

Danijela Makovec Radovan

Izobrazba ali (mikro)dokazilo: o učnih dosežkih in izobraževanju učiteljev¹

Povzetek: Upad dosežkov slovenskih učencev v raziskavi PISA odpira vprašanja o kakovosti vzgoje in izobraževanja ter ustreznosti sistemskih odzivov nanj. V prispevku izhajamo iz teze, da moramo razpravo o dosežkih povezati s pogoji, v katerih potekata poučevanje in učenje, ter s celovito usposobljenostjo učiteljev. Podatke o dosežkih in spremljajočih dejavnikih tako povezujemo z ugotovitvami o kadrovskem primanjkljaju, profesionalnem razvoju in podpori učiteljem ob vstopu v poklic. Posebno pozornost namenjamo razmerju med strokovno, didaktično in pedagoško odličnostjo ter njihovemu razvoju v začetnem izobraževanju. Na tej podlagi presojamo možnosti uporabe mikrodokazil in meje njihovega uvajanja kot vzporednice celovitemu izobraževanju učiteljev. Zagovarjamo stališče, da morajo tudi alternativne poti v učiteljski poklic zagotavljati povezavo predmetnega, pedagoško-psihološkega in didaktičnega znanja, praktično delo z mentorjem ter presojo kandidatove zmožnosti za samostojno načrtovanje, izvajanje in vrednotenje pouka. Odgovor na kadrovski primanjkljaj, ki bi zmanjšal zahtevnost priprave na učiteljsko delo, bi lahko poglobil prav tiste težave kakovosti in pravičnosti, ki naj bi jih odpravljal.

Ključne besede: PISA, izobraževanje učiteljev, učiteljeva odličnost, profesionalni razvoj, mikrodokazila, javna šola

UDK: 37.091.3

Esej



<https://doi.org/10.63384/spB63eB13s>

Dr. Danijela Makovec Radovan, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; Danijela.MakovecRadovan@ff.uni-lj.si ©

¹ Besedilo je razširjena različica predstavitve, ki jo je avtorica imela na 1. šolskem forumu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije 16. septembra 2026 v Ljubljani.

Kaj nam sporočajo dosežki PISA?

Razprava o učnih dosežkih se prej ali slej dotakne tudi učiteljev. To je razumljivo, saj učitelj s svojim znanjem, načrtovanjem in ravnanjem pomembno oblikuje pogoje za učenje. Manj razumljivo pa je, kadar se od ugotovitve o slabših dosežkih prehitro premaknemo k razlagi, da je težava v učiteljih, njihovem številu ali izobraževanju, ne da bi razmerja med temi dejavniki tudi natančno proučili. Med ugotovitvijo, da so se dosežki znižali, in odločitvijo, kako poseči v izobraževanje učiteljev, je namreč vrsta vprašanj, na katera moramo odgovoriti, če želimo, da bodo rešitve, ki jih bomo predlagali, prispevale k zagotavljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja in ne k njenemu zniževanju.

Podatki za tak razmislek so skrb zbujaajoči. Slovenski učenci so v raziskavi PISA 2025 pri naravoslovni pismenosti v povprečju dosegli 484 točk, pri matematični 460 in pri bralni 445 točk. Pri naravoslovju se dosežek umešča v povprečje držav članic OECD, pri matematiki in branju pod njega (Šterman Ivančič in Mlekuž 2026, str. 33–35, 54 in 72). V primerjavi z letom 2022 so se dosežki znižali na vseh treh področjih, pri matematiki in branju pa so najnižji, odkar Slovenija sodeluje v omenjeni raziskavi (prav tam, str. 77–79). Ob tem je pomemben tudi podatek, da se je delež učencev, ki pri naravoslovju ne dosegajo temeljne ravni pismenosti, povečal za šest odstotnih točk in znaša 24 % (prav tam, str. 80). In za razpravo o kakovosti šole je to vsaj tako pomembno kot njeno mesto v mednarodni primerjavi.

PISA omogoča, da ob dosežkih obravnavamo tudi značilnosti učencev, njihove izkušnje s poukom, pripadnost šoli in podporo, ki jo zaznavajo. Ti podatki ne dajejo enotne razlage sprememb, pomagajo pa določiti vprašanja, ki jih zgolj na podlagi povprečnega števila točk ne vidimo. Pri tem moramo upoštevati, da dosežek petnajstletnika nastaja skozi daljše obdobje šolanja. Njegovega trenutnega zaznavanja pouka zato ne moremo neposredno pripisati vsem učiteljem, ki so ga poučevali, še manj pa iz njega izpeljati presoje o posamezni poti izobraževanja teh učiteljev.

V pričujočem besedilu izhajamo iz teze, da je za presojo odzivov na slabšanje dosežkov nujno povezati tri vprašanja: v kakšnih pogojih se učenci učijo, kakšno usposobljenost zahteva delo z njimi in kako sistem zagotavlja razvoj te usposobljenosti. Skozi razpravo bomo pokazali, zakaj morata reševanje kadrovskega primanjkljaja in skrb za kakovost učiteljskega izobraževanja potekati skupaj. Prav v razmerju med njima se namreč odloča, kakšne možnosti za kakovosten pouk bodo imeli učenci v prihodnje.

