

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

MAGISTRSKA NALOGA

VLOGA RAVNATELJA PRI RAZVOJU
PROFESIONALIZMA UČITELJEV V OSNOVNI
ŠOLI

MAJDA HAFNER

KOPER, 2010

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

VLOGA RAVNATELJA PRI RAZVOJU
PROFESIONALIZMA UČITELJEV V OSNOVNI
ŠOLI

Majda Hafner

Koper, 2010

Mentor: doc. dr. Justina Erčulj

POVZETEK

S kvalitativno raziskavo smo raziskovali razvoj profesionalizma učiteljev na dveh osnovnih šolah. V raziskavi intervjuvani učitelji in ravnatelja profesionalizem razumejo kot strokovno usposobljenost, pomembno za uspešno poučevanje, kar kaže na tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja. Intervjuvanim je pomembna zavest o vseživljenjskem učenju, stalnem izobraževanju, in sicer v smislu učiteljeve pripravljenosti izboljševanja in kakovostnega opravljanja svojega dela, ki vključuje elemente razširjenega profesionalizma. Tako učitelji, kot ravnatelja vidijo bolj seminarje, ki jih ponuja šola. Razen enega ravnatelja, za razvoj profesionalizma vidijo zunanje ovire. Sicer pa je pri razvoju učiteljevega profesionalizma ključna vloga ravnatelja. Od njega se pričakuje, da načrtno spodbuja sodelovanje med sodelavci, usmerja reflektivno prakso, vključuje učitelje v razvojno načrtovanje v pozitivni šolski klimi. Odgovoren, sposoben ravnatelj mora prepoznavati potrebe svojih sodelavcev, s čimer jasno ugotovi in poveže individualne potrebe s potrebami šole, ter tako jasno okrepi povezavo med razvojem učitelja in razvojem šole.

Ključne besede: profesionalizem, strokovni razvoj, izboljšave, ravnatelj, učitelj, spremembe

SUMMARY

A qualitative research on development of professionalism of teachers was made on two schools. Interviewed teachers and headmasters understand professionalism as expert knowledge or qualification, important for successful teaching. That shows a traditional view on professional teacher. The interviewed find lifelong learning and permanent education in sense of teacher's willingness to improve as very important elements which include also expanded professionalism. The teachers and both headmasters see seminars offered by school as most appropriate. Except for one headmaster they all see exterior obstacles for development of their professionalism. The role of the headmaster is the crucial one in developing of teacher's professionalism. He is expected to encourage cooperation between co-workers, direct reflective practice and include teachers to development of positive school atmosphere. A responsible and effective headmaster must recognize the co-workers' needs, match individual needs to the needs of school and by doing that clearly strengthen the connection between professional development of a teacher and development of school.

Key words: professionalism, professional development, improvements, headmaster, teacher, changes

UDK: 37.091.113(043.2)

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem moji mentorici, doc. dr. Justini Erčulj, ki me je vodila skozi magistrsko nalogo in me pri tem strokovno spodbujala ter podpirala.

Hvala vsem, ki so sodelovali v moji raziskavi, ravnateljema in učiteljem.

Hvala lektorici, sestri Petri Novak, in prevajalkama Špeli Susman ter Martini Belšak, da je naloga slovnično urejena.

Iz srca se zahvaljujem vsej družini; tebi Boštjan, za toliko razumevanja in požrtvovalna leta ..., v katerih sva združevala razvoj družine in študij, pa tudi za to, da je naloga tehnično urejena.

Hvala najini Manci in najinemu Nejcu za vse »naše« pristrčne trenutke, ki nas kljub obilici resnega dela notranje bogatijo.

Hvala tudi domačim, ki so me pri delu podpirali in mi stali ob strani.

Majda Hafner

VSEBINA

1	Uvod	1
1.1	Globalne spremembe in pomen znanja v uspešnih organizacijah	1
1.2	Cilji naloge	4
1.3	Vsebinske in metodološke omejitve.....	5
2	Teoretična izhodišča	7
2.1	Človeški viri	7
2.2	Učiteljev profesionalizem	8
2.2.1	Sodelovanje kot pogoj za razvoj učiteljevega profesionalizma	16
2.2.2	Profesionalni razvoj zaposlenih in razvoj šole.....	17
2.3	Vloga ravnatelja	21
2.3.1	Zakonski vidik profesionalnega razvoja učitelja	21
2.3.2	Podpora učiteljevemu profesionalnemu razvoju.....	24
2.3.3	Podpora sodelovanju med učitelji.....	25
2.3.4	Vodenje z zgledom	26
3	Empirični del.....	29
3.1	Cilji raziskave.....	29
3.2	Pristop k raziskavi	29
3.3	Študija primera	31
3.4	Raziskovalne metode in tehnike.....	32
3.5	Delno strukturirani intervju z ravnateljema in učitelji.	32
3.5.1	Metoda analize dokumentov	33
3.5.2	Vzorec raziskave	33
3.5.3	Potek raziskave	33
3.6	Veljavnost raziskave	35
3.7	Etika v raziskovanju	36
4	Analiza in interpretacija rezultatov raziskave.....	37
4.1	Uvod	37
4.2	Analiza intervjujev učiteljev in ravnateljev.....	37
4.2.1	Šola A (učitelji)	37
4.2.2	Šola B (učitelji)	40
4.2.3	Povzetek učitelji.....	43
4.2.4	Ravnatelj šola A in šola B	44
4.2.5	Povzetek ravnatelja	47
4.2.6	Analiza dokumentov	48
4.3	Interpretacija.....	50
4.3.1	Interpretacija odgovorov ravnatelj – učitelji, šola A.....	50
4.3.2	Interpretacija odgovorov ravnatelj – učitelji, šola B.....	52

4.3.3	Primerjava odgovorov ravnateljev šola A in šola B.....	55
4.3.4	Primerjava šole A in šole B.....	57
5	Sklepi in priporočila za prakso.....	63
5.1	Sklepi	63
5.2	Priporočila za prakso	65
	Literatura	69
	Priloge	75

SLIKE

Slika 2.1	Izobraževanje in razvoj cikla.....	18
-----------	------------------------------------	----

KRAJŠAVE

SSKJ	Slovar slovenskega knjižnega jezika
LDN	letni delovni načrt
ZOFVI	Zakon o vzgoji in izobraževanju
Ua	Učitelj A
Ub	Učitelj B
Uc	Učitelj C
Ud	Učitelj D
Ue	Učitelj E
U1	Učitelj 1
U2	Učitelj 2
U3	Učitelj 3
U4	Učitelj 4
RA	Ravnatelj A
RB	Ravnatelj B
IKT	informacijsko komunikacijska tehnologija

1 UVOD

Globalizacijske trende, ki potekajo v vseh sferah družbenega življenja, vidimo kot izziv in priložnost vzgojno-izobraževalnih organizacij, usmerjenih v prihodnost. V času temeljnih sprememb, poudarja Erčuljeva (2007, 9), se od šol in izobraževanja pričakuje vse več. Temeljna namena šole sta učenje in poučevanje, zato je šola odprta profesionalna organizacija, v kateri se kakovostnemu učenju prvi med vsemi posveča ravnatelj, formalni vodja, ki ustvarja pogoje na tak način, da pri razvoju odgovorno, kot strokovnjak, vodi skupnost, v kateri deluje šola (Erčulj, Širec 2006, 62 in Hargreaves 2003, 162–163), in to na tak način, da spodbuja učence in učitelje, da prevzamejo svoj del odgovornosti za delo šole. To pomeni, da učitelji razumejo (vidijo) vizijo lastnega profesionalnega razvoja in se zavedajo, da je uspeh šolskega razvoja odvisen od njihove pripravljenosti za spreminjanje in prilagajanje tradicionalnih vlog novim vlogam in njihovim okoliščinam (Fullan 1992 v Dean 1999, 100). Učiteljev poklic navdihuje vrednote vključevanja in potreba po razvijanju potencialov učencev, ki ima velik vpliv na družbo in igra ključno vlogo pri napredovanju človeškega potenciala in oblikovanju prihodnjih generacij, navaja Dokument o skupnih evropskih načelih (2006, 197). Ne le, da se učiteljeva vloga spreminja, postaja predvsem zahtevnejša, saj pripravlja učence na negotovo prihodnost. Zato pomeni kakovostno javno izobraževanje blaginjo družbe (temelj demokratične družbe, sestavni del ekonomskega, družbenega in kulturnega razvoja), pomemben pogoj zadovoljnega in uspešnega življenja, pa tudi osebnega razvoja, posledično pa doseganja višje kvalitete življenja (Perme 1996, 13).

Ta velika sprememba je za dobro šolo in za razvoj generacij velik in zahteven izziv. Spreminjanje razumevanja in uresničevanje profesionalnega razvoja, s tem pa izboljšanja šolskega dela in učinkovitosti je eden najpomembnejših premikov v praksi, da bodo šole kos resnim družbenim in tehnološkim spremembam, razlaga Day (1999, 195–196).

1.1 Globalne spremembe in pomen znanja v uspešnih organizacijah

Ko govorimo o izzivih sodobne družbe in družbe prihodnosti, govorimo tudi o izobraževanju, dejavniku razvoja, ki pomeni neprecenljivo popotnico mlajšim generacijam. Zato imamo v šoli temeljno odgovornost in prioriteto, da damo znanju, učenju, usposobljenosti, pa tudi predanosti in zavezanosti skupnim ciljem, ki služi vsem človekovim potrebam, posredno pa vsem družbenim potrebam, temeljno kvalitativno vrednost (Barle Lakota 2007, 12). Tako je lahko mogoče prejšnje znanje, izkušnje, možnosti in izzive smiselno povezati z novim razumevanjem in novim znanjem in tako usposobiti posameznika za življenje v sedanjosti in prihodnosti. Spremenjene okoliščine so prinesle pritiske: spremenjeno vlogo družine, naraščajočo tekmovalnost, uveljavljanje tržnih mehanizmov, finančno racionalizacijo, konfliktne vrednote, poplavo

informacij (informacijski komunikacijski tehnologiji), ki jih čutimo v šoli, in se kot izzivi dotikajo učiteljev, poudarja Marentič Požarnikova (2000a, 14).

Erčuljeva (2005, 14) v zvezi z globalizacijskimi trendi dodaja, da gre pri tem tudi za paradoks v izobraževanju. Na eni strani se namreč pojavi potreba po izobraževanju za vse, medtem ko se na drugi strani krepijo družbene razlike in socialna razklanost. Družba stremi k samoumevni strategiji vseživljenjskega učenja, pa vendar prihaja do očitkov, da je znanje mladostnikov vedno slabše. Torej je temeljni cilj resno (očitno ne tako samoumevno) iskanje strategij, kako motivirati današnje učence za učenje v obdobju, ko so za spremembe najbolj dovzetni. V šolah je treba uveljaviti poučevanje za razumevanje, reševanje problemov in sodelovanje, kar vse omogoča uspešno sodelovanje v družbi znanja. S predpisanimi standardi znanja in kazalniki, ki jih učenci morajo dosegati kot del kurikula, preverjamo uspešnost uresničevanja izobraževalnega sistema. Vse to omogoča primerljivost in hkrati enako raven znanja za vse učence in večjo odgovornost šol za lastno kakovost, kar spremljajo sistemi napredovanja, inšpekcije in selektivno financiranje učiteljev (Erčulj in Koren 2004, 67). Pouk se zastavi na osnovi novih spoznanj na področju učnih metod in strategij, učenja in delovanja človeških možganov. Da lahko učitelj vsem tem zahtevam ugotovi, se od njega, kot pravi Marentič Požarnikova pričakuje:

»višjo stopnjo profesionalnosti – zmožnost poglobljene in situaciji ustrezne strokovne presoje ter obvladovanje širokega repertoarja metod in pristopov. Tem potrebam lahko zadostijo le učitelji oz. praksa, ki se odziva na izobraževalne potrebe otrok. [...] Učenci so vse bolj raznoliki (multikulturalnost, socialna razslojenost, integracija učencev s posebnimi potrebami) in težje obvladljivi (porast nasilja, zasvojenosti, nižanj učne motivacije). Starši nemalokrat zaradi svojih obveznosti puščajo otroke vedno dlje časa v šoli in zaradi svojih (pre)visokih ambicij zahtevajo od otrok vedno več. Enako vedno več pričakujejo tudi od šole in učiteljev, po drugi strani pa preživijo na napake, ki jih bodo učitelji storili. Današnji učenci so v primerjavi s prejšnjimi generacijami kljub boljšim materialnim pogojem bolj pod stresom, depresivni, zato pa tudi bolj čustveno in vedenjsko problematični, taki pa vse manj pripravljeni na učenje [...]«. (2004, 4)

Tako učitelji vsako leto opažajo, da prihajajo drugačni učenci, npr. pred desetletjem, z drugačnimi vrednotami, navadami, življenjskimi izkušnjami in odnosom do šole (Rupar 2006, 41).

Day (1999, 194), Kozmus (2007, 341) in Kremer-Hayon (v Cvetek 2005, 244) napovedujejo gledano s psihološkega vidika, povečan občutek odtujenosti tako med učenci kot učitelji, potrebo po doseganju in ohranjanju dobrih medčloveških odnosov in razvijanju pozitivne samopodobe. Marentič Požarnikova poudarja: »Končni cilj tega je pomagati učencem, da se razvijejo v ljudi z visoko stopnjo mišljenja in zmožnostjo samostojnega učenja, z intelektualno radovednostjo, v ljudi, ki delujejo v skladu z edukativnimi in humanističnimi vrednotami in sprejemajo odločitve po tehtnem

premisleku [...]« (2004, 35). Avtorica pojmuje prej omenjeno kot zahteven podvig, zlasti če se v resnici nameravamo ob uveljavljanju vrste organizacijskih novosti (»zunanja prenova«) približati pomembnim ciljem »notranje prenove«, kar pomeni opremiti učence s kakovostnim prožnim znanjem, ki zajema tudi zahtevnejše spoznavne in delovne spretnosti, ob razvoju samostojnosti, pozitivnega odnosa do znanja, učenja in dela do sebe in soljudi. Tudi Darling-Hammond (v Stoll 1998, 35) poudarja pomen širokega znanja, ki ga imajo učitelji ne le v okviru predmeta, ki ga poučujejo, in znanja o tem, kako se otroci razvijajo, ampak imajo tudi potrebno podrobno znanje o učenčevih močnih področjih, slabostih, družinskih razmerah, kulturnem okolju, učnih stilih. Priprava na soočanje s tako obsežnimi spremembami je za učitelja zahtevna, naporna in vnaša negotovost v ustaljeno delo in odnose, zato se kvalitativne spremembe dogajajo počasi in postopno, zlasti šolske, ki so kompleksne in nujne, saj od učiteljev zahtevajo veliko naporov, sredstev in pozornosti, dodajata Marentič Požarnikova (2004, 35) in Day (1999, 200).

Marentič Požarnikova zato poudarja, da si učitelji pri tem ne smejo zatiskati oči, ampak jih morajo sprejeti kot izziv: »saj morajo pripraviti mlado generacijo na svet, ki ga označuje vse večja globalizacija človeške dejavnosti, pa tudi prepletenost, nepreglednost in nepredvidljivost iz tega izhajajočih problemov [...]« (1997, 9)

Raziskave na angleškem področju, o katerih piše Craft (2000, 198), so pokazale, če učitelji želijo slediti spremembam, se morajo profesionalno razvijati. V zvezi s tem poudarja izobraževanje in strokovno rast učiteljev, ki sta pogoj, da učitelji uvajajo inovacije in razvoj. Dobra praksa učiteljev je za izboljšanje uspeha učencev najpomembnejša spremenljivka, ki terja več znanja, spretnosti in pripravljenosti za njeno obvladanje (Lingard idr. 2003, 53 v Koren 2007, 94; Javornik Krečič 2008, 5). Pomembno vlogo pri razvoju šole in učiteljevem profesionalnem razvoju imajo ravnatelj, ki naj v profesionalnem razvoju podpirajo in vzpodbujajo razvoj tako v dograjevanju znanja in usposobljenosti kot v vzpostavljanju spodbudnega šolskega ozračja in delovnih razmer. Profesionalni razvoj organizacije se lahko uresničuje le ob profesionalnem razvoju zaposlenih, z vodenjem, ki spodbuja delovno okolje, ki posameznika nenehno usmerja, da prilagaja svoje vedenje ter oblikuje odnose do drugih in sebe (Urh 2006, 84–85). Le poklicno zavzet učitelj bo pripravljen sprejeti napore in tveganja, potrebne za tako spreminjanje (Javornik Krečič 2006, 41; Erčulj in Širec 2006, 61). Učitelj vključuje v svoje delo znanje, pa tudi sposobnosti, aktivnosti, stališča in odnose v svetu, ki se spreminja. V resnici so to kvalitete osebnosti, ki jih učitelj doseže v lastnem razvoju, in to s kritičnostjo, kreativnostjo in z raziskovanjem. Spremembe so namreč tako hitre, da znanje lahko čez noč zastara ali pa nas celo ovira pri reagiranju na povsem novo situacijo. Takim spremembam lahko sledijo le ljudje, ki so sposobni svoje znanje kreativno uporabljati in ga nenehoma obnavljati in dopolnjevati.

1.2 Cilji naloge

Namen naloge je analizirati literaturo, raziskati, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem, kako ga doživljajo in kakšna pričakovanja imajo v zvezi z njim. Zanima me tudi, kakšen pomen dajejo vodstva šol učiteljevemu profesionalizmu, kako ga spodbujajo, gradijo in kakšne načrte imajo za uresničevanje profesionalizma v nadaljnjem razvoju šole (pogoji delovanja). To naj bi vodstvo šol vnaprej načrtovalo in nato postopoma razvijalo, da bi bila zagotovljena čim večja skladnost med posameznikovimi potrebami in željami ter potrebami in zahtevami delovnega mesta in vzgojno-izobraževalne institucije, kar poudarjajo Day (1999, 63), Cenčič (2007, 77–78) in Locke (2005, 576).

Cilji naloge:

- raziskati, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem;
- ugotoviti, katere lastnosti pripisujejo odliki profesionalnega učitelja;
- raziskati poglede ravnateljev na učiteljev profesionalizem;
- soočiti ravnateljeve in učiteljeve zaznave profesionalizma;
- odkriti organizacijske pogoje, ki spodbujajo profesionalizem;
- odkriti ravnateljeve spodbude za razvoj profesionalizma, ovire ter načrte, ki jih v zvezi s tem predlagajo;
- oblikovati predloge za boljšo prakso na področju razvijanja učiteljevega profesionalizma.

Pri raziskovanju so me vodila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako učitelji in ravnatelji razumejo učiteljev profesionalizem?
2. Katere lastnosti pripisujejo odliki profesionalnega učitelja?
3. Kaj učiteljem za razvoj profesionalizma ponuja šola?
4. Kako (kaj) so učitelji še pripravljene prispevati k razvoju svojega profesionalizma na šoli?
5. Kako ravnatelji spodbujajo učiteljev profesionalizem na šoli?
6. Kje so ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma?
7. Kakšne načrte imajo ravnatelji v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti?
8. Kaj namerava ravnatelj še storiti?

Z analizo in interpretacijo podatkov sem dobila poglobljeno sliko o vlogi ravnatelja pri razvoju učiteljevega profesionalizma ter osnovo za predloge in priporočila za ravnatelje v smislu izboljšanja obstoječe prakse na področju vodenja šol.

1.3 Vsebinske in metodološke omejitve

Omejitve raziskave je predvsem metodološka. Izhaja iz majhnega vzorca intervjuvanih, pri čemer posploševanje ni mogoče. Gre za enkratno zbiranje podatkov s pomočjo polstrukturiranega intervjuja. V zvezi s tem omenjam navzočnost nehotenega vplivanja raziskovalca tako na intervjuvanca kot na organizacijo, in sicer s svojimi izhodišči in pogledom na svet. Ker sem kot raziskovalka zaposlena v eni od organizacij, ki sem jih raziskovala, še toliko bolj omenjam etiko, saj uporaba metod kvalitativne raziskave postavi raziskovalca v občutno močnejši položaj v odnosu do posameznika, zato je v tem primeru upravičena skrb o etičnih vprašanjih, ki jih imamo kot raziskovalci. In kot pravi Easterby-Smith (2002, 103), mora družbeni raziskovalec izbrati svoje vrednote in obveze in jih vselej presoјati v teku celotnega raziskovalnega procesa.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Človeški viri

Profesionalizem in profesionalni razvoj sta postavljena v okvire managementa, človeških virov (HRM – Human Resource Management), ki je opredeljen kot proces, v katerem organizacija sistematično in integrirano s svojo poslovno strategijo načrtuje potrebe po kadrih, kadruje, razvija ter vrednoti svoje kadre, jih nagraduje in vzdržuje z njimi učinkovite odnose (Merkač Skok 2005, 14). V tekmi za uspeh zmagujejo hitri in prilagodljivi posamezniki, organizacije s kakovostnimi proizvodi in storitvami, ki so pripravljene svoje znanje profesionalno kreativno uporabljati, ga nenehoma obnavljati in dopolnjevati.

Moč delovne organizacije je v njeni sposobnosti, da prepozna in uporabi vse razpoložljivo znanje ter ga tudi razvija z vsemi razpoložljivimi učnimi oblikami (Urh 2006, 79). Kako pridobiti, razviti in vzdrževati ljudi z visoko stopnjo motiviranosti, ki bi bili voljni in zmožni reševati probleme tako, da bi bili vsaj en korak pred drugimi, je danes verjetno največji izziv za vse organizacije, poudarja Možina (2002, 1).

Veliko vlogo pri spodbujanju, usmerjanju in razvijanju kadrovskih virov, imajo njihovi vodje s sposobnostjo za motivacijo zaposlenih. To pomeni, da zaposlene ustrezno privabijo, jim omogočijo razvoj, jih ustrezno motivirajo, da bi svoja znanja in zmožnosti uporabljali, razvijali in jim dodajali nova. Vendar je določen razvoj smiseln ter smotrno le, če bo posameznik določeno znanje (potenciale) lahko uporabil na določenem področju dela in če mu bo to znanje omogočilo v nekem smislu tudi osebni razvoj znotraj določene stroke (Medveš in Muršak 1993 v Urh 2006, 74). Bistven poudarek pri zaposlenih je v spodbujanju kakovosti dela, tako da se znanje in izobrazba pridobivata in uporabljata v praksi. Izziv skupnega dela, strokovnega sodelovanja je prizadevanje za lastni razvoj in spoštovanje razvoja drugih (Fullan in Hargreaves 2000, 11). Uspešnost posameznika postaja tako tesno povezana z uspešnostjo organizacije, zato je potrebna povezanost, usklajevanje in zadovoljevanje potreb med kadrovske dejavnostjo in cilji organizacije. Uspešna in učinkovita uporaba takega pristopa pa povečuje možnost za izboljšanje profesionalne uspešnosti in dosežkov zaposlenih, kar posledično zagotavlja dvig njihovega zadovoljstva (Možina 2002, 178–179).

Pri upravljanju človeških virov v vzgojno-izobraževalnih organizacijah sta postavljena v ospredje razvoj in vrednotenje sposobnosti učenja, prilagajanja in spreminjanja (Harris 2002, 35–36). Pri tem gre za učenje, ki je pomembno tako za izboljševanje šol kot za strokovni razvoj učiteljev. Še več, izboljševanje šol zahteva strokovni razvoj v obliki učenja, medtem ko le-to samo po sebi zahteva ustrezne razmere v šoli, če želimo, da se hkrati razvija šola. Razvoj šole in strokovni razvoj

zaposlenih sta soodvisna procesa, oba temeljita na skupnem učenju, ugotavljata Verbiest (2004, 33) in Smith (2002, 175).

2.2 Učiteljev profesionalizem

Učiteljev profesionalizem je definiran kot:

»Proces, ko postajaš najboljši učitelj in da postaneš učenec učenja, tako svojega kot učenja drugih. Da si razširiš pogled na poučevanje, da to vključuje ne le vsebine o metodah poučevanja, ampak tudi ljudi, ki delajo tudi z vsebinami in uporabljajo metode. Pomeni, da stopiš nazaj, da dobiš širšo sliko o tem, kaj se dogaja pri učenju in kako odnosi med učenci in učitelji vplivajo na učenje. To pomeni tudi posvečati se drobnim detajlom, ki lahko v povračilo spremenijo širšo sliko. Učiteljev razvoj je kontinuiran proces transformiranja človeških potencialov v človeško izvedbo, proces, ki se nikdar ne konča.« (Underhill, 1994 v Cvetek 2005, 78)

Hargreaves in Goodson (1996, 4) odkrivata splošne probleme, s katerimi se srečujejo učitelji v postmodernejši družbi, ki jo označujejo večja kompleksnost organizacij, ekonomska fleksibilnost ter znanstvena in moralna negotovost. Vse te spremembe pa hkrati z izzivi zaradi nenehnega potrjevanja, iskanja vedno novega, boljšega v poklic prinašajo precej negotovosti. Spreminjajoča se učiteljeva vloga postaja v omenjenih okoliščinah vse zahtevnejša, zato vsi ti pojavi terjajo od učitelja višjo stopnjo profesionalnosti (Cochran-Smith 2000 v Javornik Krečič 2008, 5). Sodobna pojmovanja profesionalnosti učitelja zahtevajo spremenjeno razumevanje učitelja profesionalca, njegove vloge in identitete. V ta namen je potrebno na novo opredeliti učiteljev profesionalizem, ki bo temeljil na »zahtevah prevladujočega spoznanja napredka poslanstva šol, odgovornosti učiteljevega dela in dejavnega šolskega sistema« (Day 1999, 8).

