti, primerjati. Storitnost. Biti moraš prepoznaven in dokazovati svojo uspešnost. Poezija? Odveč, ker jo razumejo kot tratenje časa. Ampak vzgoja je dolga pot, kjer se vpliv poezije z začetka poti pokaže kasneje. Zato je sodobno presojanje kakovosti kot hitre učinkovitosti popolnoma zgrešeno. Moji dijaki rečejo: kaj bom s tem? Oni so mladi in jih razujem, da ne razumejo. Živijo v okolju, kjer se znanje kopiči z namenom, da bi se z njim razkazovali v igri moči. V naši kulturi imamo direktorje, ki javno povedo, da podjetja ne bo vodil nekdo s petico pri glasbi.«

Opozarjajo tudi na to, da digitalnost prinaša s seboj prednosti in pomanjkljivosti. Izobraževanje ne sledi eksistenci, temveč tehnologiji, še posebno digitalni tehnologiji, ki bistveno spreminja vlogo učitelja. Ne sprašujemo se, kako svoje znanje graditi in personalizirati; ne sprašujemo se, kako biti prav poseben učitelj glede na osebne talente; izhodiščno vprašanje je, kako se priključiti na ustrezne podatke, programe in biti podoben drugim, ne zna pa samega sebe usmeriti tako, da bi se orientiral v mentalnih in čustvenih prostorih. Če znajo napisati pesem, jo napišejo in nehajo kaditi, kot nam je povedala ena od intervjuvank. To naredijo sami, ker so nadarjeni. Sicer izobraževanje ljudi ne opremi z možnimi instrumentariji za vodenje samega sebe.

Ne sprašujemo se o različnih pomenih, ki

jih ljudje gojimo v mikrokulturah, resnice niso enakovredne, zgodbe niso enakovredne, predvsem so vredne tiste resnice, ki jih instalirajo ljudje, ki imajo družbeno moč; malo naredijo učitelji za upor proti resnicam, ki so resnice moči in jih kažejo kot dokončne. Ob zavedanju, da politične moči vplivajo na izobraževalni sistem, se zavemo tudi pomena kodificiranega in nekodificiranega vedenja. Sodoben učitelj se izobražuje zato, da bo zmožni prenašati vedenje iz enega konteksta v drugega in bo znal opraviti preobrate ob zavedanju nekontroliranih odstopanj v kontekstu učenja (tudi političnih sil). Vloga učitelja postaja ob digitalnosti in zakritih igrah moči veliko bolj sofisticirana in personalizirana. Tudi za izobraževanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj sta značilni diskontinuiteta in negotovost v začasnosti, zato potrebuje vsak posameznik nenehen stik z učenjem. Ker je učenje individualen proces, potrebuje svetovalca, osebnega učitelja in druge možne oblike izobraževanja. Razviti je potrebno čim več poti, med katerimi bo lahko posameznik izbiral.

»Jaz zavračam vlogo učitelja iz 20. stoletja. Pa ne zato, ker ne bi bila dobra. Zdi se mi, da smo jo prerasli. Moti me vloga učenca. Ni odločal o svojem učenju. Učitelj je odločal o vsem. Sodobni učenec, sploh odrasli, sodeluje. Učenec prihaja k učitelju z znanjem, ki si ga je že oblikoval v okolju. In vsak živi v svoji zgodbi, ki je preplet razuma, čustev, občutenj. Učitelj mora priti nasproti posameznikovi zgodbi.«

Glede na raziskovalna vprašanja lahko odgovore strnemo. Učitelji, ki so uspešni v svojem delu in so v zadnji fazi kariere, opazijo različne možnosti za svoj razvoj. Sodobne trende spreminjanja izobraževanja doživljajo kot izzive učitelji, ki so v svojem okolju že sedaj opaženi kot dobri učitelji. Svoj karierni razvoj doživljajo kot splet naključij, kar bi se lahko tudi spremenilo v prid načrtnega profesionalnega razvoja.