Raznolikost učencev in zahteve pedagoškega dela

Povprečni dosežek zakrije pomemben del razlik med učenci. Nacionalno poročilo PISA 2025 navaja, da znaša razlika v naravoslovnem dosežku med učenci iz zgornje in spodnje četrtine socialno-ekonomskega statusa 71 točk (Šterman Ivančič in Mlekuž 2026, str. 86). Podatek kaže na povezanost dosežkov z okoliščinami, v katerih učenci odrasčajo in se učijo. Za šolo iz tega izhaja

obveznost, da razlike prepozna ter oblikuje podporo, s katero zmanjšuje odvisnost pridobivanja znanja od virov, ki jih ima posameznik zunaj nje.

Podobno velja pri razumevanju priseljskega ozadja. O njem je v raziskavi PISA 2025 poročalo 14 % slovenskih učencev. Razlika v naravoslovnem dosežku med učenci s priseljskim ozadjem in tistimi brez njega znaša 60 točk, po upoštevanju socialno-ekonomskega statusa in jezika, ki ga govorijo doma, pa se zmanjša na 14 točk (prav tam, str. 91–92). Razlik torej ne moremo pojasnjevati zgolj s pripadnostjo eni ali drugi skupini. Za pedagoško delo je pomembno, da učitelj zna prepoznati, ali učenec ne razume obravnavanega pojma, jezika razlage ali navodila, s katerim preverjamo njegovo znanje. Če teh razlik ne prepozna, se na učenčevo težavo tudi težko ustrezno odzove.

Raznolikost je v tem smislu izhodišče pouka. V istem oddelku so učenci z različnim predznanjem, interesi, jezikovnimi izkušnjami in različno podporo doma. V razpravi o vključujočem poklicnem in strokovnem izobraževanju smo že poudarili, da mora inkluzija kot občepedagoško načelo zajemati vse, ki pri učenju in sodelovanju zadenejo ob ovire, ter da njeno uresničevanje zahteva pogoje, ki jih zagotavlja sistem (Makovec Radovan 2023, str. 144–146). Izhodišče ni vezano samo na poklicno in strokovno izobraževanje, temveč ga je možno in smiselno aplicirati tudi v splošnem izobraževanju. Učiteljeva naloga je zahtevna prav zato, ker mora učne cilje uresničevati ob upoštevanju konkretnih značilnosti učencev. Ob tem pa je vredno pogledati tudi, kako učenci doživljajo šolo. Po poročilu PISA 2025 jih 79 % čuti pripadnost šoli, vendar učenci zaznavajo oporo učitelja naravoslovja kot nizko: vrednost indeksa za Slovenijo znaša –0,41, povprečje OECD pa je 0,03 (Šterman Ivančič in Mlekuž 2026, str. 98, 100). Raziskovalci so indeks oblikovali iz odgovorov učencev, med drugim o učiteljevem zanimanju za njihovo učenje in ponujeni pomoči. Podatka ne moremo razumeti kot neposredne meritve učiteljeve usposobljenosti, lahko pa ga razumemo kot razlog za podrobnejšo obravnavo izkušenj učencev s podporo pri pouku.

Pomembno je tudi, česa ti podatki ne potrjujejo. Zaznana opora pri naravoslovju se med letoma 2015 in 2025 ni statistično značilno spremenila, medtem ko se je zaznana disciplina pri pouku izboljšala, naravoslovni dosežki pa so se znižali (prav tam, str. 100–102). Iz tega ne sledi, da disciplina ni pomembna, temveč to, da upada dosežkov ne moremo zadovoljivo razložiti zgolj z bolj pogostim motenjem pouka. Podobno trajno nizka zaznana opora sama po sebi ne pojasni novega upada dosežkov. Razmislek moramo usmeriti v kakovost učnih procesov in v pogoje, ki učiteljem omogočajo, da razlike med učenci ustrezno obravnavajo.

Krizno izobraževanje na daljavo

Med dejavnike, ki so izrazito vplivali na pouk in učenje, je treba umestiti tudi pandemijo covid-19. V raziskavi PISA 2022 je 59 % slovenskih učencev poročalo, da je njihova šola zaradi pandemije ostala zaprta več kot tri mesece. Med kriznim izobraževanjem na daljavo jih je 30 % vsaj enkrat tedensko imelo težave z razumevanjem šolskih nalog, 20 % pa z iskanjem osebe, ki bi jim pri delu pomagala (OECD 2023, str. 8). Ti podatki usmerjajo pozornost

k dostopnosti razlage, povratne informacije in podpore pri učenju – in jih ne smemo spregledati.