Pojma profesionalnost in profesionallec se povezujeta s pojmom profesija. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995, 1079) pojem profesionalnost razlaga kot lastnost profesionalnega; profesionallec pa je nekdo, ki se s čim poklicno ukvarja in dobro oziroma strokovno opravlja delo. Pojem profesija je torej vezan na poklic, npr. po profesiji je to učitelj. Za razliko od SSKJ Slovar angleškega jezika (Hornby 1995, 924) definira profesijo kot plačani poklic, za katerega je potrebna višja stopnja izobrazbe in usposobljenost, npr. medicina, pravo; med navedenimi primeri je tudi poučevanje oziroma učiteljska profesija (teaching profession). Profesionallec je v tem slovarju definiran kot oseba, ki je izobrazena ali zaposlena v eni izmed profesij. Profesionallec je predan oziroma zavezan svojemu poklicu, kar daje besedi poseben, tudi čustven in ideološki pomen.

Zanimiv je pogled na učiteljev profesionalizem Marentič Požarnikove (2000a, 5), v katerem se avtorica sprašuje, ali je poklic primerljiv s skupinami, kot so npr. odvetniki, zdravniki in arhitekti. Ob razmišljanju učiteljeve profesionalne rasti, opredeljuje

Marentič Požarnikova (1993 v Valenčič Zuljan 2007, 13) profesionalnost kot: »kvaliteto profesionalnih znanj, spretnosti in vrednot, vsebovanih v profesionalni praksi [...]«

Značilnosti profesionalcev opredeli takole:

- visoko kakovostno opravljanje poklicne dejavnosti ob upoštevanju standardov kakovostne prakse;
- specializirana baza znanja;
- daljše, večinoma univerzitetno usposabljanje, neredko tudi podiplomsko;
- »monopol« oziroma posebna licenca za opravljanje dela;
- visoka stopnja družbenega ugleda;
- avtonomija pri opravljanju dejavnosti in prevzemanje odgovornosti za posledice, na katere ima vpliv;
- profesionalna etika v službi potreb strank;
- širok akcijski repertoar in zmožnost utemeljevanja svojih dejavnosti z znanstveno podprtimi argumenti;
- zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in z drugimi.

Za sodobna pojmovanja profesionalnosti in profesionalnega znanja pri opravljanju pomembne družbene funkcije je značilno razumevanje odnosa med teorijo in prakso, ki izhaja iz izkustva (prakse), njegovega razumevanja in pomena za znanje in učenje, refleksije oziroma kritičnega premisleka o tej praksi.

Harrisova opredeljuje profesionalno prakso kot: »presojo in modro ravnanje« (2002, 99–101) v kompleksnih, enkratnih in negotovih situacijah.

Marentič Požarnikova (2000a, 7) v zvezi s tem poudarja, da modro ravnanje vključuje poleg vsebinskega (strokovnega znanja) tudi visoko raven specifičnih znanj in spretnosti, vsebovanih v »poklicni doktrini«. Pri tem gre za:

- splošno pedagoško znanje (s področja pedagogike, didaktike, andragogike tako na ravni teorij in empiričnih izsledkov kot tudi na ravni pojmovanj o pouku, učenju, poučevanju);
- psihološko znanje (poznavanje učenca, njegovih razvojnih značilnosti in posebnosti);
- specialno didaktično znanje;
- kurikularno znanje (znanje o učnih načrtih, zakonodaji, pravilnikih, organizaciji šolstva) ter
- praktično oziroma situacijsko znanje, imenovano modrost prakse.

Kot poudarja Marentič Požarnikova (2000a, 7), je bistvenega pomena prepletanje, povezovanje skladnosti teh sestavin v izobraževanju učiteljev. V našem sistemu izobraževanja učiteljev se dilema med razmerji in integracijo teorije, prakse, znanja in

spretnosti še vedno ni primerno razrešila. Marentič Požarnikova (2000a, 5) je zato prepričana, da bi morali pregledati tako programe izobraževanja učiteljev kot tudi poglede (pojmovanja in filozofijo), na katerih temeljijo. V strukturi naših študijskih programov je še vedno težišče na tem, da učitelj dobro pozna stroko (vsebino), ki jo bo poučeval, kako bo to počel, bo ugotavljal sproti, v praksi. Tako je splošnim pedagoško-psihološkim in specialnodidaktičnim predmetom ter pedagoški praksi namenjeno minimalno število ur. Zato se Marentič Požarnikova (prav tam) in Peklajeva (2006, 7–9) zavzemata za to, da naj pedagoško raziskovalna metodologija razširi tudi kvalitativne, interpretativne pristope in akcijsko raziskovanje, pri tem pa uporablja tehnike, ki spodbujajo učitelja kot razmišljajoči subjekt, ki utemeljuje svoja dejanja z znanstveno podprtimi argumenti. Pri tem gre za samoizpopolnjevanje ob razmišljujoči analizi svojih izkušenj. Avtorici poudarjata, da mora biti praktično profesionalno usposabljanje sestavni del znanosti in univerzitetnega študija kot osnova za profesionalno ravnanje v praktičnih situacijah. Mnoge raziskave kažejo, da se učitelji v kompleksnih situacijah v razredu ne odločajo na podlagi prej nakopičenega teoretičnega znanja, ampak na podlagi t. i. situacijskega razumevanja, praktičnega znanja v veliki meri intuitivno. Na področju poučevanja in izobraževanja učiteljev je prišlo v zadnjih dveh desetletjih v Evropi in svetu do premika. Tako se na teoretični oziroma na konceptualni ravni, pa tudi v izobraževalni praksi, vse bolj uveljavlja reflektivni pristop, v katerem ima pomembno vlogo izkustveno učenje in raziskovalno delo v okolju, kjer se dogaja poučevanje in učenje (Korthagen 2001, 14). V aktivnost najboljših učiteljev je vgrajeno bogastvo »znanja v praksi«, zato bi bilo pomembno doseči dovolj praktičnih izkušenj med celotnim študijem in pri tem skrbeti za primerno stopnjevanost in raznolikost teh izkušenj. Kot je zapisano v Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev (2001, 62), profesionalizirano izobraževanje učiteljev omogoča razvoj široke palete profesionalnih aktivnosti, ki jih učitelji prilagodijo posameznim udeležencem, ciljem, vsebinam, metodam in pristopom poučevanja, kar mora temeljiti na sposobnosti upoštevanja načel in postopkov načrtovanja in vrednotenja učnega procesa. Razvoj teh dejavnosti terja široke temelje znanja ter usklajeno prakso, ki naj učiteljem omogoča seznanjanje z učnimi situacijami, v katerih lahko povezujejo teorijo in komponentno reflektivno delovanje. Ne le zaradi zastarevanja znanj, temveč zaradi izredne kompleksnosti šolskih situacij, pri čemer gre za spreminjanje učiteljevega dela in kakovost poučevanja ter učenja, sta pomembna stalno usposabljanje ter spopolnjevanje učiteljev (Marentič Požarnik 2004, 36).

Med pomembnimi značilnostmi profesionalcev avtorica omenja združevanje v profesionalne organizacije, ki zastopajo interese svojih članov javnosti in varujejo visoko raven storitev s kontrolo standardov vstopa v poklic (licenca), česar učitelji v Sloveniji nimajo. Šele v takih skupnostih lahko nastane temelj kritične teorije, pristop odprte organiziranosti, kjer dobijo sodelujoči priložnost in spodbudo, da v obliki

kritičnega diskurza skozi osebno izkustvo podvomijo o problematičnosti tako teorije kot prakse.

Visoka stopnja izobrazbe, ugled učiteljevega poklica in samostojnost pri delu pomenijo »pogojno pritrdilne« znake profesije, ki jih osnovnošolski učitelji šele pridobivajo, pri čemer obstaja možno trenje med učiteljevo vlogo uslužbenca in strokovnjaka – profesionalca (Marentič Požarnik 1993, 349). Avtonomnost je pripravljenost in usposobljenost za samostojno odgovorno odločanje (izbira metod in tehnik poučevanja). Notranje meje določata predvsem njegova strokovna usposobljenost in zavzetost, zunanje okvire pa učiteljevi avtonomiji postavljajo zakoni, pravilniki, učni načrti, zunanje preverjanje. Avtonomen učitelj se zaveda sebe kot osebnosti in kot profesionalca. Avtonomija in odgovornost temeljita na profesionalni etiki, izraženi z etičnim kodeksom, ki ga učitelji še vedno nimajo. To ogroža eno izmed temeljnih pravic učencev, da pridobivajo kakovostno znanje ob podpori visoko strokovno usposobljenih in osebno zavzetih učiteljev, poudarja Marentič Požarnik (2004, 47).

Marentič Požarnikova (v Cvetek 2005, 95), Erčuljeva (2005, 22–23) in Javornik Krečič (2008, 139–140) poudarjajo razcvet ustvarjalnosti, inovativnosti, zlasti med osnovnošolskimi učitelji, kjer gre za spontan proces uvajanja in preizkušanja najrazličnejših načinov boljšega, bolj smiselnega poučevanja. V zvezi s tem avtorji ugotavljajo oživiljen interes za raziskovanje v šolah, kar se povezuje z vlogo učitelja kot raziskovalca in razvijalca svoje prakse. Za profesionalce štejejo avtorji vse »tiste, ki so v svojih odločitvah samostojni, relativno neodvisni od pritiskov in kontrole od zunaj in njihovo zavzetost za dobrobit svojih klientov«. Po njihovem mnenju gre pri profesionalizmu za več kot le vsoto posameznih spretnosti ali obvladovanje učnih metod, načinov komuniciranja, saj mora znati profesionalno usposobljen učitelj presoditi, kdaj uporabljati ene in druge, upoštevati okoliščine ter posebnosti svojih učencev.

Nekoliko drugače pa o tej temi razpravlja Goodson (2000, 13–15; 1996, 20–21), ki opredeljuje učiteljev profesionalizem prihodnosti, pri čemer poudarja, da v postmodernem obdobju racionalna znanja in spretnosti ne zadostujejo več. Odlike učitelja profesionalca prihodnosti povezuje:

- s sposobnostjo zdrave presoje o poučevanju;
- z upoštevanjem ne le racionalne, pač pa tudi moralne in čustvene razsežnosti poučevanja;
- s sposobnostjo delovanja v skupnosti – s skupnim reševanjem problemov učenja in poučevanja;
- s prizadevanji za nenehni razvoj, in sicer lastni razvoj in razvoj šole;
- z odpiranjem navzven, zlasti z možnostmi, ki bi jih lahko pri oblikovanju politike šole dobili starši;

- s sprejemanjem kompleksnosti poučevanja – učitelj tako dokončno izgubi vlogo prenašalca znanj.

Učiteljeva temeljna vloga je poučevanje, proces, v katerem učitelj osmišlja in razvija svoja pojmovanja ter spreminja svojo prakso poučevanja, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja (Javornik Krečič 2008, 6). Učiteljevo razumevanje učenja in poučevanja je del raziskovanja učiteljevih kognicij, ki so bistveni del učiteljeve profesionalnosti, kajti spremembe, s katerimi se učitelji soočajo, temeljijo na razumevanju, presoji znanja in izkušenj, dodajata Erčuljeva (2002, 92) in Stenhouse (1975, 198). Tako racionalno mišljenje vsebuje sposobnost identificiranja in poimenovanja problemov ter odkrivanje racionalnih in ustvarjalnih rešitev, ki temeljijo na analiznih dokazih (Javornik Krečič 2008, 23). Odgovornost učiteljev praktikov, sposobnost za reševanje strokovnih problemov, kritično razmišljanje in dejavno vedenje so lastnosti, ki morajo izražati učiteljevo perspektivo, doživljanje in raziskovanje stvarnih problemov prakse (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev 2001, 16).

Uspešnega učitelja zato poleg učinkovitosti označuje tudi odgovornost, združevanje uspehov pri pouku s spoštljivo interakcijo – odnosi z učenci. Pomembno je, da učitelji dejansko razumejo, kako se njihovi učenci učijo. Tako bodo lahko kritično analizirali svoje delo, ga usmerili v učence, aktivne udeležence učnega procesa (Gordon 2004, 7). Učinkoviti učitelji so tudi učinkoviti učenci, in dokazano je, da ima učenje zaposlenih neposreden vpliv na uspešno učenje učencev, zaradi katerih šola pravzaprav obstaja, poudarjata Bush in Middelwood (2005, 195). Učenci ne bodo imeli kakovostnega pouka, če učitelji ne bodo imeli možnosti kakovostnega razvoja, zato se moramo, kot pravita Stoll in Fink (1996, 152), zavedati, da »če želimo, da bo pouk učinkovit, morajo biti učinkovite tudi šole, učitelji pa so pomemben del šol«. Zato se tudi Goodson (2000, 15–16) prizadeva, da bi se z izboljšanimi načini poučevanja življenja in dela učiteljev uprli ponovnemu potiskanju učiteljev ob rob zanimanja.

Učitelji morajo poleg izboljšanja svojega poučevanja razvijati znanje za spreminjanje pogojev, za izboljšanje okolja, v katerem poučujejo. Popkewitz (v Cvetek 2005, 82) se zavzema za: »rekonstrukcijo pojma profesionalizacija v njenem razvoju v socialno-intelektualno smer, v upanju razumnega in racionalnega izboljšanja pogojev življenja, kar daje ljudem odgovornost za organizacijo svojih življenj [...]« Poučevanje je v osnovi moralna profesija, za katero morajo učitelji moralni cilj povezati s spretnostmi, ki omogočajo doseganje sprememb.

Poučevanje v družbi znanja je povezano s strokovnim razvojem učiteljev, zato morajo biti tako šole kot posamezniki pripravljeni vlagati vanj (Hargreaves v Erčulj 2005, 20–24). To temelji na vrednotah, družbeni pravičnosti in skrbi za učence, da bi

lahko razvijali načelo demokratičnosti, človečnosti in svetovljanstva. Učitelji v družbi znanja naj bi bili sposobni:

- spodbujati socialno in čustveno razsežnost učenja;
- učiti, kako vzpostavljati in vzdrževati odnose z drugimi;
- razvijati svetovljansko identiteto;
- delati v sodelovalnih skupinah;
- se nenehno učiti in strokovno razvijati;
- krepiti odnose s starši in širšo skupnostjo;
- zagotoviti varnost;
- vzpostaviti temeljno zaupanje.

Gre torej za nekakšen premik od transmisijskega pojmovanja učiteljevega dela k transformacijskemu, od delovanja znotraj šole v povezovanje z različnimi udeleženci, od individualizma k sodelovanju.

Na šoli, kjer se zavzemajo za kakovostno delo, morajo strmeti k razširjenemu profesionalizmu. Posebej poudarjam značilnosti »razširjenega profesionalizma« (Erčulj 2002, 92), ki upošteva vizijo ustanove, pomen spodbujanja stalnega razmišljanja o znanju, učenju in poučevanju. Skrb za lastni razvoj je nedvomno eden pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalizma. Poleg skrbi za nadgrajevanje, širjenje, posodabljanje in poglobljanje strokovnega znanja s strokovnim izpopolnjevanjem, je ključnega pomena, da učitelji nenehno reflektirajo in raziskujejo svojo prakso. Pri tem učitelji, sodelavci šole sooblikujejo njene cilje in so zato tudi odgovorni za njihovo uresničevanje in izboljševanje v smislu razumevanja odnosa med teorijo in prakso, ki izhaja iz izkustva (prakse) in refleksije kot pomembne sestavine učiteljevega profesionalizma. Refleksija je element profesionalne presoje, je podlaga za kritični način delovanja profesionalcev, razumevanja izkustva in njegovega pomena za znanje in učenje. To učitelju pomaga do boljšega razumevanja njegove prakse, okoliščin in dejavnikov, ki nanjo vplivajo, do boljšega poznavanja sebe kot učitelja, predvsem pa takšen način dela omogoča zviševanje kakovosti prakse (Erčulj 2002, 88, 94; Hoyle in John, 1995 v Erčulj 2005, 19; Cvetek 2005, 75; Podgornik 2007, 81). Pri tem je potrebno razviti sodelovalno klimo na šoli, doseči konsenz o skupnih prepričanjih in viziji ter poslanstvu šole, s katerimi se lahko identificira vsak član skupnosti. Učiteljevo sodelovanje zahteva tudi določanje potreb po izpopolnjevanju, ki je ključ do kakovostnega in učinkovitega poklicnega razvoja. Z analizo potreb, ki je odsev resničnih pogojev dela učiteljev, je moč zajeti potrebe sistema, posameznika/skupine in šole (Zavašnik 2006, 107; Hopkins 2007, 172–173). Pomembno vlogo pri tem ima pedagoški vodja šole, ki mora načrtno spodbujati in usmerjati učitelje v sodelovanje in proces reflektiranja, preučevanja in raziskovanja njihove prakse (Sentočnik 2004, 583).

Ti procesi oblikujejo temelj, da bi bila kakovost njihovega dela in dela šole, na kateri so zaposleni, čim boljša.

Kalin (2006, 50) pravi, da pogled na učiteljevo delo z vidika t. i. razširjenega profesionalizma pojasnjuje vlogo učitelja v sodobni družbi. Po Langu (prav tam) povzema značilnosti razširjenega profesionalizma:

- visoka stopnja samostojnosti in specializiranega znanja učiteljev;
- moralni okvir njihove odgovornosti za širše učinke poklicnega delovanja;
- aktivno vplivanje na pogoje lastnega dela;
- poglobljena refleksija in zmožnost, da na temelju posredovanja informacij učitelji stalno izboljšujejo svoje delo z učenci, pri čemer sodelujejo s kolegi, starši in širšo skupnostjo.

Day (1999, 7) govori o novem profesionalizmu, ki se nagiba k manjši osami učitelja, načrtovanje ciljev je skupno, učenje postaja navzven bolj odprto. Tradicionalno učiteljevo avtoriteto in avtonomijo preusmerja v nove oblike učenja in sodelovanja s kolegi, z učenci in okoljem, učiteljeve izobraževalne potrebe pa umešča v vseživljenjsko učenje, v katerem jih moramo redno preverjati, opredeljevati ter uresničevati (Hargreaves 1994 v Day 1999, 9; Caldwell in Spinks 1998, 128–149; Niemi in Kohonen 1995 v Kalin 2002, 150–165; Erčulj 2002, 92). Vse to omogoča uspešen strokovni razvoj učiteljev, na čemer temelji njihovo razumevanje profesionalizma. Tudi Niemi in Kohonen (v Kalin 2006, 50) poudarjata bistvene značilnosti novega profesionalizma:

- poklicna zavzetost za spodbujanje osebne rasti in učenja učencev, prepričanje, da je poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovana na odprti komunikaciji in refleksiji;
- profesionalna avtonomnost, zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in odgovornosti;
- dinamično pojmovanje učenja, tako pri učencih kot pri sebi – učitelju;
- sodelovanje in povezovanje, učitelj se uči in sodeluje v šoli in izven nje, v ožji in širši skupnosti.

Valenčič Zuljan (2001, 126) dodaja, da je pomemben celotni kontekst učiteljevega poklicnega delovanja in življenja, pomembne so spoznavne, socialne in moralne kompetence (sposobnost sodelovanja s kolegi, starši, ravnateljem, pripravljenost in sposobnost prispevati k razvoju poklicne kulture na šoli ter sposobnost opazovati samega sebe in razmišljati o sebi kot učitelju itn.), ki pomagajo učiteljevemu razvoju in s tem prispevajo k dolgoročno kakovostnemu poučevanju.

Učiteljev poklicni razvoj je proces vseživljenjskega učenja, v katerem je teoretično (izobraževanje) in formalno znanje, ki ga posameznik kritično predela, temelj za

učiteljevo razmišljujoče ravnanje. Pomembno je učiteljevo sistematično raziskovanje lastne prakse, saj pomeni kritična refleksija lastne prakse in konteksta delovanja v skupinskem procesu raziskovanja bistveni dejavnik učiteljevega poklicnega razvoja.

Refleksija je nepogrešljiva sestavina sodobnega pojmovanja učiteljevega delovanja, v kateri učitelji kritično osvetlujejo cilje in dimenzije šolskega sistema ter vrednotijo svojo prakso doseganja teh, splošnih ciljev.

V konceptu kritičnega in avtonomnega profesionalca se povezujeta strokovna učinkovitost in etična odgovornost kot neločljivo povezani kompetenci poklicnega ravnanja. Za njuno uresničevanje morajo biti izpolnjeni notranji (v posamezniku) in zunanji (proces izobraževanja, kultura šole) pogoji. Poleg kognitivne sfere (informiranja in razumevanja, sposobnost videnja, zaznavanja in konceptualiziranja problemov) je pomembna tudi konativna dimenzija (značajske poteze, neodvisnost mišljenja, odločnost in motiviranost). Avtonomni učitelj ima predelano samopodobo (je ozaveščen o sebi kot o profesionalcu), je neodvisen pri presojanju, a se obenem zaveda potrebe o medsebojnem kooperativnem sodelovanju in konstruktivnem reševanju konfliktnih situacij. Šola se namreč razvija toliko, kolikor se poklicno razvijajo in izkustveno učijo njeni učitelji in kolikor le-ti med seboj sodelujejo. Prav kakovost medsebojnega sodelovanja v duhu interaktivnega profesionalizma je eden izmed temeljnih dejavnikov profesionalnega razvoja posameznega učitelja in šolske skupnosti (Valenčič Zuljan 2001, 137).

Vloga učiteljev, ključnih dejavnikov razvoja, njihovo vseživljenjsko učenje in poklicni razvoj pomeni ključno prednostno nalogo razvoja izobraževanja, gospodarstva ter kulture v sodobni družbi. V zvezi s tem bi bilo potrebno spremeniti za uspešno prenovu pogled na učitelja kot profesionalca in pregledati ne le programe, ampak tudi poglede (pojmovanja) in filozofijo, na katerih slonijo (Marentič Požarnik 2000a, 5). Kot kažejo ugotovitve mnogih avtorjev, je eden glavnih problemov v izobraževanju učiteljev v pomanjkanju opredelitve znanja, značilnega za pedagoško prakso. Bolj natančno bi bilo potrebno opredeliti tudi vsebine znanj, ki so podlaga pedagoški praksi (ravnotežje v korist profesionalnih znanj, posebej značilnih za učitelje srednjih in osnovnih šol). Dokument pove bolj malo tudi o tem, kako se bodo programi izvajali v korist profesionalnega delovanja na osnovi reflektivne prakse, pri čemer bi moralo biti jasno opredeljeno drugačno pojmovanje odnosa med teorijo in praktičnimi izkušnjami.

Navaja tudi, da bi »morali spodbujati npr. profesionalni razvoj«, nič pa ne pove o tem, kakšen je načrt razvoja.

Kljub tehtno zastavljenim ostalim ključnim kompetencam še vedno ostajajo določene pomembne podmene profesionalizma neomenjene, neopredeljene. Taki sta npr. etični kodeks, licenca, kar učiteljevo profesionalizacijo ne razvija v celoti glede na zahteve sodobnega časa. Tudi združenja učiteljev (zbornice) dokument ne omenja kljub velikemu pomenu za razvoj učiteljevega profesionalizma.

Iz pregleda konceptov učiteljevega profesionalizma vidimo, da mnenja avtorjev niso enotna. Kljub temu pa ima učiteljski poklic določene skupne pomembne značilnosti, ki opredeljujejo njegovo vlogo. Skupne značilnosti opredelitve učiteljevega profesionalizma omenjenih avtorjev so:

- Sposobnost uporabe znanja na načine, ki privedejo do pravilnih odločitev – praktičnih odzivov na konkretno situacijo. To so kvalitativni pokazatelji – kakovosti presoje, razumevanja in odločanja, v katerih se kaže sposobnost inteligentnega odzivanja na nove in nepredvidljive situacije.
- Vseživljenjsko učenje in skrb za stalni profesionalni razvoj.
- Sposobnost medsebojnega sodelovanja (konstruktivnega reševanja problemov) z učenci, učitelji, s starši in širšim družbenim okoljem.
- Osebna vizija in moralna odgovornost učitelja.