Izobraževanje naj sledi eksistenci, ne tehnologiji.

KAJ BI POTREBOVALI?

Svetovanje in vodenje v vseh tranzicijah, še posebej ob vstopu in izstopu iz kariere, spodbujanje vseživljenjskosti izobraževanja in razvijanje odločanja, refleksije ob različnih izkušnjah in virih.

Razviti metode za učenje na delovnem mestu in drugačno načrtovanje učenja z upoštevanjem biografskosti učenja. Potrebovali bi drugačno izobraževanje na ravni organizacije, vsebin in odnosov. Izobraževanje naj razvija kritičnost, naj ne bo le usposabljanje za dodeljeno vlogo; ni več dovolj standardizirano izobraževanje, ki sledi že izoblikovanim potrebam, kakršno je lahko delovalo v obdobju industrijske proizvodnje. Refleksivne organizacije potrebujejo iščoče, ekspanzivno izobraževanje, ki širi zavedanje.

Znanje hitro zastareva, zato se v sodobnih procesih izobraževanja trudijo, da bi bilo ob prenosu obstoječega vedenja (transmisija) angažirano tudi posameznikovo ustvarjalno spreminjanje (transformacija). Vedenju želimo dodati naboj ustvarjalnih procesov, da bi znanje uporabljali za razširitev zmožnosti.

Sodobni trendi odpirajo možnosti, da bo učitelj tudi urednik, zakladnik, upravljalec znanja ipd. V teh okoliščinah so vodilo pri delu naslednja vprašanja: kako zajeti znanje, prepoznati in oblikovati baze znanja, kako obstoječe znanje uporabiti (v podjetju, društvu, skupnosti), kako obstoječe znanje oblikovati, formalizirati, da bi ga lahko čim bolj učinkovito uporabili pri reševanju problemov in pri inovacijah, kako odpravljati zastarelo znanje, ki ovira razvoj, in kako vpeljati novo znanje, kako omogočiti posameznikom dostop do znanja ipd.

Izobraževanje, sodeč po doživljanju naših sogovornikov, ne sledi novim vlogam izobraževalcev. Zdi se, da je namenjeno predvsem klasični vlogi učitelja, ki prenaša znanje, zanemarjene so vloge svetovalca, mentorja, raziskovalca, razvijalca.

Po mnenjih naših sogovornikov sodimo, da doživljajo sistem izobraževanja učiteljev kot razmeroma zastarel, ki ne sledi času niti glede kulturnih potreb niti glede konceptov učenja in znanja. Teoretske razprave poudarjajo kreativnost in odmik od rigidnih mentalnih modelov.

Sodobna šola in druge izobraževalne institucije niso več učeče se organizacije (učenje kot prilagajanje), temveč so misleče organizacije. Potrebuje refleksivnega učitelja, ki se samovzgaja. »Samovzgoja odraslih je bistvenega pomena za civilizacij-

ski premik od kulture duhovnega pomanjkanja in nasilja do kulture miru« (Rebula, 2007). Misleča izobraževalna organizacija se oblikuje ob profesorjih in učencih, ki iščejo znanje, povezujejo izkušnje in kritično preverjajo ustaljene prakse, oblikujejo mreže znanja in interdisciplinarne skupnosti znanja, ki spodbujajo nastajanje in pretok znanja.

ZAKLJUČEK

»Ni miru – so iskanja« je bila misel v kampanji ob obletnici Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU. Izražala je nemir. Ta je vedno prisoten tudi v učiteljevem delu. Pedagog je raziskovalec v svojem poklicu in je spodbujevalec iskanja pri posameznikih, ki se učijo. Je moderator iskanja. Vsako učenje je iskanje, zelo osebno iskanje.

Tako ugotavljajo uspešni učitelji, bodisi da so na začetku svoje profesionalne poti ali pa v poznejšem kariernem obdobju.