Medveš (2020) je že ob prvem valu pandemije opozoril na problem, da je usmerjanje kriznega izobraževanja na daljavo formalni izvedbi pouka namenjalo veliko pozornosti, pedagoškemu premisleku o individualizaciji, sodelovanju in odnosu med učiteljem in učenci pa manj. Njegova kritika je posebej pomembna tam, kjer opozarja na prenašanje poučevanja na starše. Če izvedbo šolskih obveznosti zasnujemo ob predpostavki, da bodo manjkajočo razlago zagotovili doma, razlike v družinskih virih postanejo neposreden dejavnik možnosti za učenje. Prav učenci, ki potrebujejo največ podpore šole, so v takih razmerah lahko najbolj prikrajšani (prav tam, str. 15–18).

Izkušnja kriznega izobraževanja na daljavo zato odpira tudi vprašanje, kaj je sledilo ponovnemu odprtju šol. Vrnitev v učilnice sama po sebi ni odpravila razlik v usvojenem znanju, učnih navadah in primanjkljajih na socialnem in čustvenem področju. Učitelji so se tako znašli še pred zahtevnejšo nalogo, saj so morali ob doseganju novih učnih ciljev prepoznavati tudi vrzeli, ki so nastajale v zelo različnih okoliščinah. Za tako delo so potrebovali čas, strokovno podporo ter možnosti za prilagajanje pouka. Medvešev vprašanje zamujene evalvacije (prav tam, str. 25) lahko zato razširimo na vprašanje, kako smo izkušnje kriznega izobraževanja uporabili pri nadaljnjem načrtovanju podpore učencem in učiteljem. Je država v obdobju po pandemiji šolam zagotovila dovolj sistematične in individualizirane podpore za odpravljanje različnih primanjkljajev tam, kjer so jo šole in učitelji najbolj potrebovali?

Pandemije zagotovo ne moremo postaviti za edini razlog slabšanja dosežkov. Trendi pri naravoslovju kažejo zniževanje že pred letom 2020 (Šterman Ivančič in Mlekuž 2026, str. 77). Prav tako podatki, ki časovno sovpadajo, ne povedo, kolikšen del poznejših sprememb lahko pripišemo zaprtju šol. Smiselno pa se je vprašati, ali smo po izrednih razmerah dovolj okrepili prav tiste pogoje, katerih pomen se je med njimi najbolj jasno pokazal: dostopnost učiteljeve razlage, individualno podporo ter kakovost sodelovanja med učenci in učitelji.

Kadrovski primanjkljaj in profesionalni razvoj kot sistemska naloga

Vprašanje podpore učencem postane še zahtevnejše, če se šole hkrati soočajo s pomanjkanjem učiteljev z ustrežno izobrazbo. OECD-jevi podatki za Slovenijo kažejo, da je leta 2022 42 % učencev obiskovalo šole, katerih ravnatelji so poročali, da pouk ovira pomanjkanje učiteljev; leta 2018 je bil ta delež 23-odstoten. V istem obdobju se je z 11 na 23 % povečal tudi delež učencev v šolah, kjer so ravnatelji poročali o težavah zaradi neustrezno oziroma slabo usposobljenega kadra (OECD 2023, str. 9). Podatki, ki opisujejo razmere v šolah, ne pa usposobljenosti posameznih učiteljev, zaradi česar jih ne moremo uporabiti kot neposredno presojo njihovega dela, so ilustracija dejavnikov, ki pomembno vplivajo na organizacijo pouka. Analiza pomanjkanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki jo je pripravil Urad za razvoj in kakovost izobraževanja, pokaže še drugo razsežnost problema. V sodelujočih zavodih je 9,9 % učiteljev več kot polovico ali vse ure

pouka opravilo brez vsaj enega predpisanega pogoja o izobrazbi, pri vsaj eni uri pa je tak pogoj manjkal pri 11,7 % učiteljev (MVI 2026, str. 5–6). Podatkov, o katerih so poročali ravnatelji, in podatkov iz analize zaradi nepopolnega odziva zavodov in razlik v zajemu med letoma ne moremo brez zadržkov splošiti na vse šole, vendar odpirajo pomembni vprašanja: kako začetnikom zagotavljamo vstop v poklic in kakšno podporo imajo učitelji, ki zaradi primanjkljaja prevzemajo dodatne naloge.

Pri presoji moramo razlikovati med številom zaposlenih, formalno ustreznostjo njihove izobrazbe in dejansko usposobljenostjo za poučevanje. Ti vidiki se povezujejo, vendar odpirajo različna vprašanja. Formalni pogoj sam po sebi ne zagotavlja kakovostnega pouka, njegovo neizpolnjevanje pa tudi ne pomeni neposredne presoje posameznikovega dela. Izobrazbeni pogoji pa vendarle obstajajo z razlogom: pripravo na zahtevno delo z učečimi se želimo čim bolj poenotiti, urediti in preveriti. Vsaka sprememba teh pogojev, četudi začasna, zato zahteva vsebinsko presojo.