Takšno vlogo učitelja poudarjajo tudi Marentič Požarnikova (2000a, 5), Goodson (2000, 20–21 in 1996, 20–21), Hargreaves (v Erčulj 2005, 20) in Valenčič Zuljan (2007, 8). Valenčič Zuljan (prav tam) poudarja, da se poklicnih vlog najučinkoviteje učimo, če teoretična spoznanja kritično ovrednotimo z vidika lastnih izkušenj in pojmovanj ter širših poklicnih in družbenih dimenzij ter jih premišljeno preizkusimo in razumemo v lastni praksi in obratno: če, izhajajoč iz lastne prakse, le-to kritično, reflektivno raziskujemo in osmislimo s teorijo. Marentič Požarnikova (2000a, 5) dodaja, da so na položaj in vlogo pedagoškega poklica (profesije) vselej pomembno vplivala pojmovanja znanja (tudi specifična) in uresničevanja le-tega v praksi. Pri tem gre za sposobnost premišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja. Ključno za napredek v profesionalnem razvoju je učiteljeva odprtost, dovzetnost in pripravljenost stalnega seznanjanja z dosežki vred, ki so pomembni za njegovo poklicno delovanje, hkrati pa, da nova spoznanja kritično vrednoti in premišljeno vključuje v samo pedagoško delo. Le tako lahko učitelj uspešno spreminja in inovira lastno pedagoško in siceršnje delo, načrtuje stalno strokovno spopolnjevanje, sodeluje v razvojno-raziskovalnih projektih, s katerimi izboljšuje vzgojno-izobraževalno delo. Vseživljenjsko učenje in skrb za stalni profesionalni razvoj sta zagotovilo za kakovostne dosežke v stroki, poudarjajo Valenčič Zuljan (2007, 20–21), Marentič Požarnikova (2000a, 5), Hargreaves (v Erčulj 2005, 20) in Goodson (2000, 20–21 in 1996, 20–21).

2.2.1 Sodelovanje kot pogoj za razvoj učiteljevega profesionalizma

Koncept novega profesionalizma predstavlja nove oblike odnosov znotraj šole, povezovanje z različnimi udeleženci, premik od individualizma k sodelovanju. Predpostavlja skupno pripravljenost spreminjati predpostavke o šolanju in pridobivanju novih osebnih razumevanj in identitet, s tem pa podpira učiteljevo profesionalno rast v

kontekstu spreminjanja kulture šole v kolegialno delovno okolje oz. vzpostavljanje interaktivne profesionalne identitete (Kohonen 2001, 42). Hargreaves (v Kohonen 2001, 43) dodaja, da je oblikovanje šol v kolegialne skupnosti del širše sodelovalne kulture, ki jo avtor imenuje nov učiteljski interaktivni profesionalizem.

Razvoj kolegialne skupnosti ustvarja več prostora za individualno rast, kot če vsak skrbi sam zase. Pri tem gre za model sodelovanja, v katerem so učitelji spodbujeni k samorefleksiji in k aktivni vlogi v skupnosti in družbi.

V sodelovanju in izmenjavah s kolegi učitelji ozaveščajo svoje občutke o sebi kot ljudeh in profesionalcih, se učijo sodelovati v različnih interakcijskih procesih, razumeti skupinsko dinamiko in analizirati skupinske procese, nenazadnje pa začnejo pod vprašaj postavljati nekatera svoja »železna« pojmovanja, stališča in strategije oz. prakse. Tako se začnejo prevzemati pobude za izboljšanje pogojev poučevanja (Kohonen 2001, 215). Namen reflektivnega dela je integrirati prejšnja pojmovanja in predstave, teoretsko znanje in izkušnje iz razreda v nova osebna profesionalna razumevanja in spodbujati emancipatorni interes za znanje in razvoj lastne strokovnosti (Kohonen 2001, 38). Na podlagi tega procesa učitelji zasnujejo svoje dolgoročne projekte in osebni načrt lastnega profesionalnega razvoja.

Prednosti sodelovanja učiteljev so:

- vzpostavljanje ozračja zaupanja in podpore ter medsebojne izmenjave izkušenj, idej in izkušenj;
- razvijanje odprtega, kritičnega odnosa do svojega profesionalnega dela in uvidevanje sebe kot nenehnega učenca;
- razvijanje reflektivne naravnosti: reflektira se lastne prakse in predpostavke za njimi;
- razvijanje novega samorazumevanja v konkretnih situacijah;
- reflektiranje kritičnih dogodkov posameznikovi preteklosti in učenje iz osebnih uvidov;
- zavestno prevzemanje tveganja v smislu delovanja na nove načine v razredih in skupnosti;
- toleriranje negotovosti (prav tam, 49).

Pomembno je spodbujanje sodelovanja med učitelji znotraj šole, z učenci in s starši. Odprtost v okolje pomeni pravo povezovanje, vključevanje širšega okolja v proces učenja in izmenjavo izkušenj tudi z drugimi šolami, s prizadevanjem, da postane taka interakcija del vsakdanje šolske klime (Erčulj 2001, 91).

2.2.2 Profesionalni razvoj zaposlenih in razvoj šole

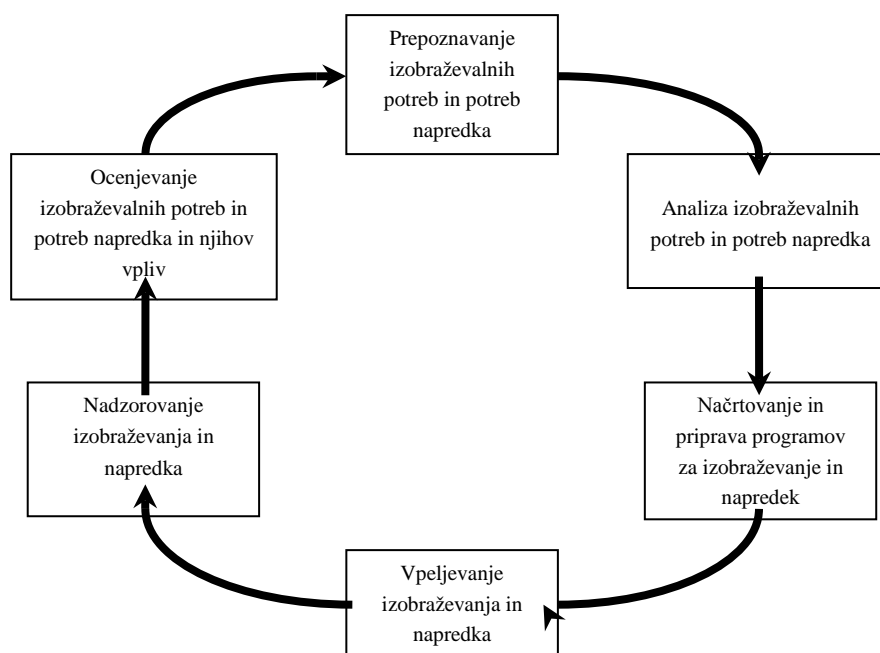
Ena najpomembnejših razsežnosti učiteljevega profesionalizma je profesionalni razvoj. Učiteljev profesionalni razvoj se povezuje na eni strani z izkušnjo, stališči in

sposobnostmi (zmožnostmi) posameznika in na drugi strani s kulturo šole. Velik pomen za poklicni razvoj ima institucija, kjer si učitelji kot posamezniki in kot celota prizadevajo za skupne cilje in skupna prepričanja, ki učitelje zbližajo. Pri tem je pomembno razmišljati o ustvarjanju spodbudnega ozračja, klime znotraj šolskih pogojev za individualni razvoj in za razvoj institucije (Kalin 2006, 50; Peček 2005, 5; Watson in Fullan 1992 v Craft 2000, 218; Adamič 2002, 120 ter Sentočnik 2006, 48–49).

Vodenje profesionalnega razvoja v kateri koli organizaciji zahteva razumevanje in znanje, to pa vključuje procese, ki omogočajo odraslim boljše učenje in izvajanje načrtov in politik za podpiranje učinkovite prakse. Razumevanje učnega, izobraževalnega cikla je bistveno za vlogo ravnatelja pri profesionalnem razvoju učiteljev.

V zvezi s tem je pomembno razumeti razvojni in izobraževalni cikel, prikazan na spodnji sliki.

Slika 2.1 Izobraževanje in razvoj cikla



Vir: (Earley, Bubb 2004, 39)

Model je sestavljen iz šestih stopenj, ki so zajete v opisu dela profesionalnega razvoja. Te stopnje so:

- prepoznavanje in
- analiza izobraževalnih potreb,
- načrtovanje in

- priprava programov, njihova vpeljava ali predstavitev ter
- nadzorovanje izobraževanja, napredka in
- ocenjevanje izobraževalnih potreb in potreb napredka in njihov vpliv.

Prvi dve stopnji razvoja osebja sta povezani z identifikacijo, prepoznavanjem razvoja potreb osebja in z njihovo analizo. Kljub temu da šole pogosto povezujejo stalno strokovno spopolnjevanje s cilji na področju razvoja šole ali osebnega razvoja, se še vedno pojavlja njuna neuskklajenost, ki je prvo in ključno poglavje menedžmenta razvoja osebja. Učitelji bodo vedno čutili potrebo po tem, da so cenjeni, kar ne sme zanemariti ravnotežja med prepoznavanjem potreb posameznika in šole in izpolnjevanjem le-teh. Zato morajo vodje v izobraževanju zagotoviti, da bodo izobraževalni programi in programi razvoja usklajeni s potrebami, tako individualnimi potrebami osebja kot njihove šole. Tako bodo zmanjšali vsakršna trenja, ki lahko nastopijo med sistemom potreb in prioritet (šolski razvojni načrt) in med potrebami posameznikov (individualni razvojni načrt). Raziskava (Hustler 2003 v Earley in Bubb 2004, 35) je o odnosu učiteljev do stalnega strokovnega spopolnjevanja pokazala, da status, znanje in pristop vodstvenih delavcev močno pozitivno ali negativno vplivajo na odnos učiteljev samih do strokovnega spopolnjevanja in razumevanje le-tega. Šolski razvojni načrti bodo jasno pokazali prioritete, toda brez zadovoljevanja jasnih individualnih potreb, ki so najbolj učinkovita in veljavna pot, lahko padejo strategije za skupen razvoj na neplodna tla.

Pri uvajanju stalnega strokovnega spopolnjevanja v zvezi z razvojnimi potrebami posameznikov so pomembne diskusije z zaposlenimi. Nadzorovanje poučevanja in opazovanje je pri ugotavljanju potreb zelo koristno. Z mapami profesionalnega razvoja posameznika vodimo evidenco pri pomoči osebne rasti posameznika. Sistematično zbiranje in analiza primerov/dokazov za obveščanje o delu mora postati osrednja sestavina strokovnega izobraževanja. Vrednotenje stalnega strokovnega spopolnjevanja je zelo pomembno, še posebej proučevanje njegovega vpliva in spremljanja, v smislu realizacije posameznikovih potencialov. Strokovni razvoj mora biti zato organiziran, voden in speljan učinkovito. Predan mora biti evalvaciji in razvijanju učiteljevega profesionalnega razvoja. Pri tem ima pomembno vlogo ravnatelj, ki usklajuje in načrtuje aktivnosti glede na strukturo potreb kot prioritet razvoja celotne šole (šolski razvojni načrti) z najnovejšimi pobudami vlade (lokalnih skupnosti) in potreb posameznika.

Vpliv strokovnega razvoja je še toliko večji, če posredovanje znanja lahko koristi tudi drugim na šoli. Posredovanje znanja se pojavi predvsem ob novi spodbudi, vendar pa se vpliv zmanjša, če ni podpore, dodajanja znanja, utrjevanja veščin, vpeljanih in deljenih s kolegi. Napredek osebja je najmočnejše orodje za spremembe. Je tudi najdražje v smislu časa, energije in denarja. Zadnji koraki v krogu izobraževanja zaposlenih se gibljejo okoli nadzora in vrednotenja vpliva strokovnega razvoja in

izobraževanja. Pokazatelj nadzorovanja je usmerjen v profesionalni razvoj ali ocenjevanje učinkovitosti (Earley in Bubb 2004, 77, 196). Nadzorovanje aktivnosti je usmerjeno predvsem v preverjanje, da grede aktivnosti po načrtu, sicer se ustrezno ukrepa in zagotovi, da se načrt izvaja, kot je bil zastavljen. V zvezi s tem se lahko izdajo poročila o napredku, opazovanju, izobraževanju, vendar pa merjenje učitelja še ne pomeni njegove rasti. Večji in bolj vpliven učinek ima pogovor in čas, ki ga s kolegi namenimo izmenjavi strokovnih veščin in razvoju strokovnega razumevanja (Koren 2007, 105, 108).

Ocenjevanje vpliva stalnega strokovnega spopolnjevanja in vrednotenje njegove učinkovitosti je težko, vendar pomembno za zagotovitev osnove za izboljšanje in nadgradnjo programov in procesov, ki ima vpliv na izobraževanje, na vedenje učitelja ali na dosežke učenja učencev. Pomembno je, da se ne ocenjuje zgolj posameznika, vzeti si je treba čas za pogovor s kolegi o spremembah strokovnosti in razvoju profesionalnega razumevanja rasti in učinkovitosti vse organizacije.

Učinkovit menedžment bi moral zagotavljati podporo in ustvarjati pogoje, kar bi omogočilo osebju, da bi delalo skupaj, sodelovalo in stremelo k izboljšanju izvajanja na delovnem mestu. Tako je pomembno, da ravnatelj z odnosom in pristopom na šolah ustvari kulturo, ki je odprta za učenje učiteljev in učencev (Earley in Bubb 2004, 35, 48).

Ključ profesionalnega razvoja na šoli so timsko delo, pozitivni (partnerski) odnosi, učinkovitost načrtovanega dela ter notranje zaupanje, kar kaže, da gre vse več trendov k skupnim izobraževanjem in sodelovanju. To omogoča in podpira izziv ter vprašanja kulture življenja na šoli.

V poklicu, kot je učiteljev, je v nepredvidljivih okoliščinah za učiteljev profesionalizem potrebna stalna strokovna rast, z njo povezana jasnost ciljev, kakovostno usposabljanje za njihovo uresničevanje in primerna povratna informacija o tem, kako dobro učitelj in šola napredujeta v zaželeni smeri (Marentič Požarnik 2004, 46). Ovire profesionalizacije učiteljevega poklica, kljub zgodnji letnici, ki jih navaja avtorica, še vedno veljajo (1993, 349) so:

- množičnost učiteljskega poklica;
- oporekanje, da so za opravljanje poklica potrebna »specifična znanja«;
- birokratske omejitve in predpisi za delovanje;
- vmešavanje staršev in širše javnosti v učiteljevo delo;
- razmeroma nizek dohodek v primerjavi z drugimi profesijami.

Kljub omejitvam si šola prizadeva za nenehne izboljšave. Spremembe na področju prizadevanj za šolske izboljšave so bile posledica povečanih zahtev za odgovornost šol.

Podpora nenehnega izboljševanja vključuje:

- Sistematično usmerjenost k poučevanju in učenju z vodenjem, ki zagotavlja bogat kurikulum za vsakogar, načrtuje nadaljnji razvoj ter uživa podporo zunaj in znotraj šole.
- Dejavnost šol osnuje na podlagi kvalitativnih in kvantitativnih dokazov, pridobljenih iz lastno zasnovane študije o napredku učencev, njihove motivacije, potreb in zadovoljstva ter izbirati prednostne naloge in zastavljati cilje z natančnim pregledom, evalvacijo podatkov.
- Spodbuditi skupino k pripadnosti in razviti skupno vodenje z oblikovanjem tima za razvoj predstavnikov; vse organizacije na ta način razvijajo spretnosti vodenja na vseh ravneh. Ljudje se učijo drug od drugega, usmerjeni so v sistematično reševanje skupnih problemov, sprejemajo izzive za spremembe in ocenjevanje doseženih uspehov in neuspehov. Ustvarjalna šola v odločanje o prihodnosti vključi vse ljudi, ki so v šoli.
- Sodelovati s šolami in z visokimi šolami ter ostalimi strokovnimi službami, ki imajo močan skupni interes za širjenje vizije, povečanje finančnih virov, kar omogoča dostop do novih idej in dobrih praks.
- Poiskati čas, med katerim si lahko zaposleni izmenjujejo dobro prakso s skupnimi raziskavami, opazovanjem kolegov pri delu in izobraževanjem, da bi vsi učitelji dosledno in učinkovito izvajali celoten kurikulum.
- Izboljšave vpeti v sistem in prakso organizacije in z novimi spremembami omogočiti trajnost sistema.

Raziskave (MacGilchrist 1995, Hopkins 1996, MacGilchrist, 1997 v Hopkins 2007, 118; Sentočnik 2006, 51) o izboljševanju šol so pokazale, da so šole z najboljšo prakso razvoj uporabljale kot strategijo za povečevanje napredka in izboljšanje dosežkov pri učencih. Usmerile so se v učenje učencev, njihov napredek in dosežke. Ključni premik pomeni uporabo strokovne presoje učiteljev in tesnejšo povezavo med izvajanjem in evalvacijo. Miliband (2004 v Hopkins 2007, 119) poudarja, da je pomemben nov odnos s šolami, da bodo le-te dobile potreben čas, podporo in informacije ter se bodo tako lahko osredotočale na stvari, ki so dejansko pomembne. Z intenzivnejšim uvajanjem šolskih izboljšav, izboljšanjem pretoka podatkov in z dejavnostmi za reševanje problemov na ravni šole, da bodo poudarjene resnično najpomembnejše prednostne naloge poučevanja in učenja.

2.3 Vloga ravnatelja

2.3.1 Zakonski vidik profesionalnega razvoja učitelja

Vloga ravnatelja po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1. alineja 49. člena) kot pedagoškega vodja s svojo pristojnostjo je, da

organizira, načrtuje in vodi delo šole, spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev (7. alineja, prav tam), in sicer tudi s tem, da prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, saj tako pozna in oblikuje politiko strokovnega razvoja zaposlenih (Erčulj in Širec 2006, 62). Ravnatelj naj bi spremljal njihovo delo in jim svetoval (9. alineja), na podlagi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja predlagal napredovanje strokovnih delavcev v nazive, ki jih določa minister (10. alineja, prav tam; 105. člen ZOFVI), kot to tudi določa tudi Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2. člen), katerega cilj je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev. Pri tem gre tudi za zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta, predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca. Ravnatelj po ZOFVI odloča tudi o napredovanju delavcev v plačilne razrede (11. alineja), in sicer v povezavi z vsebino dela učitelja, ki obsega pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci, pripravo na pouk in drugo delo, potrebno za uresničitev vzgojno-izobraževalnega programa (119. člen).

Pravice strokovnih delavcev do izobraževanja in usposabljanja določa Kolektivna pogodba za dejavnosti v vzgoji in izobraževanju. Ta v 53. členu pojasnjuje plačilo stroškov, povezanih s stalnim strokovnim izobraževanjem, dopolnjevanjem in usposabljanjem. V 54. členu pojasnjuje zakonitosti izobraževanja za pridobitev javno veljavne izobrazbe v svojem interesu ali v interesu zavoda, ki ima pravico delavce napotiti na takšno izobraževanje. Z zavodom delavec sklene pogodbo, s katero se uredijo medsebojne pravice in dolžnosti. Nadaljevanje izobraževanja za pridobitev javno veljavne formalne izobrazbe v interesu zavoda po 55. členu Kolektivne pogodbe določa natančno določeno število dni, ki pripadajo posamezniku za posamezno študijsko obveznost, povračilo stroškov šolnine in časa, določenega za izobraževanje, če je izobraževanje organizirano med delovnim časom.

Učitelji se izobražujejo za pridobitev javno veljavne izobrazbe tudi v lastnem interesu (55. a-člen), pri čemer ima zavod v primeru, da se pogoji za opravljanje dela spremenijo in se predpiše zahtevnejša stopnja strokovne izobrazbe, kot je veljala ob sklenitvi delovnega razmerja poleg določil prostih delovnih dni za posamezno študijsko obveznost, prav tako tudi posluš za ugodnejše omogočanje dokončanja študija. Po mojem je temeljnemu dejavniku razvoja, kot je izobraževanje, čeprav imenovano s strani zakonov »samolastno«, z vidika poznavanja človeških virov pa nedvomno profesionalno bolj cenjeno kot osebno, kljub omejitvam zakonov potrebno nameniti več pozornosti, saj možnosti niso tako skope.

Iz vloge zakonskih opredelitev profesionalnega razvoja učitelja razberemo, da je ravnatelj pri spodbujanju in uresničevanju izobraževanja, pri razvoju profesionalizma učiteljev na šoli dokaj avtonomen. Z zakonom opredeljene vloge, naloga, pristojnost in

odgovornost ravnatelja so le temelj, ki mora odpirati vsem vsa vrata izobraževanja, prisostvuje vzgojno-izobraževalnemu delu, spremlja delo strokovnih delavcev in jim svetuje, kar zagotavlja poslanstvo, za katerega se smiselno odloča posameznik in/ali organizacija.

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju natančneje ureja Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, izdelan na podlagi četrtega odstavka 105. člena ZOFVI, 2. člen tega pravilnika pravi:

»Cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma za opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti [...]«

Splošni pogled na ravnateljevo vlogo v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja je pomembno odvisen od učiteljevega pogleda na ravnateljevo vlogo kot tudi od ravnateljevega pogleda na učiteljev profesionalizem, pa tudi na pomen učenja. Tako kot sta se glede na spremenjene družbene razmere in razvoj pedagoških in psiholoških znanosti spremenila učiteljev položaj in naloga, se je spremenil tudi ravnateljev položaj in način vodenja.

Vodenje je sposobnost vplivati, spodbujati in usmerjati sodelavce k želenim ciljem (Možina 2002, 420). Pedagoško vodenje je zagotavljanje pogojev za učenje, kamor sodi tudi uspešno načrtovanje profesionalnega razvoja sodelavcev (Erčulj 2001, 90). Najboljše ravnateljevanje spodbuja sodelovanje, zato se dovolj dober ravnatelj uči s kolegi in v imenu njih (Koren 2007, 159).

Razvoj učitelja profesionalca je torej odvisen od vodenja šole, ki mora za njihov učinkovit razvoj zadostiti določenim pogojem. Loucks-Horsley et al. (v Craft 2000, 47–48) so opredelili deset pogojev, ki zajemajo elemente individualnega in institucionalnega razvoja:

- sodelovanje, kolegialnost;
- pripravljenost za sprejemanje tveganja in preskušanja (eksperimentiranja);
- pripravljenost za uporabo obstoječe baze znanja;
- ustrezna vključenost udeležencev pri oblikovanju odločitev, zastavljanju ciljev; uresničevanju ciljev, izvajanju in evalvaciji;
- zadosten in ustrezen čas za razvoj zaposlenih in profesionalno učenje;
- podpora vodstva, uprave;
- ustrezna uporaba spodbud in nagrad;

- vključenost v profesionalno učenje z načeli učenja odraslih in procesov spreminjanja;
- skladnost med osebnimi in institucionalnimi cilji ter cilji javne šole nekega področja;
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture, filozofijo šole in okolja.

Pri vseh teh ima ravnatelj najpomembnejšo vlogo.

Opredelila bom tri vidike vodenja, ki jih literatura omenja kot pomembne v procesu profesionalnega razvoja.

Ravnatelj kot vodja:

- podpira učiteljev profesionalni razvoj,
- podpira sodelovanje med učitelji in
- je sam zgled.

2.3.2 Podpora učiteljevemu profesionalnemu razvoju

Razvoj šole in zaposlenih je pomembno odvisen predvsem od ravnatelja. Zavedati se mora, da so v šolstvu ljudje največja vrednost. Raziskave potrjujejo, da učitelji, ki jih vodja poveže za delo s skupnim namenom in jih spodbuja k sodelovanju ter pogovoru o učenju, in ravnatelji, ki za vodenje za učenje skrbijo in skrb tudi izražajo, močno prispevajo k izboljšanju in poglobljanju znanja učencev (Koren 2007, 100). Če želijo ravnatelji učenje spodbujati in biti drugim pri njem v oporo, morajo proces učenja razumeti poglobljeno, poznati najnovejša dognanja in biti kritični, zato se morajo najprej sami učiti učenja (Stoll, Fink in Earl 2003, 104). Tak ravnatelj bo sposoben spodbujati profesionalni razvoj in oblikovati najustreznejše odgovore v vsakokratnem položaju v skladu z vizijo svoje vloge in poslanstva (Kalin 2002, 165). Ravnateljeve naloge so pedagoško vodenje, čigar osrednja skrb je učenje, pedagoški nadzor in svetovanje. Ob analizi Zakona o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja, Kolektivne pogodbe za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in Zakona o osnovni šoli je, da naj bi bil ravnatelj ključen pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev. Pripraviti mora letni delovni načrt, v katerem je program (spodbujanja) strokovnega spopolnjevanja. Vloga ravnatelja kot pedagoškega vodje zahteva (1. odstavek 49. člena), da prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnemu delu učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje. To je poglobljen in sistematičen način pridobivanja informacij o presoji kakovosti poučevanja, o učni uri, ki jo v procesu analize učitelj in ravnatelj poglobljeno osvetlita in povežeta tako s pripravo kot s smernicami za nadaljnje ravnanje kot tudi z obliko izboljšav. Erčuljeva (2007, 184) dodaja, da hospitacije, razprava in analiza lahko bistveno pripomorejo k medsebojnemu profesionalnemu

učenju – ravnatelj se uči od učitelja, učitelj pa od ravnatelja, pri čemer naj bi ocenjevala svoje osebne in skupne dosežke.

Kroflič (2002, 70) poudarja, da bi se moral ravnatelj usmeriti predvsem na izhodišča kurikularne preнове, spodbujanje učiteljev, da iščejo optimalne aktivne oblike posredovanja znanja ter si s tem prizadevajo za uresničevanje enega ključnih načel kurikularne preнове, za dvig učenčevega znanja na višjo raven, integracijo znanja ter povezovanje, npr. medpredmetna področja (ekologija, moralni razvoj).