Kakovost kot delovanje brez večjih strokovnih napak postaja samoumevna in je implicitna v vsaki dejavnosti. Sodobni koncept kakovosti poudarja inovativnost in raziskovalno učenje, kar lahko opazimo tudi v izjavah naših in-

V vseh kariernih fazah, še zlasti pa ob kariernih premikih, potrebujemo svetovanje.

V učiteljevem delu je vselej prisoten nemir – nemir iskanja znanja.

formatorjev. Strokovnjaki za izobraževanje sodijo med t. i. visoko ustvarjalne poklice, poimenovane tudi »creative core« poklici po klasifikaciji ISCO (prim. Ravbar, 2007). Ker so ustvarjalni poklici nosilci razvoja regij, bi morali skrbneje negovati njihove karijerne poti. Še več: kreativnim poklicem je potrebno prilagajati delo in ne več njih že obstoječemu delu. Kakovost izobraževanja izobraževalcev se bo v prihodnosti kazala predvsem v tem, kako bomo znali programe pripraviti za posamezne strokovnjake za izobraževanje.

Ker je tržna perspektiva ujela tudi šole in druge izobraževalne organizacije, se izobraževanje učiteljev usmerja na dvigovanje konkurenčnosti, marketing, odnos do strank, promocijo. Učitelj je vse bolj podložen različnim tržnim in političnim pritiskom, vse manj odloča in vse bolj mora slediti pravilom, ki jih pogosto ne postavi stroka v interesu učečih se posameznikov, temveč neka skupina v interesu družbene moči. Potrebovali bi nove oblike, bolj prožne in ustvarjalne, ki sledijo posameznikovi kreaciji znanja in identitete, spodbujajo razvijanje refleksivnosti in kritičnosti. Izobraževalec ni le državni uslužbenec, ki izpolnjuje naročeno, izobraževalec je »javni intelektualec«, ki oblikuje nenehno sveže in ustvarjalne poglede.

LIITERATURA

- Alberici, A. (2001). *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milano: Guerini.
- Arendt, H. (2007, 1954). Težavnosti razumevanja. V Gabrijelčič Lisjak (ur.), *Blodnjaki smisla. Misliti humanizem danes*. Nova Gorica: Društvo humanistov Goriške, str. 207–229.
- Castiglioni, M. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Cohen, G. (2007). *Il potere della mente matura. Quando il cervello invecchia la mente migliora*. Casale Monferato: PIEMME.
- Goodley, D., idr. (2004). *Researching Life stories: Method, Theory and Analysis in a Biographical Age*. New York, London: Routledge Falmer.

Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis. An Introduction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in eta adulta*. Milano: Franco Angeli.

Orefice, P., Del Gobbo, G. (2006). *Lo sviluppo della qualita dell'offerta formativa e dei professionisti della formazione*. V Alberici in Orefice (ur.) *Le nuove figure professionali della formazione in eta adulta*. Milano: Franco Angeli, str. 85–98.

Qualino, G. P. (2006). *Una formazione centrata sulla persona*. V Bertagni, LaRosa, Salvetti, (ur.), *Societa della conoscenza e formazione*. Milano: Franco Angeli, str. 88–96.

Rotondi, M. (ur.) (2006). *Formazione di valore. Come sviluppare valori per la societa della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

Melucci, A. (2006). *The Playing Self: Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Milana, M. (2007). *Competenze (e metacompetenze) nei contesti di vita quotidiana*. V Demetrio, Alberici (ur.), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, 2, str. 133–163.

Muršak, J., idr. (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Novak, B. (2006). *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Ravbar, M. (2007). *Zaposlenih v ustvarjalnih poklicih je v Ljubljani skoraj trikrat več od povprečja*. Delo, 2. 7. 2007, str. 14–15.

Valenčič Zuljan, M., idr. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zajc, N. (2007). *Biografsko učenje in karierni razvoj menedžerjev*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

www.alenkarebula.com