Podatki in analize, ki jih imamo na razpolago, prikažejo tudi, da zavodi primanjkljaj rešujejo s povečanim obsegom dela, prerazporejanjem nalog, nadomeščanji, zaposlovanjem kandidatov brez vseh zahtevanih pogojev in prilagajanjem organizacije pouka (prav tam, str. 14–17). Učitelju zaradi dodatne učne obveznosti ostane manj časa za pripravo, kolektiv prevzema nove naloge, kontinuiteta poučevanja pa se lahko prekine. Iz teh podatkov ne moremo izračunati njihovega neposrednega vpliva na slovenske dosežke, lahko pa prepoznamo protislovje: prav v času, ko učenci potrebujejo več individualne podpore, šola za njeno zagotavljanje razpolaga z manj možnostmi.

Razlogov za akutno pomanjkanje strokovnih delavcev je več, med njimi pa moramo odkrito izpostaviti tudi odnos države do uvajanja v poklic. Strukturirano pripravništvo pod vodstvom mentorja začetnikom omogoča varnejši vstop v poklic, povezovanje študijskega znanja s prakso in lažje vztrajanje v njem. Po podatkih MVI (2025, str. 29–30) med letoma 2015/16 in 2021/22 ni bilo niti enega pripravnika. Ministrstvo upad pripravništva razlaga z manjšimi potrebami po pripravnikih, vendar je šola zaradi opustitve tega instituta izgubila pomemben vmesni prostor med študijem in samostojnim poučevanjem. V tem obdobju smo izgubili precej izobraženih učiteljev, ki so svojo poklicno pot iskali drugje, tisti, ki so v poklicu ostali, pa so morali večji del prehoda opraviti v razmerah, v katerih so se že zrcalile prve podobe kadrovskega primanjkljaja.

Pomanjkanje strukturiranega uvajanja se kaže tudi pri mentorstvu. Formalnega mentorja ima le 13 % začetnikov z do petimi leti izkušenj v osnovnih šolah in 24 % v srednjih šolah (Knific idr. 2026, str. 128). Podatek ne zajame neformalne pomoči, vendar pokaže, da sistem začetnikom tudi danes ne zagotavlja enakega uvajalnega okvira. Če načrtujemo nove poti v poklic, še posebej v luči ukrepov za odpravljanje pomanjkanja strokovnih delavcev, mora podpora začetnikom postati njihov sestavni del. Šola, ki težko zagotavlja že izvedbo pouka, brez dodatnih pogojev ne more prevzeti celotnega bremena priprave novega učitelja.

Ob skrbi za zadostno število učiteljev se moramo vprašati tudi, kako podpiramo tiste, ki v šolah že delajo. Nacionalno poročilo na podlagi raziskave

TALIS 2024 navaja, da se je v vsaj eno obliko profesionalnega razvoja vključilo več kot 98 % učiteljev, vendar jih je manj kot polovica ocenila, da je ta pomembno vplivala na njihovo poučevanje (prav tam, str. 130–131). Ocena učiteljev ne meri neposredno učinkov na pouk ali dosežke učencev, vendar razhajanje med udeležbo in zaznanim učinkom opozarja, da udeležba sama še ne spreminja učiteljevega ravnanja v razredu. Učitelj potrebuje čas in podporo, da novo znanje preizkusi, ga prilagodi značilnostim razreda in njegove učinke tudi reflektira. Pri tem ni pomembno le, koliko ur program traja, temveč tudi, ali učitelju omogoči, da novo znanje med posameznimi srečanji preizkusi, o tem prejme povratno informacijo in ga poveže s konkretnimi problemi pouka. Raziskave (mdr. Darling-Hammond idr. 2017; Garet idr. 2001) kažejo, da imajo daljši programi, ki potekajo v več medsebojno povezanih srečanjih, več možnosti za spremembo učiteljevega ravnanja kot enkratna izobraževalna srečanja. Podatki KATIS sami po sebi sicer ne dokazujejo slabšega vpliva kratkih programov, kažejo pa, da v sistemu, v katerem so dejavnosti profesionalnega razvoja pogosto organizirane kot kratke in ločene oblike, težko zagotavljamo prenos znanja v neposredno pedagoško prakso.

Kadrovski primanjkljaj ni le vprašanje števila zaposlenih, temveč je vedno bolj tudi vprašanje poti, po kateri učitelj vstopi v poklic in se v njem razvija. Kratkoročne rešitve lahko zapolnijo prazna mesta, vendar same po sebi ne zagotovijo pogojev za kakovosten pouk. Če želi država primanjkljaj reševati dolgoročno, mora začetno izobraževanje, pripravništvo, mentorstvo in nadaljnji profesionalni razvoj urediti kot povezano celoto. Učiteljem mora zagotoviti čas, strokovno podporo in možnosti za sodelovanje, v katerih lahko izboljšujejo svoje poučevanje. Le tako kadrovska politika ne bo ostala pri zapolnjevanju prostih mest, temveč bo prispevala tudi h kakovosti dela z učenci.