Še zlasti pomembna je ravnateljeva vloga svetovalca, zato je potrebno zaposlenim pomagati pri razvoju svojega strokovnega znanja in poglobljanju refleksije o svojem delu. Učiteljev profesionalni razvoj lahko spodbujamo tudi tako, da učitelja usposobimo za raziskovalno delo in nenehno preučevanje njegove prakse. Z evalviranjem svojega dela učitelji pridobivajo podatke o učinkovitosti učnega procesa; na osnovi zbranih podatkov svoja ravnanja izboljšujejo in s tem osebno in profesionalno napredujejo (Podgornik 2007, 89). Zaposlenim mora pomagati pri vključevanju v delo in pri njihovem osebnem in strokovnem razvoju (sinteza glave in srca), ki naj bo v skladu s temeljnimi cilji in poslanstvom šole.

2.3.3 Podpora sodelovanju med učitelji

Kompleksnost učiteljeve profesionalnosti in soodvisnost različnih dejavnikov pri uvajanju sprememb nam povesta, da delo učitelja ne more biti uspešno brez medsebojnega sodelovanja (Hopkins 2007, 32).

Celovit razvoj šole in znotraj tega možnosti za razvoj posameznega učitelja predstavlja most, ki je ključnega pomena za vzpostavljanje kolegialnega profesionalizma. Izkušnje učiteljev, njihova prepričanja, čustvovanje, znanje, spretnosti in tudi medsebojna odvisnost strokovnih delavcev šole sooblikujejo učno okolje tako za zaposlene kot za učence (Stoll v Erčulj, Trunk Širca 2000, 27). Tako postajajo procesi učenja bolj zavedni, v šolah pa se oblikuje novo znanje, ki ima po mnenju Hargreavesa (2000) v Erčulj (prav tam) največjo vrednost. Ravnatelj mora kot najvišjo vrednoto med zaposlenimi spodbujati zavest sodelovanja med učitelji in drugimi sodelavci. Posameznik najprej in najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna stališča, poglede, pričakovanja, zamisli, ravnanje in izkušnje z drugimi tako, kot jih na šolskem nivoju nikoli ne bo mogel sam (Resman 2005, 88). Vedno znova dobiva vrnitvena sporočila za svoje prispevke, odločitve in dejanja, pa tudi kritičen razmislek in prispevek svojega dela h kakovosti, dodaja Erčuljeva (2000, 27). Glede na to, da je tim kot pravo umsko omrežje, generator izvernih misli, to pomeni, da se predvsem ravnatelj mora zavedati pomena sodelovanja in soodločanja v procesu vodenja, saj vse oblike sodelovanja krepijo pripadnost in fleksibilno vključevanje učiteljev v sprejemanje šolskih odločitev. Organizacija in razvijanje sodelovalne kulture je povezana z neformalnim prenašanjem odgovornosti, za kar se predpostavlja, da bo

ravnatelj pogojem timskega dela in timske kulture delil moč in avtoriteto z drugimi sodelavci šole ter tako združeval, povezoval sposobnosti ljudi in večal uglašenost intelektualnega dela vse šole (Resman 2005, 89; Sentočnik 2006, 47–48).

Svoje poslanstvo ravnatelj vidi v zagotavljanju vrednot izobraževalnega okolja, ki dopušča samoiniciativnost, samostojnost učenja, ki podpira prepričanja in vrednote sodelavcev pri njihovem strokovnem razvoju. Te lastnosti zna dober vodja poiskati in jih razvijati v skladu z zahtevami in potrebami; to spodbuja kritično izražanje mnenj ter možnosti odgovornega, ciljnega sodelovanja in medsebojnega povezovanja, soodločanja zaposlenih o ciljnih, prednostnih nalogah in strategijah za doseganje le-teh.

Najmočnejše oblike sodelovanja so timsko poučevanje, skupno načrtovanje, kolegialne hospitacije, akcijske raziskave, pedagoška praksa. Skupinske razprave in pogovor igrajo v učnem procesu bistveno vlogo. Zato mora biti spodbujanje učenja učiteljev, ki se morajo pri poučevanju bolj usmeriti v poučevanje, vodeno npr. z novimi oblikami učenja. Ravnatelj učenje spodbuja s pripravo delavnic, oblikovanjem skupin za zaposlene na šoli (Southworth 2005, 86 ter Stoll, Fink in Earl 2003, 119).

Skupno delo vsebuje in oblikuje močno medsebojno odvisnost, skupno odgovornost, skupinsko pripadnost in izboljševanje, večjo pripravljenost za sodelovanje pri zahtevnih nalogah (Fullan in Hargreaves 2000, 59). Sodelovalne kulture sestavljajo prevladujoče kvalitete in vedenja, ki se kažejo v vsakodnevnih medsebojnih odnosih. Pomoč, podpora, zaupanje in odprtost so najpomembnejše lastnosti.

Razvoj sodelovalnih kultur je nedvomno odvisen od ravnateljevega dela. Pri tem gre za pronicljivega vodjo, ki zna osmisliti delo drugih. Voditi razvijanje sodelovanja v šoli, kjer učitelji lahko »opredelijo probleme, razpravljajo in delajo sami zase in skupaj, da bi lahko razumeli in spremenili okoliščine, v katerih so se pojavili problemi, je temeljna naloga vodje šole« (Fullan in Hargreaves 2000, 63). V sodelovalni šoli so vodje tudi mnogi drugi, pravzaprav vsi učitelji. Sodelovalna kultura je pomembna za učiteljevo profesionalno rast, za zadovoljevanje njegovih profesionalnih potreb, ki se povezujejo z učnimi potrebami njihovih učencev (Polak 2007, 19–20). Raziskave kažejo, da je v taki sodelovalni kulturi večja motivacija učiteljev, učni uspehi učencev so boljši, kar pogojuje tudi urejeno vedenje učencev in povečanje vloge šole v času socialnih sprememb (Hopkins 2007, 176).

2.3.4 Vodenje z zgledom

Ravnatelj vodi z zgledom, v katerega učitelji verjamejo, saj poznajo njegov vpliv, ki ga ima na učence. Učinkoviti ravnatelji se zavedajo, da so odvisni od učiteljev, saj se njegove zamisli večinoma uresničujejo s posredovanjem učiteljev in drugih zaposlenih, zato posredovani vpliv z vzorom skrbno razvijajo (Koren 2007, 106). Ravnatelj s široko izobraževalno vizijo ceni učitelje kot celotne osebnosti. Da jih lahko ceni, jih mora poznati. Mora jih opazovati, se pogovarjati z njimi, aktivno se jih mora zavedati. Svoje

vrednote mora razširiti, sicer ne more spoznati in pohvaliti dobro opravljenega dela. Zato je pomembno, da pove in pokaže, kaj ceni, in da to izraža njegov slog vodenja. Spodbujanje in razvijanje temeljnih vrednot in norm šole temeljita na vzoru, podpori, pozornosti, oblikovanju posebnih obredov in navad, pripovedovanju zgodb, povečevanju organizacijskih junakov in spletnju neformalnih mrež. Potrebno je proslaviti pomembne prispevke učiteljev in učencev na različnih sestankih, javnih prireditvah in konferencah, napisati tudi osebno zahvalo sodelavcem za posebne dosežke, spodbujati in podpirati učitelje, ki si izmenjujejo dobro prakso, odkriti kakšno zasebno vrlino ali sposobnost, prositi za pomoč, če je to potrebno (Fullan, Hargreaves 2000, 97–99). Zato mora zaupati v in poznati delo vseh sodelavcev, predvsem pa delo v razredu, poučevanje in učenje. Dialog ravnatelja z učitelji vsebuje spodbudo, povratne informacije in vprašanja o poučevanju (Koren 2007, 109, 159). Najboljše ravnateljevanje spodbuja sodelovanje, ustvarja klimo, ki sodelujočim pokaže, da smejo tvegati tudi za izboljšave, ki se pozneje izkažejo za neuspešne. Poklicno znanje je intelektualni kapital šole, ta pa se mora obnavljati, deliti s kolegi. Raziskave kažejo, da učitelji zelo natančno opazujejo svoje ravnatelje – tako vidijo, ali res govorijo konsistentno in ali res delajo tako, kot govorijo. Opazujejo tudi, čemu ravnatelj namenja čas in pozornost. S tem učiteljem jasno sporoča, kaj se mu zdi pomembno. Skupnost hitro opazi, če se pojavi neskladje med vrednotami, ki so opredeljene kot veljavne, in tistimi pravimi, iskrenimi, ki so deležne pozornosti in časa.

Ravnatelj mora biti preudaren in razmišljujoč. Ravnateljeva pričakovanja morajo biti visoka, od svojih sodelavcev mora zahtevati strokovnost in visoko kakovost dela (Erčulj 2001, 89). Zahtevna vloga vodenja pomeni nenehno izobraževanje ravnatelja, tako kot to omogoča sodelavcem, da se učijo s sodelovanjem v različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja z izmenjavo izkušenj in z zbiranjem, nastajanjem in prenašanjem znanj med sodelavce (Koren 2001, 11, 113). Profesionalno znanje je skupni intelektualni kapital, ki so ga ustvarili, ga enakopravno sprejemajo, delijo s kolegi, tako da je kolektivna izkušnja vseh posameznih kolegov izvor za vsakega posameznika (Koren 2006, 17).

Od ravnatelja se pričakuje, da se poglobi v vsa mikrookolja, prepozna, rešuje težave in najde rešitve. Pomembno je, da s preprostim opažanjem, poslušanjem spodbuja in podpira vse ljudi (Koren 2007, 107).

Ravnatelji morajo biti dovolj sposobni in odgovorni, da vedo, kaj na svojih šolah lahko storijo. Pri profesionalnem razvoju je ključnega pomena upoštevanje zakonitosti med teorijo in raziskavo, spoznanji in pogledi ter rezultati raziskav ter proučevanje dobre prakse (Koren 2007, 10).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Cilji raziskave

Namen naloge je analizirati literaturo, raziskati, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem, kako ga doživljajo in kakšna pričakovanja imajo v zvezi z njim. Zanima me tudi, kakšen pomen dajejo vodstva šol učiteljevemu profesionalizmu, kako ga spodbujajo, gradijo in kakšne načrte imajo za uresničevanje profesionalizma v nadaljnjem razvoju šole (pogoji delovanja).

Cilji naloge:

- raziskati, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem;
- ugotoviti, katere lastnosti pripisujejo odliki profesionalnega učitelja;
- raziskati poglede ravnateljev na učiteljev profesionalizem;
- soočiti ravnateljeve in učiteljeve zaznave profesionalizma;
- odkriti organizacijske pogoje, ki spodbujajo profesionalizem;
- odkriti ravnateljeve spodbude za razvoj profesionalizma, ovire ter načrte, ki jih v zvezi s tem predlagajo;
- oblikovati predloge za boljšo prakso na področju razvijanja učiteljevega profesionalizma.

Ugotovitve moje raziskave so namenjene razumevanju, odkrivanju, pomenu in oblikovanju smernic nadaljnjega razvoja, s tem pa izboljšanju obstoječe prakse in večjemu profesionalnemu razvoju tako posameznikov kot rasti celotne organizacije. Na podlagi dobljenih rezultatov bo nadaljnje raziskovanje mogoče usmeriti v konkretne oblike profesionalnega razvoja v izobraževanju in usposabljanju.

3.2 Pristop k raziskavi

Raziskovalec se za določeno paradigmo odloči, kot trdita Guba in Lincoln v Trnavčevič (2001, 28), glede na: » [...] raziskovalni pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča, ki definirajo njegovo naravo sveta, za posameznikovo mesto v njem ni možnih relacij od tega sveta in njegovih delov [...]« Tako sem izbrala kvalitativni pristop, ker so izhodišča pri tej raziskavi predvsem stvarni, praktični, vsakdanji problem ljudi. Pri kvalitativnem raziskovanju naj bi: »[...] izbrali problem, ki je pomemben za ljudi, ki so udeleženi v raziskavi. Profesionalni razvoj učiteljev je gotovo problem, ki je pomemben tako za ravnatelje kot za same učitelje.« (Mesec 1998, 29).

Mužić (2004, 19) navaja značilnosti kvalitativne paradigme, na kateri je zasnovana moja raziskava. Povzemam značilnosti le-te:

- razumevanje raziskovalnih pojavov – interpretativna paradigma;

- težišče je usmerjeno v poglobljeno razumevanje raziskovalnih pojavov;
- kvalitativni pristop;
- navezuje se predvsem na analizo podatkov, ki smo jih pridobili v procesu raziskave in je pri tem pristopu pretežno opisna;
- fenomenološki pristop;
- fenomenološki pristop je usmerjen v spoznavanje samega fenomena (pojava);
- idiografski namen;
- namen raziskave je usmeriti se v subjektivno doživljanje posameznika, ki je predmet raziskave;
- naravno opazovanje;
- kvalitativna raziskava teži k čim bolj naravnemu in nenasilnemu opazovanju pojava;
- dinamična realnost;
- pri kvalitativnem pristopu je pozornost usmerjena bolj v sam proces kot pa v konkretne rezultate raziskave;
- holistični pristop;
- za kvalitativno raziskavo je značilen holističen pristop, ki določen pojav opazuje celovito;
- večja vloga subjektivnosti.

Raziskovalni problem moramo primerno, s strani perspektiv interesentov konceptualizirati in s cilji raziskave ter raziskovalnimi vprašanji strukturirati, raziskavo ustrezno vnaprej načrtovati ter izbrati tehnike za zbiranje podatkov (Sagadin 2004, 90). V kvalitativni metodologiji je pomembno, da raziskovalec prisluhne udeležencem raziskave, pri čemer je pomembno, kako ti problem razumejo, kakšne interese in izkušnje, ki jih raziskuje, imajo. Marentič Požarnikova (1999, 25) v zvezi s tem dodaja, da s tovrstno raziskavo spoznamo osebne perspektive ter poskušamo čim natančneje ujeti razmišljanja učiteljev, njihovih pojmovanj (ideje), ki so del raziskovanja učiteljevih kognicij. Enote analize vsebujejo »kompleksnost celotnih situacij«. Mužić (1994, 42) to imenuje fenomenološka paradigma, ki je usmerjena k spoznavanju same pojavnosti, danosti, pri čemer se poskuša čim bolj ekzaktno odkriti ali dokazati sam pojav. Mesec (1998, 44) dodaja, da posamezna študija ponuja bogastvo različnih vidikov, dimenzij, pojmov; je življenjska in nazorna ter smiselno zaokrožena. Usmeritev na proučevanje posameznih primerov imenujemo idiografski pristop (gr. *idios*, poseben, lasten, svojski, zaseben), pri katerem poskušamo razumeti delovanje, probleme in pojave konkretnega sistema iz njega samega in njegovih interakcij z okoljem in kontekstom. Zato je pomembno, da raziskovalec raziskuje tudi, kar zanima in je pomembno z vidika raziskovanih, ki imajo pri tem pomembno besedo. Da bi lahko

uresničili naturalističen pristop, je potrebno biti blizu vira podatkov oziroma v »njem«, pa tudi težiti k temu, da se vanje subjektivno vživimo (Woods, 1985 v Mužič 1994, 46).

Kvalitativni raziskovalci si prizadevajo, da bi v raziskovano poročilo vključili čim več natančnih in čim bolj podrobnih opisov proučevanih situacij. Izhajajo iz predpostavke, da ima vsak podatek potencialno vrednost, da z njim pojasnimo proučevano situacijo. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe, osebni pogledi ljudi, ki so vključeni v raziskavo, naj bi raziskovalcu pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov (Valenčič Zuljan 2007, 119).

3.3 Študija primera

V okviru kvalitativnega pristopa obstaja več načinov raziskovanja, med katerimi je tudi študija primera, ki pomeni »temeljit opis analize posamezne enote ali pa zaokroženega sistema« (Trnavčevič 2005). Raziskava strmi k holističnemu, celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin vsakokratne raziskovane situacije, razlaga Sagadin (2001, 12).

S študijo primera podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – osebo, skupino, institucijo ali njen del, program, dogodek ipd. Za ta namen moramo zbrati o primeru potrebne podatke, jih organizirati in analizirati ter napisati poročilo, v katerem pokažemo izsledke študije. V mojem primeru gre za primer dveh šol, primestne in krajevne.

Študijo, ki se ukvarja z razumevanjem edukacijske (vzgojno-izobraževalne) dejavnosti, imenujemo »edukacijska« študija primera, ki se po Stenhouseu (v Sagadin 1991, 466) ukvarja z razumevanjem edukacijske, vzgojno-izobraževalne dejavnosti, v kateri ima na profesionalni razvoj učiteljev, raziskovalcev, ki so snovalci in izvajalci »edukacijskih« študij primerov, pomemben vpliv ravnatelj. V njih gre za medoseben odnos odprtosti, dialoga, izmenjave izkušenj, pa tudi pomislekov, dilem, poudarja Marentič Požarnikova (1993, 356).

Za študijo primera je značilen način dela, ki vodi in širi raziskavo, kot pravi Freebody (2003, 81), in ima vpliv na samo prakso. Po njegovem mnenju (prav tam) izsledki študije primera omogočajo, da se lahko teorije v sami praksi kvalitetnejše razvijajo.

V raziskavo sem zajela dve šoli, pri čemer Mesec (1998, 33) ugotavlja, da za študijo primera ni pomembno, da bi ugotovili tipičnost, ampak je pomembnejše, da se usmerimo na različne poteke dogodkov in različne možnosti doživljanja in ravnanja. Po mnenju Sagadina (2004, 95) takšno študijo imenujemo tudi multipla ali večkratna študija primera. Namen takšne raziskave je, kot pravi Stake v Sagadin (2004, 94), da: »[...] na podlagi (s primerjanjem in sintezo) ugotovitev pri različnih učiteljih oziroma

ugotovitev z različnih šol pridemo do splošnejših spoznanj, kot če se omejimo le na posamezno študijo primera [...]».

3.4 Raziskovalne metode in tehnike

Podatke sem zbrala z delno strukturiranim intervjujem in analizo dokumentov.

3.5 Delno strukturirani intervju z ravnateljema in učitelji.

Ta tehnika velja za najpogostejšo tehniko zbiranja informacij v kvalitativni študiji primera. Postavljanje dobrih vprašanj je ključnega pomena za pridobivanje pomembnih podatkov. Zato mora biti raziskovalec dovolj občutljiv, sposoben med intervjujem izkoristiti vsako priložnost, da bi dobil pomembne vpoglede in pomagal posameznikom raziskovati njihova lastna prepričanja (Tratnik 2002, 53). Proces zbiranja podatkov je bil pri vseh osebah poenoten. Pri individualnem intervjuju sem vnaprej pripravila nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, ki se niso vsebinsko razlikovala. Razlika je bila le v tem, da so bila zastavljena tako, da je prišlo do izraza videnje istega problema z dveh vidikov. S kombinacijo intervjujev lahko primerjamo način, kako različni ljudje gledajo na okoliščine.

Kvale (v Trnavčević 2001, 29) razpravlja o intervjuju kot »inter view«, torej izmenjavi, soočanju pogledov, pri čemer intervjuist spodbuja in razvija v primernem obsegu pristen pogovor z intervjuvancem. Pomembno je, če je to potrebno, da posegamo z vprašanji podrobneje in globlje v opise ter pojasnjevanja, razlage, utemeljevanja, primerjave in vrednotenja raznih dogodkov, pojavov, ljudi z intervjuvančevih izkušenj in doživetij, na katere se nanašajo ključna vprašanja (Sagadin 1995, 430). Način obdelave podatkov je bil induktiven. Dobljene odgovore sem posnela na magnetofonski trak ter jih prepisala. Podatke sem analizirala ter iz njih opredelila teme oz. kategorije. Pri tem sem uporabila omenjene transkripcije poglobljenih intervjujev.

Ravnateljema sem zastavila naslednja vprašanja:

1. Kako ravnatelji razumejo učiteljev profesionalizem?
2. Katere lastnosti pripisujejo profesionalnemu učitelju?
3. Kaj učiteljem za razvoj profesionalizma ponuja šola ?
4. Kako ravnatelji spodbujajo učiteljev profesionalizem na šoli?
5. Kje so ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma?
6. Kakšne načrte imajo ravnatelji v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti?
7. Kaj namerava ravnatelj še storiti?

Učiteljem sem zastavila naslednja vprašanja:

1. Kako učitelji razumejo svoj profesionalizem?
2. Katere lastnosti pripisujejo profesionalnemu učitelju?

3. Kaj učiteljem za razvoj profesionalizma ponuja šola?
4. Kako (kaj) so učitelji še pripravljene prispevati k razvoju svojega profesionalizma na šoli?
5. Kje so ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma?
6. Kakšne načrte imajo učitelji v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti?

3.5.1 Metoda analize dokumentov

»Za študije primera je zelo pomembna uporaba dokumentov z namenom podpreti in povečati dokaz od drugih virov.« (Yin 1994, 81) Tako sem lahko podkrepila podatke, ki sem jih dobila od ravnateljev in učiteljev.

Ravnatelja sem prosila, če mi omogočita vpogled v del letnega načrta in poročila o realizaciji LDN, ki se navezuje na (razvoj) učiteljev profesionalizem v dani šoli. Pri tem gre za vsebino, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega dela in drugega dela v skladu s predmetnikom in učnim načrtom (31. člen Zakona o osnovni šoli). Posebej me je zanimalo, če je v načrtu strokovnega razvoja opredeljena povezava med strokovnim razvojem posameznika in razvojem šole, če so načrti narejeni na osnovi analize potreb in če so v načrtu predvidene oblike, ki spodbujajo sodelovanje.

3.5.2 Vzorec raziskave

Izbira vzorca raziskave je pomemben del raziskave.

Raziskavo sem izvedla na vzorcu dveh osnovnih šol, v Škofji Loki in njeni okolici. Ena šola je primestna, druga je krajevnega značaja. Vzorec je zajemal pet učiteljev ene in štiri učitelje druge šole (en učitelj ni bil pripravljen za intervjuvanje) ter kot ključna subjekta pri razvoju profesionalizma oba ravnatelja. Vzorec je zajemal učitelje z različno dolžino delovne dobe. Sama kot raziskovalka sem se težje opredeljevala o izbiri kandidatov, zato sta mi pri določanju vzorca pomagala ravnatelja šol.

Šoli se med seboj razlikujeta po naslednjih parametrih:

- velikosti,
- okolju, v katerem delujeta (primestno/vaško) in
- številu let ravnateljstva.

Uvodoma sem vprašanim pojasnila namen raziskave in pomembnost njihovega sodelovanja ter zagotavljanje anonimnosti osebnih podatkov v okviru institucije. V kvalitativni raziskavi me ni zanimala pogostnost pojavljanja določene strukture variabel, ampak raznolikost struktur (Mesec 1998, 73).

3.5.3 Potek raziskave

V poteku raziskave omenjam eno izmed perspektiv kvalitativnega raziskovanja, za katero veljajo glavne značilnosti, skupne za »kvalitativno paradigmo pedagoškega

raziskovanja« (Flick 1998, Mužić 1994, Sagadin 1991, Lincoln in Guba 1985 v Cenčič 2001, 54), pri čemer Mesec (1998, 53, 68) poudarja, da kvalitativno raziskavo lahko opišemo kot iterativen proces, za katerega so značilne v zaporedju potekajoče faze:

Formuliranje problema, v katerem najprej presodimo, kaj želimo doseči z raziskavo, razmislimo in preverimo, kakšne bi morale biti praktične in/ali teoretične posledice možnih ugotovitev raziskave; kakšna bo informativna vrednost raziskave in kdo je možni uporabnik teh informacij. Pomembno je analizirati situacijo, problem, v katerem bo raziskava s svojimi ugotovitvami pomemben dejavnik.

- Pojasnitev teoretičnega okvira.
- Izbor enot raziskovanja: kvalitativna raziskava je običajno študija enega samega primera ali manjšega števila primerov. Za enoto raziskovanja izberemo tisti primer (več primerov), ki nam bo odkrival situacijo, ki nas zanima in jo proučujemo. Izberemo jih tako, da bomo z njihovo analizo prišli do čim bolj različnih in bogatih informacij.
- Zbiranje empiričnega gradiva: v tej fazi smo pozorni na odnosni in tehnično-storilnostni vidik svoje dejavnosti. Pomembno je, da si v neposrednem stiku z raziskovanimi izoblikujemo vlogo zaupanja, da bomo lahko prišli do dobrih informacij, avtentičnega poročila o določenem fenomenu, dodajata Hitchcock in Hughes (v Sagadin 1991, 345).
- Urejanje gradiva: zbrano gradivo uredimo tako, da je pripravljeno za analizo in da ga lahko shranimo in omogočimo dostop do njega kasnejšim raziskovalcem.
- Kvalitativna analiza in interpretacija: izhajajoč iz prepisov dokumentov najprej te zapise razčlenimo in določimo enote kodiranja, jim nato pripišemo izraze za pojme, ki jim po naši sodbi ustrezajo; nato analiziramo značilnosti teh pojmov, izberemo najrelevantnejše pojme, jih definiramo, iščemo ali konstruiramo odnose med njimi in na koncu formuliramo pravilnosti, obrazce in teoretične razlage, razumevanja in pojasnitve. Vsak korak pri analizi in interpretaciji gradiva dokumentiramo s formalnimi zapisi in sezname. Iz dokumentacije mora biti jasno razvidna pot urejanja gradiva in oblikovanja pojmov in odnosov med njimi in empiričnega gradiva.
- Poročanje: v poročilu si sledijo poglavja od teoretičnega pregleda, formulacije problema in opisa metode do ugotovitev, sklepov in predlogov. Poročilo v študiji primera je v obliki pripovedi o svoji raziskavi.
- Povratno sporočilo in konsenzualna validacija: kvalitativna raziskava naj bi bila participativne narave, v njej naj bi enakopravno sodelovali raziskovalci ali njihovi predstavniki.

V začetku raziskave sem si postavila z nekaj vprašanji okvir, ki sem ga želela raziskovati. Vprašanja so bila zasnovana na podlagi teorije in mojih izkušenj v zvezi z

omenjenim problemom in v povezavi s strokovno izobrazbo. Ta vprašanja so me vodila pri nadaljnjem razmišljanju, iskanju literature in teoretičnih izhodišč. Ob študiju literature sem vprašanja, ki sem jih kasneje postavila ravnateljema in učiteljem, že sproti oblikovala. Po vsakem intervjuju sem gradivo še enkrat poslušala in naredila analizo, kar mi je bilo v pomoč pri oblikovanju strategije, ki mi je v naslednjem intervjuju pomagalo do še kvalitetnejših podatkov.

Po omenjenem delu sem naredila transkripcijo. Gradivo sem uredila in določila enote kodiranja in kategorije. Zbrane podatke sem oblikovala po načinu pridobivanja podatkov (ravnatelji, učitelji in dokumenti) in jih tako tudi analizirala in interpretirala. Sodelujočim, ravnateljem in učiteljem sem po zaključku raziskave dala omenjeno možnost, da se seznanijo z ugotovitvami raziskave. Sodelujočim v raziskavi bom omogočila, da bodo dobili ugotovitve raziskave v pisni obliki, ponudila pa jim bom tudi možnost, da jim raziskavo predstavim na pedagoških konferencah. Vsakemu sodelujočemu v raziskavi sem svoj zapis že poslala.

3.6 Veljavnost raziskave

Veljavna je analiza ali interpretacija, katere sodbe so utemeljene, imajo oporo v gradivu, rezultatih in se (po Mesec 1998, 141; Elliot 1991, Sirotnik 1984, Sagadin in MacDonald 1994 v Marentič Požarnik 1999, 24–25) določa s procesom zbiranja in usklajevanja različnih pristnih izjav, pogledov (perspektiv) v procesu odgovorne argumentacije, ki išče zvezo med podatki (hranjenje), interpretacijo in resničnostjo. Torej ni že vnaprej določena z uporabo rigoroznih raziskovalnih postopkov in tehnik.

Veljavnost se v praksi doseže s ponavljanjem, preverjanjem, raziskovanjem s strani neodvisnih raziskovalcev, raziskovanjem z različnimi tehnikami. Ena izmed njih je triangulacija, s katero bom dosegla veljavnost raziskave. »[...] Triangulacija je kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi; zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost spoznanj vsake raziskave [...]« (Flick 1998, 230, Denzin in Lincoln 2005, 5). Lahko bi tudi rekli, da triangulacija temelji na kontroliranju skladnosti podatkov in jo je smiselno uporabljati kot strategijo zagotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. Izvedla sem triangulacijo virov (učitelj, ravnatelj, dokumentacija) (Merriam, 1998) in s tem tako dobila celostni vpogled v proučevani problem.

V primerih kompleksnega šolskega življenja je le-te smiselno medsebojno kombinirati in s tem ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povezati v smiselno celoto (Vogrinc 2008, 184–185).

3.7 Etika v raziskovanju

V raziskovalnem delu je potrebno dati poseben poudarek etičnemu vidiku. Etičnost se upošteva pri vseh stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave in vključevanja udeležencev v raziskavo do pisanja poročila o raziskavi in seznanjanja širše javnosti o izsledkih raziskave (Vogrinc 2008, 70–71). Vključenost raziskovalca v raziskovani proces pomeni tudi vključitev v odnos z udeleženci, ki je včasih za raziskovalca in udeležence raziskovanja zelo zahteven.

Pred pričetkom same raziskave sem ravnateljema, za katera sem želela, da bi sodelovala v raziskavi, poslala dopis, v katerem sem ju prosila za njuno pripravljenost sodelovanja v raziskavi. Poleg tega sem na kratko pojasnila, kakšen je namen raziskave in kaj od njiju pričakujem. Po tednu dni sem ravnatelja poklicala in se z njima dogovorila za sestanek.

Preden sem začela z intervjuji, sem od ravnateljev in učiteljev želela soglasje za snemanje razgovora. Pred pričetkom sem ravnateljema zagotovila anonimnost šol in udeležencev; enako vsakemu posebej ter jima ponudila možnost, da ju seznanim z izsledki raziskave.

Z več podatki o šolah bi prekršili načelo anonimnosti, ki je pomembno v etiki raziskovanja, in ker bi prepoznavnost šol lahko vplivala na nadaljnje raziskovanje, na kar opozarjata Hammersley in Atkinson (1995 v Erčulj 2004, 78). Šoli sta označeni z A in B, učitelji v šoli A z malimi črkami (npr. a, b, c), učitelji v šoli B pa s številkami (1, 2, 3) Za vse učitelje sem uporabila moški spol, ker bi učitelji šol, zajetih v raziskavi, lahko v raziskavi prepoznali svoje sodelavce, pa tudi sicer bi bilo ob prebiranju tega dela lažje prepoznati identiteto posameznika ter šole.

V interpretaciji sem ravnateljja označila s črko R, in dodala črko šole (RA, RB). S tem sem upoštevala načelo anonimnosti.

4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE

4.1 Uvod

Zbrano gradivo sem analizirala in interpretirala tako, da sem posneto gradivo intervjuvanih glede na zastavljena vprašanja dobesedno prepisala. Podatke sem kodirala, jih primerjala ter konceptualizirala in razvila abstraktne pomene iz proučevanih prepisov.

S tem sem želela izpostaviti tiste izvirne podatke, ki so zadostili ciljem in namenom raziskave.

V analizi so predstavljeni različna mnenja, pogledi, stališča ravnateljev in učiteljev iz dveh šol, v Škofji Loki in njeni okolici.

V analizi rezultatov raziskave sem pred vsako temo, ki jo določa vprašanje, napisala krajši uvod, povzetek, ki sem ga podkrepila z izjavami. Tako sem najprej analizirala učitelje šole A, nato učitelje šole B ter ravnatelja šole A in šole B.

V interpretaciji rezultatov sem soočila poglede ravnatelja in učiteljev šole A, nato ravnatelja in učitelje šole B ter ravnatelja šole A in šole B. Analizirala in interpretirala sem dokumente obeh šol. Šolo A in šolo B sem primerjala in interpretirala z omenjenimi pogledi, literaturo in dokumenti (LDN).

4.2 Analiza intervjujev učiteljev in ravnateljev

4.2.1 Šola A (učitelji)

Vsi učitelji navajajo, da pojem učiteljevega profesionalizma razumejo kot strokovno podkovanost, ki jo:

Ua pojasnjuje: »Profesionalizem je zame osebno nekaj, s čimer se prav veliko ne ukvarjam, kajti želim biti bolj odprt človek in nekako dati znanje, vzgojo, kar spada tudi pod to besedo.«

Ub razlaga: »Profesionalizem je to, da se strokovno moramo razvijati, da moramo slediti stroki svojega predmeta.«

Tudi Ue dodaja podobno: »Svoj profesionalizem razumem, da sem strokovno podkovan. Ne samo s formalno izobrazbo, ampak da sledim vsem spremembam.«

Ud v zvezi s tem vidi vlogo profesionalizma: »V vsakem poslu se je pač malo treba potruditi in dati od sebe, kar je človek tudi sposoben. Ker človek je tako bitje, da hitro nekako otrpneš, oleseniš. V profesionalizmu mora človek, če je pošten do samega sebe, do dela, ki ga opravlja v šoli, do otrok, da razvija najprej sebe kot osebnost, intelektualno.«

Velik pomen v konceptu profesionalizma učitelji pripisujejo odnosu učitelj–učenec.

Ua razlaga, da: »Odnos učitelja do učencev je bistven, učitelj mora imeti rad otroke. Poslušati otroka, po drugi strani pa tudi ne vsega dovoliti, kar pa je danes zelo težko.«

Ub se pridružuje odnosu v smislu svojega razmišljanja: »Profesionalizem je v tem, da se znam distancirati, poskušam delovati na vse otroke enako.«

Uc navaja, da je pri tem velikega pomena: »Kako bom jaz to svoje znanje prenesel na otroka, to je vsaj toliko pomembno, kot to, da znam angleško. Tu je ena gora psihologije. Da znam komunicirati, kadar sploh so problemi s starši, z ravnateljem in z drugimi službami.«

Ue v zvezi z odnosom pripominja: »Ker se spreminjajo ne samo zakoni ali pa učni načrt. Pedagogika mora biti širše zajeta, psihologija, mladina je zelo drugačna.«

Učitelji a, b, c in e so tudi pri vprašanju o lastnostih profesionalnega učitelja na prvo mesto postavili strokovno znanje.

Ue omenjeno pojmuje: »Zame mora biti učitelj napisan z veliko začetnico. To pa pomeni, da obvlada stvari, za katere je strokovnjak, strokovno usposobljen, da mu je na prvem mestu otrok.«

Uc pove, da je pomembna lastnost, da: »Učitelj zna povedati tako, da ga ljudje razumejo.«

Ue zatrjuje, da: »Je pomembno, da tisto, kar se obdela, da se razume.« Po mnenju

Ue si učitelji morajo prizadevati, da učenci dosegajo napredek.

Ua vidi smisel v tem, da so: »Postavljeni visoki cilji, avtoriteta. Pomembno je, da napreduje, se potrjuje in nadgrajuje.«

Učitelji omenjajo tudi navdušenje kot lastnost profesionalnega učitelja.

Ub: »Da se zna vživeti v otroka kot osebnost. Pomembno mu je tudi, da učitelj otroke zna navdušiti za svoj predmet; naša naloga ni samo naučiti, da imajo radi predmet. Pa tudi za učitelja je lažje.«

Pomembna lastnost profesionalnega učitelja je po mnenju učiteljev tudi odnos.

Ub in Uc govorita o ponotranjeni psihologiji, da na ta način ne le naučimo, ampak tudi vzgajamo.

Uc podobno kot učitelj a navaja (pri prejšnjem vprašanju), da: »Gre tudi za en odnos zaupanja z otroki, da se čuti varnega, da tisto, kar je učitelj rekel, je res, in da to vedo tudi starši.«

Ud: »Tej širini in razgledanosti pa v prvi vrsti tiste osnovne človeške lastnosti, kaj so srčnost, strpnost, potem zmernost. Gre v bistvu zelo za samodisciplino.«

Vsi učitelji so povedali, da jim šola pri razvoju profesionalizma ponuja izobraževanje v obliki seminarjev in da je pomembna klima.

Uc navaja: »Ja, šola nek teoretični okvir vsekakor daje. Toliko mora ponuditi ravnatelj, toliko si pa pač sami uredimo. Veliko izmed teh programov je zanič.«

Ub pove, da: »Tale šola te pač pošlje na seminarje, v bistvu dosti odprte roke imaš.«

Ua dodaja: »Naša šola ni ovira, kajti se mi zdi, da tudi vodstvo spodbuja. Spodbuja tudi otroke z različnimi dejavnostmi, da se učitelj lahko izkaže, ravno te raziskovalne naloge.«

Ua, Ud in Ue povedo, da so se izobraževali ob delu, pri čemer Ud razlaga: »Šolo moram pa samo pohvaliti v tem trenutku. Jaz študiram sedaj in nikoli ni bilo vprašanje, da sem sploh začel študirati, spodbuda je bila s strani šole, s strani ravnatelja, s katerim se dobro razumeva. No, in ravno toliko, kot sem se jaz svojih uspehov veselil, imam občutek, da so se jih tudi moji nadrejeni ali pa sodelavci.« Tudi

Uc: »Največ pomaga, če je dobra klima v kolektivu. Tisti, ki klimo dela, je gotovo človek, ki ima vsaj formalno, pa tudi tako največ moči v šoli. To sta ravnatelj pa pomočnik. Se pravi, da jaz, če imam problem, se mi zdi vredno, da grem tja in da odkrito povem, da me bo poslušal, in potem in povedal, kaj odkrito misli, in da bova našla nek konsenz. Tak odnos z ravnateljem in s kolegi, to mislim, da je največ.«

Vsi učitelji so pripravljeni sami prispevati k razvoju svojega profesionalizma v smislu izobraževanja, v obliki seminarjev.

Ua je mnenja: »Da se trudim v tem, da iščem ali si poiščem tiste seminarje ali naloge, v katerih vidim sam sebe.«

Tudi Ue razlaga, da: »Za osebno rast bi na tem področju še kaj dosegel.«

Ub ima namen: »Da bi osebno rad šel, imam še kar spisek seminarjev, kakšni tudi malo bolj »odštekani«.« Tudi Uc omenja, da bi bilo smiselno: »Odpreti še kakšna področja, ki niso predpisana.«

Ud misli: »Moj prvi cilj sedajle je dokončati študij.«

Učitelji omenjajo časovne in denarne ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma.

Ua pripoveduje: »Kakšnega prehudega denarja ni v našem profesionalizmu. Čas je že problem, da se verjetno še kam vpisati, se da še kaj prebrati, se da iti še na kakšne seminarje.«

Tudi Ub poudarja, da je ovira: »Definitivno čas. Če bi šel na vse seminarje, ki me zanimajo, potem ne bi imel časa za osebno življenje. Denar.«

Poleg omenjenih ovir vidijo tudi subjektivne ovire, probleme z odnosi in obremenjenost z delom. Tako Ud misli, da so ovire: »Predvsem subjektivne. Človek ne sme preveč gledati materialne zadeve, tudi če je plača malo slabša.

Slabi odnosi s sodelavci, če ti preveč dela naložijo. Če se človek tako odloči, jih ni. Ali pa materialne ovire.«

Ue pravi: »Ne, jih ne vidim. Človek mora v tej smeri gledati, včasih se moraš ti spremeniti.« Uc izpostavlja: »Izsiljevanje, zdaj to so lahko zelo fino izvedeni, da se zniža standard, ker pač moreš biti toliko uspešen, da učitelj čuti, da ne sme dati »cveka«, ne. Sicer jaz tega zaenkrat ne čutim.«

Učitelji imajo veliko različnih načrtov z omenjeno tematiko v prihodnosti, na primer:

Ue si prizadeva: »Na področju tega računalniškega opismenjevanja se pojavljajo novosti skoraj dnevno in vse več programov, ki so kot didaktični programi, za pouk, temu moram slediti.«

Ua pravi: »Pričakujem, da še nisem rekel zadnje besede, ker če naredim zase, potem se mi zdi, da naredim tudi za učence, za šolo, pridobimo vsi, pridobim sam, pridobijo otroci.«

Ub-ju so izziv: »Jaz bi šel še na te seminarje. Pa hospitirati, na simpozije. Na take stvari, na mednarodne konference. Pa na šoli med seboj sodelovati, z učitelji.«

Sodelovanju med učitelji se pridružuje tudi Ud, ki pravi: »V kolektivu se dobro počutim, s sodelavci, z vodstvom se dobro razumemo. Kar bo potrebno, npr. uradno se izobraževati še, da ..., to bom z veseljem delal. Širiti se z branjem, s študiranjem raznih stvari.« Tudi Uc si prizadeva, da: »Vedno govorim in hodim na konference in zelo jasno o teh stvareh govorim. Odprt in čisto odkrit dialog.«

Ue je ta tema zelo navdušila, saj pravi: »Da obstajajo v šoli tudi stvari, o katerih se je treba pogovoriti, dati pobudo, ne samo na družabnem srečanju.«

4.2.2 Šola B (učitelji)

Tudi na šoli B razumevanje učiteljevega profesionalizma povezujejo s strokovnostjo predmeta.

U1 razlaga: »Fokusiral bi predvsem strokovnost določenega predmeta.«

U2 razume profesionalizem: »Da naj bi bil učitelj strokovnjak na svojem področju.«

U3 pa pravi: »Na začetku pač moraš imeti to, formalno izobrazbo.«

U4 učitelj pojmuje: »Profesionalizem je strokovno opravljeno kvalitetno delo učitelja.«

U1 dodaja, da je pri tem pomembno: »Razvijanje znanja s sodobnimi tehnologijami. Tudi psihološke značilnosti; skozi simbiozo jaz vzdržujem tudi disciplino, svoj profesionalizem.«

U1 in U2 omenjata, da je pomembno permanentno izobraževanje, slediti razvoju.

U3 pa o tem takole razmišlja: »Zdi se mi pomembno, da delaš vedno tako, kot si sposoben. Ampak da se res potrudiš, da se stalno izpopolnjuješ.«

Tudi na šoli B lastnosti profesionalnega učitelja povezujejo s strokovnim znanjem predmeta, U3 pripominja: »Mora biti strokovnjak na svojem področju«; U2 pa vidi lastnosti profesionalnega učitelja kot »Edini način, da ostajaš v kondiciji na tistem področju, za katerega si se izobrazil.«

Učitelji poudarjajo stalni razvoj, U2 razlaga, da: »Profesionalen učitelj je tisti, ki sledi razvoju, tehnološkemu razvoju, razvoju znanosti, ki ima stik z univerzo, ki obvlada tuji jezik zato, ima eno širino.«

Pomembno je, da zna učitelj učence za svoj predmet navduševati (dobra snovna, didaktična priprava), U4 pa dodaja, da je pomembno: »Dobro snovno didaktično pripravljen učitelj, prijetno pripravljena ura, učilnica. Sledi razigranost, srčnost sprejeti učenca takega, kot je.«; tudi z osnovnimi človeškimi lastnostmi.

U3 pove: »Da delamo z ljudmi, oblikujemo ljudi. Tako da, ti lahko daš, kar imaš; boljši kot si sam, več lahko daš.« »Psihološke značilnosti, ki jih človek pridobi skozi proces izobraževanja, vzgoje, ki jih mora dober učitelj imeti.«, omenja U1.

Prav tako tudi šola B učiteljem za razvoj ponuja seminarje iz kataloga stalnega strokovnega izobraževanja, med katerimi se po mnenju določenih učiteljev pojavljajo slabe in ponavljajoče vsebine. Učitelji na obeh šolah omenjajo tudi druge ponujene aktivnosti.

U1, U2 in U3 v smislu ponujenega izobraževanja omenjajo katalog stalnega strokovnega izobraževanja, pri čemer U2 pravi, da: »Že na začetku leta srčno upam, da najdem kaj zase. Na žalost se te vsebine ponavljajo. Sicer ponuja šola tudi nekatere druge vsebine, ki pa pogosto niso tiste, ki bi mene zanimale.«

U1 razlaga, da: »Popolnoma nič. Z ministrstva za šolstvo je izbor izobraževanja premalo kvaliteten. Kar se tiče psihološkega razvoja, razvoja osebnostne rasti, pa mi ni bilo omogočeno.« V zvezi z omogočanjem razvoja razmišlja U3: »Je na šoli cel kup aktivnosti, ki ti jih ponujajo, da se sam razvijaš. Ja, recimo, dobiš nalogo, prvič delaš, in je od tebe odvisno. Ko to narediš, se ob tem marsikaj naučiš.«

U4 pa svoj razvoj v okviru ponujenega opisuje takole: »Šola lahko ponuja veliko. Učitelj se lahko izobražuje, treba je slediti novim metodam dela, novim pristopom. Da se učitelji vsaj v aktivih med seboj povezujejo, te izkušnje so zelo dragocene, šola, če ima posluš, veliko ponudi tudi s tega, materialnega stališča. Dober stik s starši, ki pravzaprav pritegne, ki pri delu lahko veliko pozitivnega prinesejo.«

Tudi na šoli B so učitelji pripravljene prispevati k razvoju svojega profesionalizma v smislu izobraževanja in ustvarjalnega sodelovanja v najrazličnejših smereh.

U1 našteva: »Izobraževanje, branje strokovne literature, osebnostna rast, udeleževanje različnih seminarjev v tujini, medkulturne vezi med učitelji.«

U2 pravi, da: »Navezal bi stik s fakulteto, da bi zapolnil tiste stare korenine.«

Aktivno so pripravljene delovati ustvarjalno tudi na matični šoli, npr.:

U3 razlaga: »Da pač sprejemaš te naloge, daš kakšno iniciativo zato, da se stvari spremenijo, sodelovanje z učenci.«

U4 pa še dodaja: »Kot sem rekel izobraževanje, jaz sem vedno pripravljen sodelovati, kar koli se dela v šoli, mi ni škoda časa, če je to v prid boljšim pogojem za učence. Medsebojne izkušnje učiteljev. Učitelji sploh kot ena šola bi o določenih problemih morali govoriti večkrat, ker se tičejo vseh.«

Na obeh šolah učitelji pogosto navajajo za razvoj učiteljevega profesionalizma finančne in časovne ovire.

Vsi učitelji omenjajo problem financ.

U1 pove: »Da kadar koli sem se odločil za kakšen seminar, kvaliteten z več točkami, ni bilo denarja.«

U3 dodaja: »Za daljša izobraževanja tudi ne dobiš vedno dovoljenja. Če je to med poukom, to je problem.«

Tudi U2 omeni finance: »Saj če rečem, da namenjam prosti čas temu, je to povezano.«

Pereč problem v tem vidi tudi U4, ki pravi: »Mislim, da je finančno omejevanje učitelja, zato bi moral biti posluh in denar.«

Kot drugo vidijo U2, U3, in U4 problem administrativnih nalog, ki jim jemljejo čas za profesionalni razvoj.

U2 razlaga, da: »Če bi bil kakšen predlog, bi bil ta, da je papirnatih stvari čim manj in da se išče ideje, kvaliteta, da se srečujemo na fakulteti, konkurenčni razvoju.« Tudi

U3 meni, da je zahtevnost dela čedalje večja: »Imamo čedalje več administrativnih nalog in namesto, da bi ustvarjalno eno stvar naredil, moraš izpolnjevati dnevnike, ne najdeš energije. Pa čas.«

Podobno meni tudi U4, ki temu doda: »Moti me veliko administrativnega dela. Zelo se mi zdi škoda, da se daje poudarek ne toliko kvalitetnemu delu v razredu, ampak izkazovanju navzven. Pravim, da mora biti tudi to, da je najpomembnejše v razredu, z učenci in v ozadju zadovoljnimi starši.«

Kot tretje vidita U1 in 4 problem lahko v ravnatelju: »Ni kaj preveč navdušen nad mojim izobraževanjem, pa se ne trudi, da bi učitelju dal priznanje.«

Učitelji obeh šol si v zvezi z načrti učiteljevega profesionalizma v prihodnosti prizadevajo za razvoj izobraževanja na najrazličnejših področjih.

U1 načrtuje svoje delo z mislijo: »Bom se boril, da bodo učenci naše šole deležni mednarodnih projektov.«

U2 o pomenu svojega načrtovanega dela razmišlja: »Zbližal bi kontakt s fakulteto.« »Jaz mislim, da se ne bom nehal učiti,« nadobudno dodaja U3.

U4 vidi smisel svoje prihodnosti profesionalizma: »Želim si vzgojiti učence, ki bodo vsestransko pripravljeni za življenje. Ni mi toliko, da bodo rekli, ta je zdravnik, ta je profesor; mogoče bo vsak vesel prijaznega pa dobrega poštarja, pečarja itn. Zdi se mi

to pomembnejše, da je osebnost taka, kot človek mora biti in če bi se vsi zavedali, da vzgajamo ljudi, ne poklice, bi bil naš poklic še bolj cenjen in veličasten.«

4.2.3 Povzetek učitelji

Vsi učitelji razumejo učiteljev profesionalizem na strokovnem področju predmeta, ki ga poučujejo. Na šoli A poudarjajo, da je pomembno slediti spremembam, vzgajati ter biti pošten. Na šoli B povedo, da je pomembna formalna izobrazba, strokovno opravljeno kvalitetno delo, razvijanje znanja, psihološke značilnosti učitelja in simbioza z učenci.

Učitelji na obeh šolah pripisujejo lastnostim profesionalnega učitelja strokovno znanje s predmetnega področja, dobro snovno didaktično pripravljenost, stalni razvoj in napredek ter razvite osnovne človeške lastnosti, ki bi pripomogle k vzgoji človeka. Na šoli B omenjajo pomembne osebnostne in psihološke lastnosti učitelja, učiteljev vsestranski razvoj, s katerim kot edini način ostajaš v kondiciji na področju, za katerega si se izobrazil; da bi sprejel učenca takega, kot je. Na šoli A povedo, da mora biti učitelju otrok, ki ga ima učitelj rad, na prvem mestu, da se zna učitelj vanj vživeti, da z njim vzpostavi odnos zaupanja, da se čuti varnega. Pomembna je tudi učiteljeva avtoriteta.