Mikrodokazila in vprašanje njihovega mesta v izobraževanju učiteljev

Razprava o mikrodokazilih se umešča prav v razmerje med potrebami po novem znanju, dostopnostjo izobraževanja in kadrovskim primanjkljajem. Priporočilo Sveta Evropske unije mikrodokazilo opredeljuje kot zapis učnih izidov, ki jih posameznik pridobi po manjšem obsegu učenja in jih izobraževalec oceni po preglednih merilih. Hkrati poudarja dopolnjevanje obstoječih možnosti izobraževanja ter izrecno ohranja razliko med združevanjem mikrodokazil in pridobitvijo kvalifikacije ali diplome: združevanje samo po sebi ne ustvarja pravice do njiju (Svet Evropske unije 2022, točki 4 in 5). Na področju profesionalnega razvoja učiteljev si lahko predstavljamo smiselno uporabo takšnih oblik. Učitelj bi z njimi poglobil znanje o jezikovni podpori, posameznem didaktičnem pristopu ali uporabi digitalnih orodij, pri čemer bi moral v ustrezno ovrednotenem delu pokazati, kako to znanje uporablja. V tem primeru krajši program nadgrajuje širšo strokovno pripravo. Program mora zato določiti vstopne pogoje (npr. zahtevana raven določenega znanja), raven zahtevnosti in način preverjanja, saj enako poimenovana vsebina nima istega pomena za izkušenega učitelja in za nekoga, ki se s pedagoškimi vprašanji srečuje prvič.

Povsem drugačno vprašanje se odpre, če naj bi posamezna mikrodokazila postala alternativa začetnemu izobraževanju učiteljev. V tem primeru je treba jasno pokazati, kako se znanje različnih področij poveže v zmožnost samostojnega načrtovanja, izvajanja in vrednotenja vzgojno-izobraževalnega dela. Dokazilo o omejenem učnem izidu tega ne potrjuje samodejno. Učitelj mora v konkretni situaciji presojati več vidikov hkrati, učne in vzgojne situacije, v katerih deluje, zahtevajo poglobljeno ukrepanje, ne ravnanja na recept. Zato je bistveno vprašanje, kako izobraževalna pot razvija takšno presojo in kako kandidat pokaže, da jo zna uporabiti.

Pri presoji aktualnih napovedi šolske politike moramo biti natančni. Uradna predstavitev reforme z dne 8. septembra 2026 alternativno pot za predmetne strokovnjake opisuje kot pot, ki vključuje pedagoško-psihološko izobraževanje, predmetno didaktiko, praktično usposabljanje ob mentorstvu in preverjanje dejanske sposobnosti poučevanja (Vlada Republike Slovenije 2026a). Iz takšne napovedi ne moremo sklepati, da gre že za uvedbo mikrodokazil kot alternative začetnemu izobraževanju. Lahko pa zahtevamo pojasnilo o obsegu, ravni in povezanosti teh sestavin, o odgovornosti za kakovost programa ter o pogojih, pod katerimi bo kandidat prevzel samostojno delo.

Alternativnost poti nikakor ne določa njene kakovosti. Za presojo so odločilni standardi, ki jih pot zagotavlja, in način, kako jih uresničuje. Če bi pot zasnovali predvsem kot hitrejšo pridobivanje formalnega pogoja ob zmanjšanem obsegu pedagoškega študija in prakse, bi morali njeno ustreznost posebej utemeljiti. Kadrovske primanjkljaje pojasni potrebo po ukrepanju, ne more pa utemeljiti izobraževalne enakovrednosti različnih poti, saj se ob tem odpirajo številna vprašanja, na katera je nujno zagotoviti odgovore pred uvajanjem ukrepa.

Celovitost učiteljeve vloge in meje razdrobljenega usposabljanja

Pri razmisleku o tem, kaj mora priprava na poklic zagotavljati, se lahko opremo na model učiteljeve odličnosti. V raziskavi med 345 učitelji na 16 slovenskih gimnazijah smo izhajali iz treh osnovnih vlog: strokovne, didaktične in pedagoške odličnosti. Strokovna odličnost predpostavlja poglobljeno poznavanje področja, ki ga učitelj poučuje, ter njegovo stalno nadgrajevanje. Didaktična odličnost se nanaša na to, kako strokovna spoznanja posreduje učencem ob upoštevanju njihovih značilnosti. Pedagoška odličnost pa vključuje vzgojne dejavnike pouka, odnose in učiteljevo moralno, spoštljivo ter dosledno ravnanje (Makovec 2018, str. 34–35).