Obe šoli učiteljem ponujata seminarje, pri čemer učitelji opozarjajo na slabe in ponavljajoče se vsebine seminarjev. Na šoli A dodajajo spodbude s strani raziskovalnih nalog, izobraževanja ob delu in dobre klime na šoli. Na šoli B naštevajo šolske aktivnosti, povezovanje z dragocenimi izkušnjami v aktivih, dober stik s starši, pa tudi to, da šola nič ne ponuja. Problem so zlasti seminarji osebnostne, psihološke rasti.

Učitelji so se na obeh šolah pripravljene izobraževati. Na šoli B so pripravljene navezati stik s fakulteto, sprejeti nove iniciative, sodelovati v prid razvoja učencev (razpravljati o problemih), brati strokovno literaturo, obiskati seminarje osebnostne rasti. Na šoli A se trudijo dokončati študij in odpreti nova področja izobraževanja.

Kot oviro navajajo tako denar kot čas. V šoli A vidijo kot oviro tudi slabe odnose s sodelavci, v šoli B jih motijo administrativno delo, preveč izkazovanja navzven za voljo kvalitete dela in ravnatelj, ki ne da učitelju priznanj in ni navdušen nad izobraževanjem učiteljev in zahtevnostjo dela.

Učitelji se načrtujejo izobraževati. Na šoli A se zavzemajo za didaktične programe, sodelovati z učitelji, obiskovati simpozije, mednarodne konference, hospitacije ter odkrito, v dialogu opozarjati na problematiko poučevanja. Na šoli B se zavzemajo za vključevanje učencev v mednarodne projekte, navezati želijo stik s fakulteto, vzgojiti (osebnosti) in vsestransko pripraviti učence na življenje.

4.2.4 Ravnatelj šola A in šola B

Oba ravnatelja razumeta učiteljev profesionalizem z več stališč, področij. Poudarjata, da se je potrebno v pedagoškem poklicu vse življenje učiti, spremljati novosti. V profesionalnem pristopu omenjata medosebne odnose, odnose do dela.

RA razume profesionalizem učitelja: »Z več stališč, kar pa se profesionalnega pristopa tiče, je pomembno, da učitelj pusti težave doma in jih ne nosi v šolo.« Učitelj mora vedeti: »Da se mora praktično vse življenje učiti. Ravnatelj nekako ne tolerira tistih, ki pravijo: »Imam še deset let do 'penziona'«. Če ne vidi in ne poizkusi, se mu zdi tudi to neprofesionalno. RA poudarja, da je pomemben »predvsem odnos med sodelavci, pravi profesionalni pristop je točno to, da ne ocenjuje sodelavcev, ker se poznamo med seboj.«

RB razlaga, da profesionalizem »zajema več področij«. Navaja, da učitelj »mora biti seznanjen ali pa biti pripravljen spremljati novosti tako na vsebinskem kot na didaktičnem področju«. RB dodaja, da mora učitelj imeti »vsekakor pozitiven odnos do dela, da delo opravlja z veseljem glede na velik poudarek, napredek nove tehnologije, mora biti seznanjen tudi s temi možnostmi uporabe«. Poudarja, da je pomembno, da se učitelj »vključuje v seminarje, ki so omogočeni«.

Ko sem ravnatelja povprašala v zvezi s spoznanji, ki jih imata skozi prakso, sta mi odgovorila:

RB: »Učitelj mora biti res zelo prepričan sam vase, da tista znanja na pravi način tudi posreduje, mora biti prepričljiv, ker na ta način zagotovo doseže boljše rezultate.«

RA »Pa moram reči, da pač zame so bili vedno na prvem mestu odnosi. Če odnosi niso na horizontali, pa tudi po vertikali 'pošlihtani', to se pravi, pristni, normalni človeški. To je tisto, če na tej osnovi gradiš.«

Oba ravnatelja pripisujeta profesionalnemu učitelju pristne človeške lastnosti, med katerimi je v obeh primerih prisotna vedoželjnost. Ostale lastnosti nakazujejo premišljenost in presojo v ravnanju.

RA poudarja lastnosti, kot so odkritosrčnost, vedoželjnost, dobrovoljnost: »Pravim, pomembne so te lastnosti za normalne odnose, ker jaz pravim, če človek ni odprt in če ne zna ločiti, kaj je profesionalno, ima težave, ne samo s sodelavci, ampak tudi z učenci.«

Podobno tudi RB navaja, da učitelj mora biti: »V prvi vrsti pozitivno naravnani, tudi če se pojavi pred problemom, da potem, ko reši tisti problem, reče: 'Aha, čeprav je bilo težko, sem se pa jaz sedaj tole naučil'.« Prepričan je v vedoželjnost, da je umirjen, da zna pretehtati svoje želje in jih potem tudi na miren način posredovati in pa pomagati, če je dobro organiziran.«

RA poudarja, da za razvoj profesionalizma ponuja šola učiteljem vključevanje v izobraževanje, seminarje pod pogojem, da so se le-ti pripravljene učiti (vrzeli v učitelju), sicer je vsaka spodbuda povsem zaman. Tudi RB omenja izobraževanje, vključevanje učiteljev glede na interese, pa tudi na vzpodbudo učiteljev v projekte, kar RB utemeljuje kot dobro prakso za naše šolstvo.

RA navaja, da: »Poleg seminarjev, ki so osnova, žal opažam, da tisti, ki se ni pripravljen učiti, je škoda seminarja. Če ni sprejemljiv, nezmožljiv mu tudi to ne bo nič pomagalo. Je pa tako, da je problem sistem kot tak. Je pa to na Ministrstvu, ne na nas. Mislim, da je kompetenc več kot dovolj, marsikakšen se jih ne zaveda, nima »korajže«, ne upa. Eni so prestrašeni, pa starši. 'Kaj bo ta rekel?', pa: 'Kaj bo oni rekel?'. S tem se ne bi smeli obremenjevati. Če stojiš za tistim, kar narediš, je zadeva.«

Tudi RB dodaja: »Da šola omogoča izobraževanje učitelju v okviru možnosti, da se imajo učitelji možnost po lastnih interesih ali na spodbudo vključiti v različne projekte v šolstvu, kjer se povezujejo šole med seboj, kjer pač lahko pokažejo svoje sposobnosti.« RA dodaja, da je pomembno »tudi druženje, ker druženja je v šolstvu premalo, tistih pet minut, deset; neformalno druženje je, da se dvakrat letno kolektiv dobi. Morali bi se še kdaj dobiti in v sproščenem vzdušju tudi naliti čistega vina.«

Ko sem ravnateljema zastavila podvprašanje, katere situacije podpirajo omenjeno doživljanje, je RA povedal: »Ko smo imeli kolektivne seminarje, je bila odzivna povratna informacija, da so željni znanja, dodatnega. Samoizobraževanje. Moram reči, je podpora sveta zavoda, da če tudi tisti limit, finančni, presežemo, ni tak problem, ker se zavedajo, da brez izobraževanja ne more biti enega uspeha. Pa z zgledom tudi, normalno.«

RB še dodaja: »Jaz mislim, da se zelo lepo pokaže, da recimo pri kakšnih projektih, ob tem ko učitelji gredo na obiske šol v tujino, je marsikakšno dobro prakso, potem seveda lahko prilagojeno našim razmeram, potrebno spodbujati.«

Oba ravnatelja spodbujata učiteljev profesionalizem predvsem z izobraževanjem in omenjata ravnateljev zgled. Poudarjata, da brez izobraževanja ne more biti uspeha, saj smo učitelji z zgledom izobraževanja najboljši.

RA pravi: »No, kar se sodobne tehnologije tiče, z vso opremo in z izobraževanjem čisto konkretnih računalniških programov. Dobili so tudi na USB-ključu, enostavno sem določena sporočila po elektronski pošti pošiljal bodisi o stimulaciji, da so videli, da sem jih informiral. Ne omenjam seminarjev, tukaj moram reči, je podpora sveta zavoda, da če tudi tisti limit, finančni, presežemo, ni tak problem, ker se zavedajo, da brez izobraževanja pač ne more biti enega uspeha. Pa z zgledom tudi, normalno.«

RB pa ob tem dodaja: »Kot ravnatelj pač odobriš izobraževanja, za katerega se odločijo učitelji, skupna izobraževanja za kolektiv. K profesionalizmu najbrž prispevajo hospitacije, ker po vsaki izvedeni hospitaciji sledi potem tudi pogovor, da se že dobra

praksa še izboljša ali pa se opozori mogoče na posamezne stvari, ki bi jih veljalo še popraviti. [...] Jaz mislim, da se je treba zavedati, izobraževati res celo življenje, ker smo učitelji s svojim zgledom najboljši, z odgovornostjo do nalog, za katere smo v službi.«

RA navaja kot oviro za razvoj učiteljevega profesionalizma problem sledenja napredku, ki je lahko le v glavah učiteljev kot udobje in zastarelo mišljenje, ali pa kot pravi RB je problem v tem, da mora imeti učitelj res veliko energije in časa, da lahko sledi hitremu napredku. Ravnatelj šole A vidi »notranje« ovire učiteljev, medtem ko ravnatelj šole B prisega na »zunanje« ovire.

RB pove: »Seveda, problemi so. Živimo v času, kjer gre napredek res hitro naprej, in da slediš vsem spremembam, moraš imeti res kar ogromno energije, veliko časa itn.«

RA v zvezi s tem pojasnjuje: »Objektivna ovira je strah pred sodobno tehnologijo.« Predvsem pa ravnatelj vidi ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma: »Mislim, da so edino v glavah učiteljev. Človek, ki trdi, da je fakulteto naredil zato, da opravlja določene zadeve, mu ni treba migniti od tiste točke nič več naprej, se mi zdi, da je car.« V zvezi s tem pove še: »Cona udobja, komforta. Tudi socialistično mišljenje: 'Če imam pa službo za nedoločen čas, mi pa nobeden nič ne more.'«

RB navaja: »Pogovore z učitelji, ki omenjajo ponavljajoča se izobraževanja; tu bi se dalo najbrž še kaj narediti, z novimi pristopi. Včasih se pa zaplete tudi pri financah, namreč kvalitetna izobraževanja trajajo dalj časa.« Ravnatelj šole A v zvezi z omenjenimi ovirami dodaja: »Pride pač popoldne sem in tukaj dela v miru. Tako da tudi ni omejitev, da bi moral iti v stroške. Je pa treba, kar je v glavi, preskok narediti.«

Ravnatelja načrtujeta spodbujati učitelje za razvoj njihovega profesionalizma na različne načine.

RB pove, da namerava »še naprej spodbujati tiste učitelje, ki so pripravljeni vlagati v svoj profesionalizem, svojo dobro prakso prenašati na učence in da znajo učitelji tiste dobre stvari potem na primeren način predstaviti tudi sodelavcem, da se dobro pohvali«. Tudi RA nadalje razlaga: »Spodbujati, čisto osebno. Eno je, da nas že zakonodaja sedaj fino »pošlihtava«. Jaz sem že do sedaj imel pač te letne razgovore, tudi za ta strokovni razvoj, ampak sem od nekaj učiteljic na vprašanje, če kaj razmišljajo o doizobraževanju, dobil zanimive reakcije: od eksplozije do vsega. Spet je to, če na svojem okopu sedi in je tisto nedotakljivo. Je pa tako, da je škoda.«

Oba ravnatelja nameravata učiteljem omogočati nadaljnje, načrtano delo, saj vidita smisel delovanja v nadaljevanju spodbujanja učiteljev. RA izčrpno opisuje: »Kolektiv je čez 90 % zelo kvaliteten. So težave, kot so povsod, ki se jih tudi jaz zavedam. Moram reči, da nekateri aktivni perfektno delajo. Tukaj je škoda, jaz ne vidim tukaj kakšne

velike rešitve. Tudi medpredmetno povezovanje je dosti pomembna zadeva. Mislim, da kar gre, je pa rezerv v šolstvu še toliko, dela nam ne bo zmanjkalo, področij, da se ni za bat. Generacijske zadeve so tudi lahko breme, ampak jaz se prav veliko nisem obremenjeval, in moram reči, da tudi toleranca z njihove strani, da so bile starejše mogoče še bolj korektne kot mlajše učiteljice. Mislim pa, da je tako, kakršen si ti do drugih, so drugi do tebe. Tukaj se je treba tudi v ogledalo pogledati in vprašati. Dela ne bo zmanjkalo.«

RB dodaja: »Jaz mislim nadaljevati tako zastavljene zadeve, to pomeni naprej spodbujati učitelje in če so pripravljeni pač delovati v dobro šole, jih samo spodbujati in jim omogočati materialne pogoje za to, da bodo tiste svoje ideje lahko uresničili.«

4.2.5 Povzetek ravnateljev

Glede na to, da ravnatelja razumeta učiteljev profesionalizem z več stališč, s poudarkom stalnega učenja in razvoja ter s tem, da so v profesionalizmu osnova pravi pristni odnosi (RA) tako v horizontali kot vertikali, medtem ko RB razlaga, da gre pri tem za pozitiven odnos do dela, da delo učitelj opravlja z veseljem, da je prepričljiv, da znanja, ki jih ima, na pravi način posreduje, ker na ta način doseže boljše rezultate.

Oba ravnatelja prisegata na pristne človeške lastnosti, med katerimi se v obeh primerih pojavi vedoželjnost. RA poudarja odprtost, RB pa pozitivno naravnost v odnosih, pa tudi nasploh, da bi se izognili problemom.

RA razlaga, da šola ponuja (samo)izobraževanje, (kolektivne) seminarje; podobno razlaga tudi RB, da se učitelji lahko vključijo v projekte.

Učiteljev profesionalizem spodbujata oba ravnatelja z izobraževanjem (kolektivnim). Oba prisegata na zgled, medtem ko RB poudarja pomen hospitacij (pogovor), da se dobra praksa še izboljša. Zato se je potrebno vse življenje izobraževati, da smo lahko odgovorni do opravljanja nalog, za katere smo v službi.

Ovire za razvoj profesionalizma vidi v sledenju novostim izredno hitrega napredka.

RA navaja problem objektivnega strahu pred IKT ter (nerealnih) ovir v glavah učiteljev.

RB navaja problem financ, problem časa daljših izobraževanj, ponavljajočih izobraževanj, ki bi se jih dalo rešiti z novimi pristopi.

Oba ravnatelja načrtujeta spodbujati učitelje k napredku. RA preko zakonodaje na osebni ravni, medtem ko RB načrtuje dobro prakso tudi s sodelovanjem prenašati na učitelje in s pohvalo dobrega dela.

RA odkrito pohvali dobro delo kolektiva. V svojih načrtih je optimist, kljub težavam vidi še dosti rezerv in dela, a začne pri sebi. Tudi RB namerava učitelje naprej spodbujati, materialno podpirati za uresničevanje idej.

4.2.6 Analiza dokumentov

Na načrtovanje profesionalnega razvoja lahko sklepamo na osnovi pregleda dokumentacije, ki ga vsebuje načrt pedagoškega vodenja ravnatelja.

Priprava predloga letnega delavnega načrta in odgovornost za njegovo izvajanje je v pristojnosti ravnatelja, kar določa 49. člen ZOFVI. Sprejemanje LDN je po 48. členu ZOFVI v pristojnosti sveta zavoda. Predhodno si mora ravnatelj po 61. členu ZOFVI pridobiti mnenje učiteljskega zbora in po 66. členu ZOFVI pridobiti mnenje učiteljskega zbora, enako po 66. členu ZOFVI tudi mnenje sveta staršev.

Ravnatelj je po 49. členu ZOFVI dolžan spremljati realizacijo letnega delovnega načrta in ob koncu šolskega leta tudi pripraviti poročilo o njegovi uresnitvi. Načrt stalnega strokovnega razvoja je zakonsko določen oziroma priloga letnega delovnega načrta vsake šole. Zato sem ravnatelja v prošnji in po razgovoru prosila za vpogled v tisti del letnega delovnega načrta in poročila o realizaciji LDN, ki opredeljuje strokovni razvoj pedagoških delavcev. Ravnatelja sta mi omogočila vpogled v LDN. Ob pregledu dokumentacije me je zanimalo, na kakšen način ravnatelj v LDN-ju opredelijo strokovni razvoj pedagoških delavcev. LDN v obeh šolah določa obseg, vsebino in organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Šoli sta izdelali program izobraževanja, ki je zajemal vse delavce, predvideno udeležbo na študijskih srečanjih na mentorskih šolah ter predvidena izobraževanja za celotne kolektive, ki se izvajajo na samih šolah. S tem sta šoli zadostili zakonskim zahtevam. Oba LDN-ja načrtujeta izobraževanje v zvezi z vzgojnim načrtom šole.

Sledeči LDN omenja analizo potreb učiteljev, kar sklepam na osnovi izjav v intervjujih, v povezavi z zapisom v LDN-ju. Poleg tega lahko v njem zasledimo tudi načrtovanje drugi oblik izobraževanja in usposabljanja:

- samoizobraževanje;
- izobraževanje na šoli (razgovori, predavanja, pedagoške delavnice, ki jih bomo izvajali sami ali pa povabili zunanje strokovnjake in moderatorje), strokovne razprave;
- sooblikovanje novih učnih metod in oblik;
- medsebojne hospitacije v aktivih, kjer bom prisoten tudi sam;
- hospitacije s poudarkom na dokumentaciji učiteljev glede na njihov letni plan dela;
- hospitacije v zvezi s klimo v razredu in medpredmetnim sodelovanjem;
- strokovne razprave;
- na strokovnih ekskurzijah.

Prednostne vsebine:

- študijski program za izpopolnjevanje učiteljic za delo v drugem triletju devetletke;
- medpredmetno povezovanje;
- usposabljanje za delo z elektronsko pošto in osnovno košarico orodij;
- razvijanje sodelovanja v šoli in med šolami.

Večina omenjenih oblik samo po sebi spodbuja sodelovanje, ki ga ravnatelj nadalje opredeljuje:

»Učiteljem bom pomagal, da bodo postali "strokovno fleksibilni" tako, da bodo znali izbirati take prijeme, ki najbolj ustrezajo njihovemu predmetnemu področju ter starosti, interesom in vedenju njihovih učencev. Prav tako bom spodbujal njihov profesionalni razvoj. [...] Učitelje bom vzpodbujal k iskanju boljših rešitev, ki spodbujajo dosežke učencev na različnih področjih; sodelovalni način reševanja naših lastnih problemov ponuja priložnost za razvoj naše šole in strokovno rast vseh sodelujočih:

- učenje iz izkušenj drugih;
- spodbujanje strokovnosti učiteljev v širšem pomenu besede (ne le na predmetnem področju);
- sodelovanje na različnih področjih;
- spodbujanje vseživljenjskega učenja ob vsakdanji praksi.«

V sledečem LDN-ju ni opredeljene analize potreb, kar sklepam na osnovi zapisa in intervjuvanih učiteljev.

V drugem LDN-ju je program izobraževanja delavcev opredeljen v skladu s 14. členom Pravilnika o šolskem koledarju za osnovne šole: šola bo za vsakega delavca med jesenskimi, zimskimi ali poletnimi počitnicami načrtovala skupaj 5 dni strokovnega izobraževanja in spopolnjevanja. Strokovno izobraževanje in spopolnjevanje bodo lahko delavci opravili tudi na proste sobote.

V zvezi s predavanji za učitelje bodo le-ti poslušali predavanja v zvezi z vzgojnim načrtom šole. Šola bo povabila predstavnike šole v Preddvoru, da predstavijo projekt Za obvladovanje motečega vedenja med poukom.

Na osnovi Kataloga programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja za tekoče šolsko leto bo šola izdelala program izobraževanja, ki bo zajemal vse delavce.

Predvidenih oblik, ki spodbujajo sodelovanje, v šoli B ni (zapis), medtem ko so v šoli A v LDN-ju ome(n)jene. Načrtnega spodbujanja sodelovanja med učitelji nisem zasledila v nobeni od šol. Poročila v zvezi s tem z obeh šol tudi nisem dobila, zato ne morem sklepati o realizaciji predvidenih oblik, ki spodbujajo sodelovanje. Tudi jasne

predvidene povezave med strokovnim razvojem posameznika in razvojem šole nisem zasledila.

V LDN-ju šole A zasledimo načrtovanje oblik izobraževanja in usposabljanja, prednostne vsebine, omenjena, a neopredeljena je analiza potreb. Ravnatelj navaja, da bo učiteljem pomagal in jih spodbujal pri njihovem profesionalnem razvoju. LDN šole B o prostih dnevih za izobraževanje se navezuje na 14. člen pravilnika o šolskem koledarju. Zapisana so kolektivna predavanja za učitelje.

Oblik, ki spodbujajo sodelovanje, ni v šoli B, medtem ko so v šoli A omenjene. Načrtnega spodbujanja v nobeni od šol nisem zasledila, tako kot nisem dobila poročila o realizaciji. Zasledila tudi nisem predvidene jasne povezave med strokovnim razvojem posameznika in razvojem šole.

4.3 Interpretacija

4.3.1 Interpretacija odgovorov ravnatelj – učitelji, šola A

Učitelji razumejo svoj profesionalizem kot strokovno, didaktično podkovanost, kar kaže, da gre še vedno za tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja (Erčulj 2005, 22). To pomeni, da se učitelj dokončno poklicno razvije do diplome, pobuda za učiteljev profesionalni razvoj prihaja od zunaj, kot dolžnost. Zanimarjajo se vprašanja, o čem učitelji ob tem spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe, skrbi, kar ovira uspešno delo v šoli (Hoyle in John, 1995 v Erčulj 2005, 19). Ravnatelj in učitelji se zavedajo, da se je v učiteljskem poklicu potrebno vse življenje učiti. V zvezi s tem opisujejo eno izmed temeljnih področij stalno izobraževanje, ki vključuje mnoge elemente t. i. razširjenega profesionalizma, in je zajeto v konceptih učiteljevega profesionalizma Goodson (1996, 20–21), Hargreaves (2003 v Erčulj 2005, 20), Marentič Požarnik (2000a, 5) ter Valenčič Zuljan (2007, 17–18). Poseben pomen učitelji, še posebej ravnatelj, pripisujejo pristnim odnosom, značilnim za družbo znanja, v katere je učitelj pri svojem delu vpleten (Hargreaves, prav tam).

V omenjenem vprašanju se navedbe učiteljev ujemajo z navedbami ravnatelja.

Učitelji se ob navajanju človeških lastnosti in kulture odnosov, ki jih pripisujejo profesionalnemu učitelju ujemajo z navedbami ravnatelja.

Tudi Day (1999, 9) poudarja, da gre za nove oblike medsebojnih odnosov do različnih udeležencev, ki jih opredeljuje velika odgovornost učitelja profesionalca, povezanega s spremembami v družbi znanja. Podobne lastnosti pripisujejo profesionalnemu učitelju tudi drugi, npr. Goodson (1996, 20–21), Hargreaves (2003 v Erčulj 2005, 20), Valenčič Zuljan (2007, 17–18) in Marentič Požarnik (2000a, 5).

RA, od katerega je odvisen razvoj šole, kot učitelji vidijo, da jim šola za razvoj ponuja predvsem izobraževanje v obliki seminarjev ((do)izobraževanje in osebni razvoj (branje, objava literature, raziskovalne naloge)). Zanimivo je, da nihče od vprašanih ne navaja, razen oblik razvoja (samo)izobraževanje), številnih zapisanih oblik v LDN-ju, kar pomeni neskladje izjav v intervjujih z omenjenim dokumentom. Profesionalne potrebe posameznika kakor tudi potrebe šole se morajo približati, uravnotežiti, kajti prav to odraža profesionalni razvoj v obojestransko zadovoljstvo (Earley, Bubb 2004, 35, 48;

Peček 2005, 5; Hopkins 2007, 172–173). Učitelji poudarjajo pomen, zadovoljstvo z dobro klimo, ki je, kot potrjujejo raziskave, ključni dejavnik učinkovitosti šol, ki zagotavlja podporo učencem in visoka pričakovanja (Hopkins 2007, 173).

Iz intervjujev razberemo, da učitelji ne vidijo možnosti, ki jih ponuja šola, ravnatelj pa to vidi (kljub težavam vodenja zaradi sistema).

RA učiteljev profesionalizem spodbuja s (samo)izobraževanjem (kolektivno). Zaveda se potreb učiteljev, kar opredeljuje tudi LDN šole (v odgovorih z učitelji in njihovimi načrti se razhaja), in se trudi učiteljem zagotavljati pogoje (podpora zavoda, ker »se ljudje zavedajo, da brez izobraževanja ne more biti uspeha«) za profesionalni razvoj. RA poudarja pomen zgleda, spodbujanje in razvijanja temeljnih vrednot, razume, da je ravnatelj odvisen od učiteljev, saj se njegove zamisli večinoma uresničujejo s posredovanjem učiteljev in drugih zaposlenih (Koren 2007, 106).

Kljub vsemu (spodbujanje profesionalnega razvoja v LDN-ju) pa nisem v intervjujih zasledila izražanja spodbujanja sodelovanja med učitelji in drugimi sodelavci kot najvišje vrednote med zaposlenimi (Resman 2005, 88; Southworth 2005, 86; Stoll, Fink in Earl 2003, 119; Polak 2007, 19,–20; Hopkins 2007, 32; Kohonen 2001, 49).