Empirična analiza je pokazala sedem dimenzij, ki se med seboj povezujejo. Pedagoško odličnost sestavljajo vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu, osebnostna naravnost učitelja in njegova vrednotna naravnost. Didaktična odličnost vključuje natančno načrtovanje pouka in upoštevanje specifike razreda. Strokovno odličnost pa sestavljajo popolnjenje v stroki in vključevanje novega znanja v pouk ter pravnoformalni vidik učiteljevega delovanja (prav tam, str. 38–39). Raziskava je zajela priložnostni vzorec gimnazijskih učiteljev, ki so poročali o svojih pojmovanjih vloge učitelja. Njenih ugotovitev zato ne predstavljamo kot

neposreden dokaz o vplivu teh dimenzij na dosežke PISA. Za našo razpravo ostaja pomembna večdimenzionalnost učiteljeve vloge. Takšna opredelitev nam namreč lahko pomaga natančneje razumeti zahteve učiteljskega dela. Didaktična odličnost ni izčrpana s poznavanjem nabora metod. Učitelj mora izbrati vsebino, določiti njeno zahtevnost in predvideti odzive konkretnih učencev. Pedagoška odličnost pa se ne začne šele takrat, ko mora reševati konflikt. Obstaja tudi v vrednotni razsežnosti obravnavane vsebine, načinu razprave in odnosu do učenčevih vprašanj. V raziskavi smo posebej poudarili, da učitelj odnos do dijakov izraža tudi s kakovostno pripravo na pouk: z njo pokaže, da njihovo učenje jemlje resno in da je odgovoren za delo, ki ga opravlja (prav tam, str. 41–43). Povezanost področij lahko ponazorimo s položajem učenca, ki napačno reši nalogo. Da bi učitelj razumel napako, potrebuje dobro predmetno znanje. Da bi izbral razlago ali novo nalogo, s katero bo učenec svoje razumevanje nadgradil, potrebuje didaktično znanje. Način, kako se na napako odzove tako pred učencem kot pred razredom, pa ima tudi pedagoški pomen: vpliva na odnos do učenca, njegovo pripravljenost za sodelovanje in tudi na to, kako bodo napake razumeli drugi. V isti situaciji se torej prepletajo različni vidiki učiteljeve vloge. V izobraževanju jih lahko analitično razločujemo, pri pripravi na delo pa moramo načrtovati tudi njihovo povezovanje.

Dodatno podporo, čeprav z drugačno konceptualno zasnovo, ponujajo nekatere mednarodne raziskave o znanju učiteljev. V raziskavi *Teacher Knowledge Survey* so ugotovili močno pozitivno povezanost med povprečnim splošnim pedagoškim znanjem učiteljev v sodelujočih državah in povprečnimi matematičnimi dosežki petnajstletnikov v raziskavi PISA 2022 ($r = 0,93$). Primerjava zajema sedem držav, Slovenija vanjo ni vključena, podatki o znanju učiteljev pa izvirajo iz leta 2024. Raziskava, v kateri niso povezali posameznih učiteljev z njihovimi učenci in ki izrecno tudi opozarja, da ugotovljena korelacija ne dokazuje vzročnosti (OECD 2026, str. 31–32), je lahko dober povod za to, da vprašanje pedagoškega znanja pri presoji izobraževanja učiteljev obravnavamo z vso resnostjo. Še posebej zato, ker raziskava obenem pokaže, da učitelji z več pedagoškega znanja pri delu z raznolikimi učenci doživljajo manj stresa in poročajo o manj vzgojno-disciplinskih težavah v razredu, obenem pa te težave tudi lažje obvladujejo. Bolj pozitivno se odzivajo na profesionalni razvoj, pri uvajanju kurikularnih sprememb doživljajo manj stresa, manj časa namenjajo administrativnim nalogam in več časa poučevanju (prav tam). Tudi te povezave ne dokazujejo vzročnosti, vendar jasno nakazujejo na vrednost pedagoškega znanja: to ne zadeva le dosežkov učencev, temveč tudi pogoje, v katerih učitelji opravljajo svoje delo.

Prav tako pomembno izhodišče za razpravo postavlja raziskava COACTIV, v kateri so raziskovalci povezali podatke o nemških učiteljih matematike s poukom in napredkom njihovih učencev v enem šolskem letu. Baumert in sodelavci (2010) so pokazali pomen predmetnodidaktičnega znanja, katerega povezava z napredkom učencev se je udejanjila prek kognitivno spodbudnega pouka in individualne učne podpore. Samo predmetno znanje v njihovem modelu ni bilo neposredno povezano z višjo kakovostjo pouka. Ugotovitev iz raziskave pomaga pojasniti, zakaj obvladovanje področja in sposobnost njegovega poučevanja zahtevata povezano, vendar vsebinsko različno pripravo.

Splošnega pedagoškega znanja v raziskavi OECD in predmetnodidaktičnega znanja v COACTIV pri tem ne smemo preprosto enačiti s področji odličnosti v našem modelu. Gre za različne opredelitve in načine raziskovanja. Raziskavi pa pomagata pojasniti, kako se tri področja med seboj povežejo. OECD meri znanje o splošnih pedagoških načelih, zato njegove ugotovitve predvsem podprejo pedagoško in didaktično razsežnost modela. COACTIV pokaže, da predmetnodidaktično znanje vpliva na napredek učencev prek kognitivno spodbudnega pouka in individualne podpore; s tem neposredno osvetli prehod od strokovnega znanja k didaktičnemu ravnanju. Model učiteljeve odličnosti (Makovec 2018) dodaja tisto, česar omenjeni raziskavi ne zajameta v celoti: vrednotno, odnosno in pravno odgovornost učiteljevega dela. Te ugotovitve omogočajo širši vpogled: pri presoji usposobljenosti učitelja moramo proučiti, kako se njegovo znanje povezuje z načrtovanjem pouka, podporo učencem in odgovornim ravnanjem. S tem vprašanje izobrazbe dobi konkretno vsebino, ki je samo s stopnjo pridobljene diplome ne moremo zajeti.