Učitelji na šoli A poudarjajo, da so se pripravljene za razvoj profesionalizma strokovno in osebno izobraževati. Pri tem se trudijo, da poiščejo izobraževanje, naloge, v »katerih vidijo sami sebe«, tudi iz »nepredpisanih, odštekanih vsebin«. Dokončati želijo zastavljeni študij. To kaže na to, da se učitelji zavedajo pomena izobraževanja, zato so se pripravljene izobraževati, razvijati znanje za izboljšanje pogojev in okolja, v katerem poučujejo (Popkewitz v Cvetek 2005, 82). Izobraževanje učiteljev pomeni skupno dobro, z znanjem se krepi vpliv učiteljev in šole, saj s tem boljše vplivajo na učenje in dosežke učencev v šoli (Koren 2007, 16).

RA vidi notranje ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma, in sicer v »glavah učiteljev«. Učitelji pa vidijo predvsem zunanje ovire (manj plačano, prekomerno naloženo delo, pritiske zaradi ocen, izvedene nad učiteljem s strani staršev in širše javnosti, probleme v zvezi s časom), kot jih navaja literatura (Požarnik 1993, 349).

Učitelji se v odgovorih v primerjavi z RA razhajajo. Ovira je v tem, da ravnatelj ne pozna ambicij svojih učiteljev. Ravnatelj vidi osebne ovire, učitelji pa predvsem »zunanje«. Ovira je torej v različnih pogledih na profesionalni razvoj.

RA načrtuje v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti vztrajno (osebno, letni delovni razgovori) spodbujati učitelje k izobraževanju. V zvezi s tem se tudi sam zaveda zahtevne vloge, zgleda. Tudi vzorec učiteljev se zaveda in prizadeva za pridobivanje znanja po najrazličnejših poteh, pomena profesionalne rasti za zadovoljevanje njihovih profesionalnih potreb, ki se povezujejo z učnimi potrebami njihovih učencev (Hopkins 2007, 178; Resman 2002, 19; Javornik Krečič 2006, 19). Kljub prizadevanju, ujemanju ravnatelja in učiteljev za nadaljnji razvoj mora ravnatelj bolj poznati ambicije in potrebe svojih učiteljev za uresničevanje njihovega profesionalnega razvoja, kajti vse več trendov gre k prepoznavanju, identifikaciji in zadovoljevanju potreb osebja skupaj s potrebami šole (Earley, Bubb 2004, 48; Watson in Fullan 1992 v Craft 2000, 218).

Ravnatelj v zvezi z namerami pohvali delo kolektiva. Ne vidi (generacijskih) ovir, saj vidi v ljudeh korektnost. Prisega na pogled v ogledalo, »ker kakršen si do drugih, so drugi do tebe« in »dela v šolstvu nam ne bo zmanjkalo«.

Ravnatelj zaupa v delo svojih sodelavcev, kar je eden najpomembnejših premikov, če hočemo resnično spodbujati strokovni razvoj. Sicer tudi ne more spoznati in pohvaliti dobro opravljenega dela. Zato je pomembno, da pove in pokaže, da ceni, podpira učitelje, kajti to odraža njegov slog vodenja (Haregreaves in Fullan 2000, 97–99). Rezerve oziroma spodbude, dejavnik razvoja v šolstvu, ravnatelj vidi kot izzive sodobne družbe, v kateri imamo učitelji profesionalci nalogo, da damo znanju, učenju in usposobljenosti temeljno odgovornost in prioriteto (Barle Lakota 2007, 12).

4.3.2 Interpretacija odgovorov ravnatelj – učitelji, šola B

RB tako kot učitelji povedo, da učitelj, ki poučuje določen predmet, mora biti strokovnjak na vsebinskem področju, z zahtevano formalno izobrazbo. Tudi Hornby v slovarju (1995, 924) definira profesionalca kot zavezanega svojemu poklicu, ki strokovno opravlja delo, pri čemer se razume predanost, osredotočenost na poučevanje. Tako RB kot učitelji poudarjajo pomen učiteljeve pripravljenosti za sprejemanje novosti in razvoja. Te navedbe kažejo, da je pri nas poznavanje vsebin še vedno najpomembnejše, sledijo znanja metod in oblik poučevanja, kar kaže na tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja (Erčulj 2005, 22). Vsi poudarjajo nenehno strokovno spopolnjevanje, kar kaže premik k razširjenemu profesionalizmu (Hoyle in John v Erčulj 2005, 22; Kalin 2006, 50).

RB v primerjavi z učitelji celostno razlaga, izpostavlja pojmovanje znanja (odnos do dela, gotovost vase, posredovanje), ki je podlaga poučevanju, kar omogoča

profesionalno ravnanje v skladu z odgovornostjo do interesa svojih učencev (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev 2001, 29). Učitelji pa omenjajo določene lastnosti (presoja, psihološke značilnosti, sposobnosti ter trud).

Učitelji se z ravnateljem ujemajo v navajanju lastnosti profesionalnega učitelja, ki se povezujejo s tradicionalnim pojmovanjem učiteljevega profesionalizma, da je učitelj s strokovnim znanjem na svojem področju strokovnjak, vedoželjen, pozitivno naravnani, da ima psihološke značilnosti, s katerimi zna učence navduševati, jih sprejeti, posredovati znanje, jim pomagati, če je seveda organiziran. Ob naštetih osebnostnih lastnostih intervjuvani nakazujejo pomen stalnega strokovnega razvoja in reševanja problemov, ki se kaže kot premik iz omejenega k razširjenemu profesionalizmu (Marentič Požarnik (2000a, 7; Goodson 2000, 13–15; 1996, 20–21; Erčulj 2005, 22; Day 1999, 7; Harris 2002, 99–101).

RB in še dva učitelja opisujejo, da šola ponuja za razvoj profesionalizma izobraževanje (projekte), čeprav omenjena učitelja poudarjata, da so vsebine iz kataloga premalo kakovostne, ponavljajoče, na šoli pa dostikrat nezanimive. LDN je razen omenjenih individualnih in kolektivnih izobraževanj skup.

En učitelj pove, da šola ne ponuja zanj nič (osebne rasti), medtem ko druga dva vidita in doživljata šolo nasprotno (znanje, izkušnje učiteljev, medsebojno povezovanje, ki sooblikuje učno okolje tako za zaposlene kot za učence (Stoll 1999 v Erčulj, Trunk Širca 2000, 27)).

Vidimo, da se mnenja v zvezi s tem, kaj učiteljem ponuja šola, v celoti ne ujemajo. Omenjeno kaže na to, da se ne ujema tudi ravnovesje med prepoznavanjem in zagotavljanjem individualnih potreb in potreb šole, ki nastopijo med sistemom potreb in prioriteta (Earley in Bubb 2004, 47). Omenjenih navedb ravnatelja in določenih učiteljev ne poznamo, zato težko sklepamo. Zanimivo in očitno je, da se oblike izvajajo, kar je po tej plati dobro, saj učitelji vedo o ponujenem na šoli povedati, čeprav v LDN-ju le-to ni zapisano.

RB pove, da je pomembno v zvezi z dobro prakso učiteljev profesionalizem na šoli spodbujati in podpirati (vseživljenjska) izobraževanja, s čimer se v odgovorih glede na potrebe učiteljev v celoti ne ujema (individualnih potreb LDN ne omenja).

Ravnateljevo pedagoško vlogo smo omenili z vidika Zakona o vzgoji in izobraževanju (1. in 49. člen, Uradni list RS, št. 98/2005), med katere sodijo tudi hospitacije, ki jim ravnatelj namenja pozornost, ki mora učitelju omogočiti premislek o njegovem delu in o oblikovanju novih znanj in spoznanj o njem samem in o procesih v šoli (Erčulj, Širec 2004, 12). »Zavest do izobraževanja najbolj pokažemo s svojim zgledom,« kar je ena izmed ravnateljevih temeljnih vlog vodenja, kajti spodbujanje,

razvijanje in deljenje intelektualnega kapitala zahteva vso pozornost in čas, vredna opazovanja (Koren 2007, 159).

Vsi učitelji poudarjajo, da so se pripravljene prizadevati za izobraževanje v prid boljšim pogojem za učence. Določeni učitelji vidijo svojo profesionalizacijo v kompleksni družbi v njihovem sodelovanju (»pogreša pogovor, ki bi rešil določene probleme«) in razvijanju kolektivne, medkulturne odgovornosti, tako v svoji kot drugih organizacijah. Iz navedb učiteljev je razvidno zavedanje in ohranjanje zanimanja v poklicu kot temelj in težnjo poklicnega in osebnega razvoja (dozorevanja) (Day 1999, 89; Fullan in Hargreaves 2000, 74; Valenčič Zuljan 2001, 135).

Vsi učitelji kot oviro za razvoj učiteljevega profesionalizma razumejo problem financ, pa tudi časa, s čimer se ujema ravnatelj. Učitelji omenjajo tudi problem utrujajoče »birokracije« namesto kakovostnega in zadovoljnega dela vseh. Omenjene ovire se kažejo kot »zunanje«. RB, podobno kot učitelji, poudarja, da je pomembna učiteljeva energija, da zadosti vsem novostim, medsebojnemu odnosu, pri čemer učitelji izražajo pripravljenost za stalno strokovno spopolnjevanje, nadgrajevanje, medtem ko jim omenjene ovire preprečujejo, da bi želena nova spoznanja učitelj vključeval v lastno pedagoško delo (Valenčič Zuljan 2007, 20–21).

Učitelja vidita problem lahko tudi v očitnih ravnateljevih lastnostih, ki ovirajo presojo glede na to, da so ravnatelju zaupane odgovorne odločitve in ravnanja.

RB pove, da načrtuje v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti spodbujati in javno pohvaliti tiste učitelje, ki so pripravljene vlagati v (svojo) profesionalno prakso na šoli. To ima včasih največjo ceno, saj jim daje ravnatelj občutek zanimanja zanje (Erčulj 2002, 89).

Učitelji imajo najrazličnejše načrte, od medkulturnega razvoja do vsestranske vzgoje učencev, da bodo pripravljene na življenje. Individualne in šolske profesionalne potrebe se morajo bolj približati. Profesionalni razvoj je lahko učinkovit le, če izhaja iz zavezanosti do vrednotenja in če se pomika naprej proti posameznikovim potrebam (Earley in Bubb 2004, 48). Učinkoviti učitelji so učinkoviti učenci, saj je dokazano, da ima učenje zaposlenih neposreden vpliv na uspešno učenje učencev (Bush in Middelwood 2005, 185). Zato je treba učiteljem, kot kažejo izražene želje, ponuditi možnost kakovostnega razvoja, zavedati se je potrebno, da »če želimo, da bo pouk učinkovit, morajo biti učinkovite tudi šole in njihovi učitelji«.

RB ponovi, da namerava nadaljevati zastavljene cilje, spodbujati učitelje in če so pripravljene delovati v dobro šole, jih spodbujati, omogočiti materialne pogoje, da bodo svoje ideje lahko uresničili. Profesionalni razvoj posameznika v organizaciji je

dvosmerni proces, pri katerem ravnatelj vpliva na učitelje in učitelji na ravnatelja. Skozi ta proces, v katerem organizacija socializira posameznika, hkrati pa posameznik spreminja organizacijo ter vanjo vnaša inovacije, pa vplivajo na rezultate (Koren 2007, 106).

4.3.3 Primerjava odgovorov ravnateljev šola A in šola B

Oba ravnatelja poudarjata v zvezi z razumevanjem učiteljevega profesionalizma pomen prizadevanj za nenehni razvoj in medsebojne odnose. RB omenja učiteljev pozitiven odnos, prepričanje, da se znanje posreduje tako, da se doseže boljše rezultate, medtem ko RA dodaja, da zajemajo osnovo profesionalizma pravi pristni, razvijajoči se odnosi, saj se sposobnosti posameznikov lahko uresničijo le, kadar se odnosi znotraj šole neprestano razvijajo (Hargreaves v Hopkins 2007, 124).

RA trdi, da brezpogojna zahtevna učiteljeva vloga (predanost, zavezanost poklicu Hornby 1995, 924) zajema kakovost poučevanja, ki kot najpomembnejši dejavnik vpliva na učenje, boljše in globlje znanje pri učencih (Hopkins 2007, 172). Kljub temu da ravnatelja povezujeta učiteljev profesionalizem s prizadevanji strokovnega spopolnjevanja, ni nihče razvoj učitelja povezal z razvojem šole. V tem pogledu smo še vedno bližje omejenemu kot razširjenemu profesionalizmu, saj je povezovanje dela posameznika s cilji šole ena od osrednjih značilnosti tega koncepta (Day 1999 v Erčulj 2005, 22). Erčuljeva (2001, 94) ob tem dodaja, da se še vedno obravnava učitelja kot strokovnjaka za posamezne predmete, manj pa kot sodelavca šole, ki sooblikuje njene cilje in je zato tudi odgovoren za njihovo uresničevanje in izboljševanje.

RB v povezavi s prejšnjim vprašanjem navaja pozitivne človeške lastnosti profesionalnega učitelja; enako RA, ki pove, da so pristne človeške lastnosti pomembne za »normalne« odnose. Podobno o tej temi razpravlja tudi Goodson (1996, 20–21 in 2000, 20–21), ki pravi, da je v postmodernem obdobju pomembna sposobnost zdrave presoje o poučevanju, moralne in čustvene razsežnosti poučevanja. Odlike učitelja profesionalca prihodnosti povezuje s sposobnostjo delovanja v skupnosti, s skupnim reševanjem problemov učenja in poučevanja (Hargreaves v Erčulj 2005, 20–24; Marentič Požarnik 2000a, 5; Valenčič Zuljan 2007, 20–21). Ravnatelja poleg lastnosti tradicionalnega pojmovanja učitelja (človeške lastnosti) navajata tudi lastnosti, ki nakazujejo premik k razširjenemu profesionalizmu (stalni razvoj) (Erčulj 2005, 22; Day 1999, 7; Hoyle in John 1995 v Erčulj 2005, 19).

RA tako kot RB omenja, da ponuja šola za razvoj profesionalizma spodbujanje in vključevanje v (samo)izobraževanje. RA v zvezi s tem, ker vidi možnosti, ki jih ponuja šola, opozarja na probleme v okviru njenih neizkoriščenih zmožnosti.

Šola A v LDN-ju popisuje neopredeljeno analizo potreb, načrtuje druge oblike in prednostne vsebine. Ravnatelj šole B se sklicuje na 14. člen Pravilnika o šolskem koledarju in navaja predavanja v zvezi z vzgojnim načrtom, v katerem so skopo opredeljene oblike dela. Ravnatelj šole A opisuje lastne spodbude za razvoj profesionalizma učiteljev. Kljub vsemu nobena od šol, glede na ne omenja, ne ugotavlja in ne povezuje individualne potrebe s potrebami šole. Nobena od šol nima v LDN-ju načrtnega spodbujanja sodelovanja med učitelji in ne jasne predvidene povezave med razvojem posameznika in razvojem šole. Zanimivo je, da učitelji vedo o možnostih, ki jih ponuja šola, povedati, kljub temu da v LDN-ju niso navedene.

Profesionalne organizacije namenjajo vse večjo pozornost tako strokovnim kot osebnim vprašanjem, kajti skupno zadovoljevanje organizacijskih in osebnih ambicij je proces, v katerem zaposleni izvajajo svoje delo v skladu s pričakovanji organizacije v obojestransko zadovoljstvo. Individualni in šolski razvoj gresta z roko v roki (Earley in Bubb 2004, 48; Peček 2005, 5; Watson in Fullan 1992 v Craft 2000, 218; Hoyle in John v Erčulj 2005, 19; Kohonen 2001, 49; Sentočnik 2006, 47).

Podporo znanja željnim učiteljem sta tako RB kot RA spodbudno za razvoj profesionalizma omenila (kolektivne) seminarje, podprte z materialno opremo (USB-ključi, stimulacija). RA je pohvalil razumevanje, podporo in pomen sveta zavoda ter omenil problem redkega druženja.

RB dodaja, da k profesionalizmu prispeva zgled, hospitacije kot ena od oblik, s katero si ravnatelj ustvari vpogled v delo učitelja. Vodenje sodelavcev in skrb za njihov osebni in strokovni razvoj kot zelo pomemben pogoj za spodbujanje učenja vsebuje mnogo več kot le spremljanje učiteljevega dela v obliki hospitacij, na podlagi katerih pozna in oblikuje politiko strokovnega razvoja zaposlenih (Erčulj in Širec 2006, 62; Erčulj 2001, 92). Razvoj posameznega učitelja znotraj šole (ugotavljanje skupnih potreb), s tem pa celovit razvoj šole predstavlja most, ki je ključnega pomena za vzpostavljanje sodelovanja in soodločanje v procesu vodenja (Earley in Bubb 2004, 48; Kohonen 2001, 49).

Ravnatelja različno razumeta ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma. RB poudarja, da sledenje spremembam zahteva novostim namenjati veliko energije, denarja in časa. RA trdi, da vidi osebne ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma, predvsem v »glavah učiteljev«, za katere je rešitev učiteljev »preskok v glavi«.

Šola, za razvoj katere je ogovoren ravnatelj, mora omogočati sintezo »glave in srca«, zadovoljevanje človekovih potreb pri vključevanju v kakovostno delo (Kroflič 2002, 70).

Tega spremljajo vse večje zahteve, pričakovanja in nadzor učiteljskega poklica, zato so za razvoj šole učiteljem, ki so velika vrednost, pomembni stalen posluš, spodbuda in podpora s strani ravnatelja (Cenčič 2007, 84–85; Koren 2007, 100).

RB pove, da načrtuje v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti še naprej spodbujati in pohvaliti tiste, ki so pripravljeni vlagati v svoj profesionalizem, dobro prakso prenašati na učence, sodelavce; enako tudi RA, ki skozi zakonodajo osebno in vztrajno načrtuje spodbujanje strokovnega razvoja (letni razgovori). Erčuljeva (2002, 89) poudarja moralno podporo, da ravnatelj učiteljem zna prisluhniti, javno priznati delo osebja, zaupati naloge, kadar sprejemajo tvegane odločitve. Ravnateljeva pričakovanja morajo biti visoka, od svojih sodelavcev mora zahtevati strokovnost in visoko kakovost dela, kot ga navajata Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 4. odstavek 105. člena ZOFVI, 2. člen in Hopkins (2007, 173)

Profesionalni razvoj je temelj ohranjanja zanimanja v poklicu, težnja poklicnega in osebnostnega razvoja in sredstvo za izboljševanje našega šolstva. Marentič Požarnikova (2000a, 5) in Javornik Krečič (2008, 141) poudarjata, da le ob kakovostnem izobraževanju učiteljev lahko pričakujemo tudi kakovosten profesionalni razvoj, s tem pa kakovostnejši pouk.

Oba ravnatelja nameravata izražati spodbude, skrb in videnje vključevanja zaposlenih v delo pri njihovem razvoju, poslanstvu šole kot profesionalne organizacije (Kroflič 2002, 70).

RB želi nadaljevati zastavljene cilje v dobro šole, učitelje spodbujati, omogočiti materialne pogoje, da bodo svoje ideje lahko uresničili.

RA z optimizmom pohvali kolektiv in poudarja, »da kar gre, da je rezerv v šolstvu še toliko, da dela ne bo zmanjkalo«. Pravi: »Kakršen si do drugih, so drugi do tebe. Tukaj se je treba tudi pogledati v ogledalo in samega sebe vprašati«.

4.3.4 Primerjava šole A in šole B

Na obeh šolah poudarjajo, da razumejo učiteljev profesionalizem kot strokovno podkovanost določenega predmeta s formalno izobrazbo, ki strokovno, kakovostno opravlja delo. Večinoma gre še vedno za tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja, medtem ko učitelji omenjajo stalno skrb za izobraževanje kot eno izmed temeljnih podpodročij, ki vključuje mnoge elemente t. i. razširjenega profesionalizma, zajete v konceptih učiteljevega profesionalizma Goodson (1996, 20–21), Hargreaves (2003 v Erčulj 2005, 20), Marentič Požarnik (2000a, 5) ter Valenčič Zuljan (2007, 17–18). Na obeh šolah so povedali, da se je treba resnično potruditi in dati od sebe kar

največ, kar kaže na moralno odgovornost, proces stalnega razvoja, strokovne zrelosti (Javornik Krečič 2008, 137).

Na šoli A utemeljujejo vlogo pristnih, zaupanja vrednih odnosov, predvsem na pristne odnose prisega ravnatelj. Učitelji na šoli so mnenja, da je pomembna klima. Sinergija, ki se rojeva v komunikaciji v zbornici, je v profesionalnem razvoju nenadomestljivega pomena, katere ključno vlogo ima ravnatelj (Kalin 2002, 152). Tudi RB poudarja pozitiven odnos do dela, da je učitelj prepričan sam vase, da znanja posreduje tako, da doseže boljše rezultate. Učitelji pa dodajajo, da so pomembne psihološke značilnosti vsakega posameznika, graditi na tistem, kar je prinesel posameznik s seboj v šolo. Poučevanje v družbi znanja temelji na vrednotah, družbeni pravičnosti in skrbi za učence, zato se morajo učitelji učiti in biti sposobni vzpostavljati in vzdrževati odnosov, kar nedvomno močno vpliva ne le na učiteljevo delo, pač pa tudi na njegovo življenje in ga značilno zaznamuje (Hargreaves (2003) v Erčulj 2005, 20–24). RA in učitelj poudarjata, da je v profesionalizmu pomembno, da učitelj pusti težave doma, da je lahko, kot to od njega zahteva poklic, predan, zavezan, osredotočen na poučevanje (Hornby (1995, 924).

Na obeh šolah povedo, da mora profesionalni učitelj imeti strokovno znanje, zavzemati se mora za napredek učencev. Mora se strokovno in osebnostno razvijati ter imeti človeške lastnosti. RA, pa tudi nekaj učiteljev te šole, prisega na medosebne odnose. Tudi RB pove podobno, da mora biti učitelj pozitivno naravnani.

Učitelji obeh šol zelo podobno razumejo in navajajo lastnosti profesionalnega učitelja: strokovno, pedagoško, psihološko znanje, razumevanje le-tega, prizadevanja za nenehni razvoj, učni napredek v ustreznem okolju; to, kar je navedeno v konceptih učiteljevega profesionalizma Goodson (1996, 20–21), Hargreaves (2003 v Erčulj 2005, 20), Marentič Požarnik (2000a, 5) ter Valenčič Zuljan (2007, 17–18). Razumevanje lastnosti profesionalnega učitelja se ujema z razumevanjem pojma ravnatelj.

Lastnosti, ki jih učitelji pripisujejo sami sebi, se povezujejo s tradicionalnim razumevanjem učiteljevega profesionalizma (»objektiven«, »ima rad otroke«), vendar nakazujejo premik od omejenega k razširjenemu profesionalizmu (stalni razvoj) (Erčulj 2005, 20; Day 1999, 7; Hoyle in John 1995 v Erčulj 2005, 19).

Oba ravnatelja v okviru šole spodbujata razvoj profesionalizma z vključevanjem učiteljev v izobraževanje. To opredeljuje tudi vlogo ravnatelja kot pedagoškega vodje (ZOFVI) (1. in 7. alineja 49. člena, Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju 105 člen, drugi odstavek). Nobena od šol nima v LDN-ju načrtnega spodbujanja sodelovanja med učitelji, ne ugotavlja in ne povezuje individualne potrebe s potrebami šole in nima jasne predvidene povezave med razvojem posameznika in razvojem šole. Kljub temu ravnatelj šole A poudarja veliko možnosti, ki jih šola lahko v

prid razvoju profesionalizma ponuja, opozarja pa na probleme v okviru njenih neizkoriščenih zmožnosti, ki jih učitelji ne vidijo.

Šola A v LDN-ju temeljiteje opisuje analizo potreb (neopredeljeno) in druge oblike ter prednostne vsebine, medtem ko se v šoli B navezujejo na 14. člen Pravilnika o šolskem koledarju na število dni za izobraževanje in na kolektivne seminarje. Ravnatelj šole A navaja lastne pobude za profesionalni razvoj (tudi druženja, »sproščenega vzdušja v je šolstvu premalo«), da bodo učitelji postali »strokovno fleksibilni«. Učitelji na šoli A poudarjajo spodbude ravnatelja, zadovoljstvo s klimo, saj menijo, da so (odkriti) odnosi največ. Učitelji šole B so v izjavah, kaj jim ponuja šola, bolj ali manj zadovoljni. Vidijo veliko možnosti razvoja na šoli (zapisa oblik izobraževanja in usposabljanja v LDN-ju ni), hkrati pa se jim zdi, da šola ponuja nič oz. nezanimive vsebine. Izjave določenih učiteljev se z izjavo RB, ki ovira presojo, izključujejo. Ravnateljeva podpora in spodbuda sta ključnega pomena, kajti učitelji lahko delajo kakovostno samo v ustreznem okolju, v vzpodbudni šolski klimi, ki jim bo omogočala tudi stalno vrednotenje svojega dela in profesionalni razvoj na podlagi refleksije svoje prakse (Kohonen 2001, 49; Kalin 2002, 152; Sentočnik 2006, 53). Pri tem gre za vlogo povezovanja učiteljevega profesionalnega razvoja s potrebami šole za ploden skupni razvoj (Earley in Bubb 2004, 48; Watson in Fullan 1992 v Craft 2000, 218).