Za razumevanje slovenskega konteksta izobraževanja učiteljev pa je ključen tudi vpogled v razvoj učiteljskega izobraževanja. Zgaga (2026) pokaže, da nam je v zadnjih sto letih uspelo doseči, da se je priprava na učiteljski poklic premaknila iz krajših in ločenih oblik v visokošolski in univerzitetni prostor. Pri tem izpostavlja enako zahtevnost dela vseh učiteljev ne glede na to, ali delajo v osnovni ali srednji šoli, ter potrebo po študiju in diplomi istega ranga (prav tam, str. 16–18). S tem univerzitetne izobrazbe ne utemelji s prestižem ustanove, ampak z zahtevnostjo dela, ki ga učitelj opravlja z različnimi starostnimi skupinami in v različnih delih izobraževalne vertikale (prav tam). Avtor obenem opozori tudi na dolgo hierarhijo med predmetnim študijem in pedagoškim izobraževanjem, za katero se zdi, da je nismo presegli vse do danes. Predmetno znanje je zgodovinsko gledano pogosto dobivalo višji status, pedagoško znanje pa je ostalo pri usposabljanju za večšine. Po njegovem razmisleku mora tudi pedagoško področje razviti akademsko in raziskovalno osnovo, saj učitelj ne potrebuje le navodil, kako izvesti uro, temveč mora razumeti učenje, odnose, razvoj učencev in širši družbeni pomen šole (prav tam, str. 393–397). Univerzitetna izobrazba pa učitelju omogoča, da znanje pridobiva v okolju, ki povezuje študij in raziskovanje, preverja trditve, primerja različne razlage ter svoje odločitve utemeljuje z argumenti. Zgaga zato akademizacijo poveže tudi z raziskovalnim poslanstvom ustanov in razvojem učitelja kot reflektivnega praktika: učitelj mora znati spremljati raziskave o poučevanju, razumeti njihove meje in jih presojati v konkretnih okoliščinah (prav tam, str. 402–403). Takšna priprava ne izključuje praktičnega znanja; prakso naredi za predmet premišljevanja in ji daje možnost, da se ob izkušnjah ter raziskavah spreminja. Ob tem moramo ostati kritični. Univerzitetni naziv sam po sebi ne zagotovi kakovostnega pouka, tako kot mikrodokazilo samo po sebi ne pokaže celovite usposobljenosti. Zato moramo univerzitetno izobrazbo vseh učiteljev povezati s prakso pod mentorstvom in s preverjanjem dejanskega dela. Zagovor celovitega izobraževanja tudi ne pomeni, da so obstoječi programi brez pomanjkljivosti. Ugotovitve o profesionalnem učenju, mentorstvu in zaznani podpori učencem zavezujejo tudi njihove izvajalce. Izobraževanje učiteljev mora svojo kakovost izkazovati v povezanosti študija, prakse in refleksije ter se ob

raziskovalnih ugotovitvah tudi spreminjati. A vračanje k predstavi o predmetnem strokovnjaku, ki za učiteljsko delo potrebuje le še nekaj posameznih spretnosti, bi zagotovo pomenilo velik konceptualni korak nazaj. Mikrodokazilo lahko dopolni univerzitetno izobraževanje in profesionalni razvoj, ne more pa samo povezati vseh znanj, oblikovati pedagoške presoje in nadomestiti vodene prakse.

Odgovornost za kakovost javne šole

Vprašanje učiteljeve usposobljenosti ni zgolj vprašanje kvalifikacije, temveč ima širše posledice za javno šolstvo. V razpravi o učinkovitosti javnega sektorja je vlada septembra 2026 primerjala število učiteljev in učencev z dosežki ter zagovarjala stališče, da več zaposlenih samo po sebi ne zagotavlja boljših rezultatov (Vlada Republike Slovenije 2026b). S slednjim se je mogoče strinjati. Toda iz take primerjave še ne izvemo, katerih učiteljev manjka, za katero delo so usposobljeni zaposleni učitelji in kako jih šole razporejajo. Prav tako razmerje med skupnim številom učencev in učiteljev ne opisuje neposredno velikosti konkretnega oddelka ali podpore, ki jo posamezen učenec dejansko prejme. Če kadrovsko vprašanje obravnavamo predvsem kot vprašanje skupnega števila zaposlenih, lahko spregledamo prav razmere, ki so odločilne za učenje. Učencu, ki ne razume razlage, nacionalno povprečje ne zagotovi dodatne pomoči. Lahko pa jo zagotovi ustrezno usposobljen učitelj, ki ima za takšno delo tudi pogoje. Javna šola mora zato odgovornost za kakovostno znanje uresničevati v konkretnih okoljih, pri čemer je posebna skrb potrebna tam, kjer se združujejo večje učne raznolikosti in težave pri zagotavljanju kadra. Zato menimo, da je treba rešitve presojati tudi z vidika njihovih možnih učinkov na razlike med šolami. Če bi v poklic vstopali slabše pripravljeni kandidati, bi moral njihov nadaljnji razvoj pretežno prevzeti posamezni kolektiv, uspešnost takšne poti pa bi postala močno odvisna od zmožnosti šole. Kadrovsko stabilna šola bi novincu lahko zagotovila več podpore kot šola, ki že tako težko izvaja pouk. S tem bi se lahko razlike v pogojih za delo učiteljev prelile v razlike v možnostih učencev. Gre za tveganje, ki ga moramo pri načrtovanju ukrepov vseskozi preverjati in preprečevati; njegove uresničitve pa nikakor ne moremo razglasiti vnaprej. Odgovor na opisane težave zato vidimo v povezovanju začetnega izobraževanja, sistematičnega uvajanja in nadaljnjega profesionalnega razvoja. Začetna priprava mora zagotoviti dovolj prostora za strokovno, didaktično in pedagoško znanje ter njihovo povezovanje v praksi z možnostjo refleksije v strokovnem okolju. Uvajanje zahteva mentorje z ustrezno pripravo, čas in jasno odgovornost za spremljanje začetnika. Nadaljnje izobraževanje pa mora omogočati, da učitelji svoje potrebe po dodatnem znanju obravnavajo poglobljeno ter učinke sprememb pri pouku tudi presojajo. Mikrodokazila lahko v takšni ureditvi dobijo smiselno mesto le, če jih vključimo v premišljeno izobraževalno pot z jasno določenimi standardi.

Ob koncu se zato vrnimo k dosežkom PISA. Njihovo slabšanje je razlog za resno obravnavo kakovosti učnih procesov in sistemskih pogojev zanje. Ni pa dokaz, da lahko zahtevnost priprave na učiteljsko delo zmanjšamo. Nasprotno, raznolikost učencev, potreba po podpori in kadrovske razmere dodatno

utemeljujejo skrb za celovito usposobljenost učiteljev. Če bi mikrodokazila uporabili kot bližnjico, s katero bi takšno pripravo obšli, bi po naši presoji šlo za nevaren pedagoški eksperiment. Njegovo tveganje bi prevzeli tudi učenci, ki so od kakovosti javne šole najbolj odvisni. Odgovornost izobraževalne politike je, da pogoje za kakovostno delo zagotovi, še preden od učiteljev in učencev zahteva boljše rezultate.

Zahvala

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Literatura in viri

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. in Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, št. 1, str. 133–180.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. in Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, št. 4, str. 915–945.

Knific, P., Magdič, S., Schmuck, A. in Štraus, M. (2026). *Nacionalno poročilo o kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji: sintezno poročilo*. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

Makovec, D. (2018). Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 3, str. 28–47.

Makovec Radovan, D. (2023). Vključujoče poklicno in strokovno izobraževanje: vizija ali iluzija? *Sodobna pedagogika*, 74, št. 4, str. 142–159.

Medveš, Z. (2020). Šolanje na daljavo – zamujena priložnost. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4, str. 14–26.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI). (2025). *Analiza pomanjkanja vzgojiteljic in vzgojiteljev, učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Urad za razvoj in kakovost izobraževanja.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI). (2026). *Analiza pomanjkanja vzgojiteljic in vzgojiteljev, učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Urad za razvoj in kakovost izobraževanja.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country notes: Slovenia*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2026). *Results from the Teacher Knowledge Survey: What teachers know about general pedagogy*. Paris: OECD Publishing.

Svet Evropske unije. (2022). *Priporočilo Sveta z dne 16. junija 2022 o evropskem pristopu k mikrodokazilom za vseživljenjsko učenje in zaposljivost* Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/ALL/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/ALL/?uri=CELEX:32022H0627(02)) (pridobljeno 21. 9. 2026).

Šterman Ivančič, K. in Mlekuž, A. (ur.). (2026). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk PISA 2025: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.

Vlada Republike Slovenije. (2026a). *Minister dr. Borut Rončević napovedal celovito reformo slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja*. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2026-09-08-minister-dr-borut-roncevic-napovedal-celovito-reformo-slovenskega-sistema-vzgoje-in-izobrazevanja/> (pridobljeno 21. 9. 2026).

Vlada Republike Slovenije. (2026b). *Premier Janša: Potrebujemo učinkovit javni sektor, ki bo servis državljanom, in močno gospodarstvo*. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2026-09-10-premier-jansa-potrebujemo-ucinkovit-javni-sektor-ki-bo-servis-drzavljanom-in-mocno-gospodarstvo/> (pridobljeno 21. 9. 2026).

Zgaga, P. (2026). *Vivat academia! O akademizaciji učiteljskega izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.