Vsi učitelji so se pripravljani za razvoj svojega profesionalizma izobraževati. Na šoli B si želijo strokovnega in osebostnega razvoja. En učitelj pogreša pogovor o določenih problemih, potem bi s podobnim pogledom (medsebojne izkušnje), novimi iniciativami lažje rešili marsikateri problem. Pogovor spodbuja analizo, refleksijo in reorganiziranje znanja učencem ter omogoča, da se ozrejo na lastno učenje in ga povežejo s predhodnimi izkušnjami in spoznanji. Pogovor in skupinske razprave igrajo v učnem procesu bistveno vlogo (Sothworth 2005, 86 ter Stoll, Fink in Earl 2003, 119). Na šoli A si želijo »drugačnih seminarjev«, odpreti še kakšna »nepredpisana področja«, nadaljevati z osebostno rastjo, saj se zavedajo, da je vseživljenjsko izobraževanje za opravljanje poklica nujno. Navedeno kaže, da se učitelji želijo profesionalno razvijati, vendar se premalo zavedajo drugih oblik profesionalnega razvoja, na šoli A vidijo »samo« seminarje.

Tudi ravnatelja vidita bolj seminarje kot kaj drugega, pri čemer ravnatelj šole A poudarja podporo sveta zavoda, ravnatelj šole B pa dobro prakso, v katero sodijo hospitacije. V odgovorih se RA z odgovori učiteljev ujema, RB pa ne v celoti.

Pri spodbujanju učenja učiteljev se morajo ravnatelji pri poučevanju bolj usmeriti in načrtovati poučevanje, npr. z novimi oblikami, optimalnimi, aktivnimi oblikami učenja, s pripravo delavnic, oblikovanjem skupin za zaposlene na šoli (Southworth 2005, 86 ter Stoll, Fink in Earl 2003, 119). To vpliva tudi na oblikovanje in izvajanje LDN ter samo

odgovornost ravnatelja, da pripravi in realizira (poročilo) strokovni razvoj pedagoških delavcev, kar določa 49., 61., 48., 66. člen ZOVFI. Tako postajajo procesi učenja bolj zavedni, v šolah pa se oblikuje novo znanje, ki ima, po mnenju Hargreavesa (v Erčulj 2000, 27), največjo vrednost. Šola (pouk) mora omogočiti zadovoljevanje skupnih potreb, zato mora ravnatelj kot najvišjo vrednoto spodbujati zavest sodelovanja med učitelji. Oba ravnatelja omenjata pomen zgleda, saj se zamisli ravnatelja uresničujejo s posredovanjem učiteljev, zato posredovani vpliv skrbno razvijajo (Koren 2007, 106).

RB, tako kot učitelji, vidi zunanje ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma, problem financ in časa, poudarja tudi, da mora učitelj imeti veliko energije tudi za nove pristope. Večina učiteljev šole B dodaja problem »birokracije«, dva učitelja pa sta mnenja, da je problem lahko tudi v ravnatelju, če učitelju ne prizna odnosa do izobraževanja, do dela. Učitelji šole A omenjajo poleg omenjenih še druge zunanje ovire. To so resne ovire, kot navajajo tudi raziskave, zato bi veljalo o navedenih ovirah razmisliti in jih z organizacijo vsaj delno odpraviti.

RA vidi ovire učiteljevega profesionalizma v »glavah učiteljev«. Le-ti morajo imeti 'razčiščene' pojme in dejanja o profesionalizmu, od katerih RA ne odstopa. Zanimivo je to, da vsi vidijo, razen ravnatelja šole A, same zunanje ovire.

RB načrtuje v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti še naprej spodbujati za profesionalizem pripravljene učitelje, le-ti pa se nameravajo vsestransko (mednarodno) razvijati, vzgojiti učence, da bodo pripravljene na življenje. Tudi učitelji se zavedajo profesionalne odgovornosti, s procesom stalnega razvoja in strokovnega spopolnjevanja (Javornik Krečič 2008, 137). RA omenja razvoj zavoda, ki ga povezuje z zakonodajo, letnimi razgovori, s katerimi želi rešiti ovire znotraj zavoda. RA in učitelji se zavedajo vloge intelektualnega kapitala, RA pušča vprašanje podiplomskega študija odprto, učitelji pa se prizadevajo za pridobivanje znanja (branje) in celostnega razvoja, največ v obliki seminarjev. Le dva učitelja sta omenila (zavest) sodelovanje, saj je sodelovalna kultura pomembna za učiteljevo profesionalno rast, za zadovoljevanje njihovih profesionalnih potreb, ki se povezujejo z učnimi potrebami njihovih učencev (Hopkins 2007, 178; Resman 2005, 88–89; Javornik Krečič 2006, 19; Kohonen 2001, 215).

Če želijo učenje spodbujati in biti drugim pri njem v oporo, morajo proces učenja razumeti poglobljeno, poznati najnovejša dognanja in biti kritični, zato se morajo najprej sami učiti učenja (Stoll, Fink in Earl 2003, 104).

RB in RA nameravata še naprej spodbujati učenje (kot povezujoči dejavnosti (RA)).

Ravnatelja vidita učitelje kot ključne dejavnike razvoja izobraževanja, saj le kakovostno izobraževanje omogoča učencem razvoj potencialov, ki ima velik vpliv na

družbo in igra ključno vlogo pri napredovanju človeškega potenciala in oblikovanju prihodnjih generacij (Dokument o skupnih evropskih načelih 2006, 197).

RB želi nadaljevati zastavljene zadeve, za uresničitev idej spodbujati učitelje tudi materialno, delovati v dobro šole.

RA pohvali delo, medpredmetno povezovanje učiteljev. Z optimizmom poudarja, da kar gre, da vidi, da je »rezerv« v šolstvu še toliko, da dela in področij ne bo zmanjkalo. Pravi: »Kakršen si do drugih, so drugi do tebe.« Ravnatelj s široko izobraževalno vizijo ceni učitelje kot celotne osebnosti. Ima razširjene vrednote, sicer ne more poznati in pohvaliti dobro opravljenega dela, kar izraža njegov slog vodenja (Fullan, Hargreaves 2000, 97–99).

5 SKLEPI IN PRIPOROČILA ZA PRAKSO

5.1 Sklepi

Današnji učitelji in ravnatelji se pri svojem delu soočajo s pomembnimi spremembami, ki hkrati pomenijo priložnost, da se v slovenskih šolah spremeni tako vloga učitelja kot vloga ravnatelja, šole kot profesionalne organizacije naj bodo usmerjene v učenje učencev, v učiteljev profesionalni razvoj in rast celotne organizacije (Day, 1999, 145–146; Stoll 1998, 34).

Učitelji svoj profesionalizem razumejo kot strokovno usposobljenost, znanje, potrebno za uspešno poučevanje, kar kaže, da je pri nas poznavanje vsebin po mnenju učiteljev še vedno najpomembnejše, sledijo znanja metod in oblik poučevanja, kar kaže še vedno tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja (Erčulj 2005, 22). V zvezi s tem učitelji omenjajo zavest o vseživljenjskem učenju v smislu učiteljeve pripravljenosti izboljševanja in kakovostnega opravljanja svojega dela, zato opisujejo kot eno izmed temeljnih področij stalno izobraževanje, ki vključuje mnoge elemente t. i. razširjenega profesionalizma (Erčulj 2002, 94; Kalin 2006, 50 in Day 1999, 2).

Vsi učitelji so se pripravljani izobraževati. Na šoli B vidijo več profesionalnih možnosti (mednarodni projekti, navezati stik s fakulteto, brati, videti nove iniciative v šoli, osebna rast), medtem ko na šoli A poleg osebne rasti vidijo bolj seminarje.

Šola A omenja, da zajemajo komponento osnove profesionalizma pravi pristni odnosi, zadovoljstvo s klimo, ki jo ustvarja najboljše ravnateljstvo, saj se v okolju, ki je spodbudno, strogo in optimistično sposobnosti posameznikov lahko uresničijo, kadar se odnosi znotraj šole ne preneha razvijajo (Hargreaves v Hopkins 2007, 124; Hargreaves 2003 v Erčulj 2005, 24 in Koren 2007, 159).

Omenjene človeške lastnosti, ki jih učitelji pripisujejo lastnostim profesionalnega učitelja, se povezujejo s tradicionalnim pojmovanjem učiteljevega profesionalizma (osebne lastnosti), vendar nakazujejo premik iz omejenega k razširjenemu profesionalizmu (stalni razvoj) (Erčulj 2005, 22; Kalin 2006, 50). Kljub temu da ravnatelja povezujeta učiteljev profesionalizem z nenehnim strokovnim spopolnjevanjem, ni nihče od njiju razvoj učitelja pri tem vprašanju povezal z razvojem šole. V tem pogledu smo še vedno bližje omejenemu kot razširjenemu profesionalizmu, saj je povezovanje dela posameznika s cilji šole ena od osrednjih značilnosti tega koncepta (Day 1999 v Erčulj 2005, 22).

Zaznavanje profesionalizma ravnateljev se ujema z zaznavanjem profesionalizma učiteljev, kar kaže, da razmišljajo v podobni smeri. Iz navedb sklepamo, da se en ravnatelj bolj zaveda pomena in vrednosti učiteljevega profesionalnega razvoja in ga razume v širšem kontekstu.

Iz intervjujev razberemo, da tako učitelji kot ravnatelja vidijo bolj seminarje, ki jih šola ponuja kot kaj drugega. RA vidi razgovore, RB vidi hospitacije kot skupno delo,

kot skupno odgovornost, pripadnost in izboljševanje (Fullan in Hargreaves 2000, 59), ki pa jih učitelji ne omenjajo.

Novejši koncepti profesionalizma poudarjajo pomen sodelovalnega učenja. Tega v odgovorih ni. Nobena od šol nima v LDN-ju načrtnega spodbujanja sodelovanja med učitelji (v šoli A so oblike, ki spodbujajo sodelovanje v LDN-ju, ome(n)jene, medtem ko jih šola B v LDN-ju nima zapisanih; šola A opisuje neopredeljeno analizo potreb, druge oblike izobraževanja in usposabljanja ter prednostne vsebine). Ravnatelja premalo poznata ambicije svojih učiteljev. Pomembno je, da profesionalne organizacije namenjajo vse večjo pozornost zadovoljevanju s pričakovanji organizacijskih in osebnih ambicij v obojestransko zadovoljstvo, v katerem se zadovoljni učitelji odzivajo na potrebe učencev, kjer le-ti doživljajo skrb učiteljev (Peček 2005, 5; Resman 2005, 88–89, Earley in Bubb 2004, 48). Raziskave potrjujejo, da učitelji, ki jih vodja spodbuja in poveže k sodelovanju ter pogovoru o učenju, in ravnatelji, ki za vodenje za učenje skrbijo in skrb tudi izražajo, močno prispevajo k izboljšanju in poglobljanju znanja učencev (Koren 2007, 100; Lingard 2003, 53). Učitelji lahko delajo kakovostno samo v ustreznem okolju, v vzpodbudni šolski klimi, ki jim bo omogočala tudi stalno vrednotenje svojega dela in profesionalni razvoj na podlagi refleksije svoje prakse (Kalin 2002, 152; Javornik Krečič 2008, 139; Erčulj 2002, 88, 94; Hoyle in John, 1995 v Erčulj 2005, 19; Cvetek 2005, 75; Podgornik 2007, 81).

Tudi refleksije kot pomembne sestavine učiteljevega profesionalizma v novejših konceptih v intervjujih nisem zasledila. Poročil(a) o realizaciji profesionalnega razvoja učitelja nisem dobila.

Učitelji na šoli A poudarjajo spodbude ravnatelja, RA pa poudarja, da je veliko možnosti, ki jih šola lahko v prid razvoju profesionalizma ponuja, opozarja pa na probleme v okviru njenih neizkoriščenih zmožnosti.

Učitelji šole B so v izjavah, kaj jim ponuja šola, bolj ali manj zadovoljni. Vidijo veliko možnosti razvoja na šoli, hkrati pa tudi to, da šola ponuja nič oz. nezanimive vsebine. Izjave določenih učiteljev se z izjavo RB (neskladnost med osebnimi in institucionalnimi cilji), ki ovira presojo, izključujejo. Vloga povezovanja učiteljevega profesionalnega razvoja s potrebami šole je temeljnega pomena za ploden skupni razvoj (Earley in Bubb 2004, 48; Watson in Fullan 1992 v Craft 2000, 218).

Oba ravnatelja poudarjata pomen zgleda, saj so učinkoviti ravnatelji odvisni od učiteljev; njihove zamisli se namreč uresničujejo s posredovanjem učiteljev in drugih zaposlenih (Koren 2007, 106).

RA vidi problem ovir »v glavah učiteljev«, medtem ko učitelji šole A vidijo zunanje ovire (izgorelost, ilegalne pritiske, notranje zavore, slabe odnose, probleme v družini). Omenjeno kaže na oviro, ki je razvidna v različnih pogledih na učiteljev profesionalni razvoj.

RB in učitelji šole B vidijo finančno in časovno oviro. Učitelji šole B navajajo tudi vse večjo »birokracijo«, zaradi katere trpi kvaliteta, ovire glede nepriznavanja odnosa do dela, »nenavdušenja« nad izobraževanjem s strani ravnatelja.

RB prisega na sposobnost vzdrževanja učiteljeve energije, s katero učitelj zadosti vsem strokovnim in didaktičnim novostim (pristopom) ter področju medsebojnih odnosov, kajti ključ vodenja je na osnovi ustvarjanja in ohranjanja energije zaposlenih za najpomembnejše stvari (Fullan 2005, 30–37).

V zvezi z zunanjimi ovirami je vprašanje, v kolikšni meri učitelji dejansko vidijo sebe kot profesionalce in stalno razvijajoče se osebe na strokovnem, pedagoškem in osebnostnemu področju (Javornik Krečič 2008, 142).

V zvezi z razvojem in zavedanjem svojega profesionalizma načrtujejo učitelji na šoli B omenjeni mednarodni razvoj, stik s fakulteto, vsestransko izobraževanje in vzgajanje učencev, da bodo pripravljene za življenje. Na šoli A si želijo izobraževanja na seminarjih. Ravnatelja se zavzemata za spodbujanje učiteljev v zastavljenih ciljih, RB v dobro šole, RA pohvali delo učiteljev in medpredmetno povezovanje na šoli. Opozarja na medsebojne odnose in možnosti (»rezerv«) resnega dela v šolstvu.

Profesionalni razvoj je temelj ohranjanja zanimanja v poklicu, je težnja poklicnega in osebnega razvoja in potenciala v povezavi z učnim potencialom učencev v korist prihodnjih generacij, s tem pa družbene blaginje, v kateri bomo živeli (Dokument o skupnih evropskih načelih 2006, 197; Marentič Požarnik 2000a, 5 in Javornik Krečič 2008, 141).

5.2 Priporočila za prakso

Ob prebrani literaturi in pogovorih z ravnateljema ter učitelji bom podala nekaj priporočil, idej, ki so nastale, ko sem soočala teoretična izhodišča z empirično raziskavo.

Vloga ravnatelja pri razvoju učiteljevega profesionalizma je ključna, a ne lahka. Usmerila se bom na dejavnike, povezane z razvojem profesionalizma, pogosto izpostavljene v raziskavi. Ti dejavniki so:

- strokovno sodelovanje med učitelji,
- načrtovanje profesionalnega razvoja,
- presoja ovir pri razvoju učiteljevega profesionalizma.

Kljub temu da učitelji poudarjajo pomen odnosov, klime, povezovanja v aktivih in mednarodnega povezovanja, stikov s starši si želijo odprtega in odkritega dialoga, pogovora o določenih problemih, to še ne pomeni medsebojnega sodelovalnega učenja.

Učitelji in ravnatelji, kljub možnostim, ki jih ponuja šola, vidijo razvoj profesionalizma bolj v obliki seminarjev. Ravnatelj mora razumeti koncepte

profesionalizma, jih ponotranjiti in na njihovi osnovi graditi profesionalni razvoj učiteljev. Zato je pomembno, da se z učitelji pogovarja, kajti ključ do uspeha je v medsebojnem strokovnem sodelovanju, pri čemer naj to sodelovanje zajema strokovne odločitve, kot najpomembnejši del učiteljevega profesionalizma, vključno s sodelovalno delovno kulturo. Ravnatelj mora vedeti, kako učitelji dojemajo ključne dejavnike šole, usmerjene k razvoju poučevanja in učenja. Tako lahko (s)pozna ambicije učiteljev in omogoči, da tudi učitelji zaznajo svoje potrebe na strokovnem področju, razmišljajo o lastnem delu, kjer sta osebni in skupinski razvoj enako pomembna, navsezadnje pa bi morali dati večji poudarek refleksiji, učinkovitosti in zadovoljstvu v celotnemu učiteljskemu zboru. Prav tako bi morale biti nenehne izboljšave pravilo, pri čemer se iščejo nove zamisli tako znotraj kot zunaj šole. Pri tem je v okviru le-teh potrebna dejanska prilagoditev programov potrebam in povpraševanju učiteljev. Pri spodbujanju sodelovalnega učenja učiteljev je potrebno spodbujati tudi dejavnosti na šoli (npr. timsko poučevanje, povezovanje med učitelji in zunanjimi strokovnjaki v skupnih projektih in raziskavah), pri čemer bodo šolski potenciali in optimalne možnosti, ki jih omogočajo »notranje« oblike izobraževanja na področju povezovanja s prakso, bistveno bolj izkoriščene. Tudi učitelji bodo tako razmišljali o prednostih, ki jim jih šola omogoča.

Ravnateljeva vloga pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev je zelo zahtevna. Ker sta strokovni razvoj učitelja in šole tesno povezana, bi morali ravnatelj za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo profesionalnega razvoja ob vsem resnem delu sestaviti tim, katerega člani bi se dodatno usposabljali za to področje, in ki bi ravnatelju pomagali pri izvajanju te zahtevne naloge. V zvezi s tem tudi učitelj načrtuje lastni profesionalni razvoj. Šoli bi morali v zvezi z načrtovanjem razvoja sodelavcev v LDN-ju načrtno opredeliti spodbujanje sodelovanja med učitelji (učenci), ugotoviti in opredeliti analizo potreb po izobraževanju, predvidenih oblikah izobraževanja ter načina doslednega izvajanja (uresničevanje), ki načrtno spodbujajo sodelovanje. Tako bi jasno ugotovili, povezali in uskladili individualne potrebe kot prioritete s potrebami razvoja celotne šole, s tem pa jasno opredelili predvideno povezavo med razvojem učitelja in šole kot celote. Poročilo o realizaciji LDN-ju osvetljuje prizadevanja za razvoj učiteljevega profesionalizma v šoli, ki ga s pridom uporabimo v evalvaciji.

Ovire omenjene profesionalizacije učiteljevega poklica s strani ravnateljev in učiteljev so predvsem zunanje. Kljub temu, da so zunanji faktorji (pomanjkanje denarja, časa, obremenjenost z delom, vse večja »birokracija«, neskladnost osebnih z institucionalnimi cilji) drugotnega pomena, vplivajo na razvoj učiteljevega profesionalizma. Pomanjkanje časa in obremenjenost z delom bi z dobro organizacijo dela lahko omilili. V zvezi s tem bi tudi vloge učiteljev lahko enakomerno porazdelili. Glede na to, da izobraževanja zahtevajo svoj čas, energijo in denar, bi učitelji, ki se udeležijo določenih izobraževanj, morali nova znanja, informacije organizirano

prenesti tudi ostalim kolegom. Tudi (avtorske) članke in knjige bi tako večji posamezniki predstavili predmetnemu področju ali celotnemu kolektivu.

V raziskavi določeni učitelji opozarjajo, kako pomemben je vpliv profesionalnega pristopa ravnatelja, saj le-ta močno vpliva na odnos učiteljev samih do strokovnega spopolnjevanja in razumevanje le-tega. Profesionalni učitelj se zaveda sebe kot odzivne profesionalne osebnosti. Učitelji, ki sami skrbijo za svoj razvoj in jih k temu ni potrebno spodbujati, natančno vedo, kaj delajo, kakšne so njihove potrebe in nenazadnje, kaj organizacije, kjer so zaposleni, pričakujejo od njih.

Vodstvo šole mora, kot smo že omenili, v okviru institucije spodbujati, usmerjati in usklajevati želje in potrebe posameznikov za skupne cilje in skupna prepričanja, ki učitelje zbližajo, s tem doseže klimo, da bodo zaposleni sprejeli odgovornost in napredek kot nujno potrebo ter si jo tudi želeli.

Raziskava, izvedena na dveh šolah, seveda ne omogoča posploševanja. Kot kažejo sklepi, odpira vprašanja profesionalnega razvoja, njegovega pojmovanja, poučevanja kot profesionalne dejavnosti in razumevanje vloge učitelja v celotnem procesu poučevanja in učenja. V okviru smiselnega širjenja (kvantitativne) raziskave profesionalnega razvoja bi bilo potrebno povečati vzorec anketiranih, saj bi tako lažje poglobili vpogled v tovrstno problematiko.

Ravnatelji so ne samo na pravno-formalni, pač pa tudi na moralno-etični strani odgovorni za profesionalni razvoj učiteljev. Da to delo lahko opravljajo in izvajajo in če želijo pomagati drugim pri njihovem razvoju, morajo seveda v prvi vrsti (po)skrbeti za svoj profesionalni razvoj. V zvezi s tem priporočam tudi izobraževalcem ravnateljev, da omenjene vsebine še bolj vključijo v programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in tako ravnatelje še boljše usposobijo za vodenje.

Vloga ravnatelja pri profesionalnem razvoju učiteljev je podpora k skupnemu cilju za izboljšanje učiteljevega dela, veščin, znanja za opravljanje poklica, predvsem pa za izboljšanje učenja učencev v družbi prihodnosti.

LITERATURA

- Adamič, Milan. 2002. Didaktične razsežnosti šolske avtonomije. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 114–124.
- Bajec, Anton, ur., Janko Jurančič, ur., Mile Klopčič, ur., Lino Legiša, ur., Stane, Suhadolnik, ur. in France, Tomšič, ur. 1995. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Barle Lakota, Andreja. 2007. *Družba znanja in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bečaj, Janez. 2001. Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika* 52 (1): 32–44.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and managing people in education*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Caldwell, Brian in Jim M. Spinks. 1998. *Beyond the self-managing school*. London: Falmer.
- Cenčič, Majda. 2001. Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 50–62.
- Cenčič, Majda. 2007. Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika* 58 (3): 76–86.
- Craft, Anna. 2000. *Continuing Professional Development*. London: Routledge Falmer.
- Cvetek, Slavko. 2005. *Poučevanje kot profesija*. Radovljica: Didakta.
- Day, Christopher. 1999. Developing Teachers. *The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Dean, Joan. 1999. *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Denzin, Norman K. in Yvana S. Lincoln. 2005. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage publications.
- Earley, Peter in Sara Bubb. 2004. *Leading and managing continuing professional development: developing people, developing schools*. London: Paul Chapman.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thope in Andy Lowe. 2002. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, Justina in Nada Trunk Širca. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. 2001. Vodenje za učenje in učenje za vodenje. V *Management v evropskem okolju*, 87–96. Koper: Visoka šola za management.
- Erčulj, Justina. 2002. Kakovost – Mreže učečih se šol – učiteljev profesionalizem. V *Management, kakovost, razvoj*, 87–96. Koper: Visoka šola za management.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Erčulj, Justina. 2004. Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum. *Sodobna pedagogika* 55 (2): 70–88.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2004. Vloga ravnatelja v procesu globalizacije v izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (1): 65–69.
- Erčulj, Justina. 2005. Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje. Mreže učečih se šol* 2, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2006. Vprašalnik za presojo ravnateljevega dela. V *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanje na šoli*, 61-96. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina, ur., Alojz Širec, ur. in Andrej Koren, ur. 2006. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. *Priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina, Andrej Koren, Polona Peček in Nada Trunk Š. 2007. S sodelovanjem do kakovosti: poslanstvo šole in uvedba izboljšav na izbranem področju: mreže 1. *Delovni zvezek za člane razvojnih timov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Flick, Uwe. 1998. *An introduction to qualitative research*. New Delhi, Thousand Oaks, London: Sage.
- Freebody, Peter. 2003. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, Michael. 2005. *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. London, Thousand Oaks: Corwin.
- Goodson, Ivor F. in Andy Hargreaves, ur. 1996. *Teachers professional lives*. London, Washington: Falmer.
- Goodson, Ivor F. 2000. Professional Knowledge and the Teachers Life and Work. Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond E. Hauge and Jorunn Moller. *The life and Work of Teachers: V International Perspectives in Changing Times*, 13–25. London, New York: Falmer.
- Gordon, Stephen P. 2004. *Professional development for school improvement: empowering learning communities*. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harris, Alma. 2002. *School improvement: what's in it for schools?* London, New York: Routledge Falmer.
- Hornby, Albert Sidney. 1995. *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hopkins, David. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Javornik Krečič, Marija. 2006. Pomen timske kulture za učiteljev profesionalni razvoj. *Pedagoška obzorja* 21 (3/4): 15–25.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1):150–166.
- Kalin, Jana. 2006. Učitelj in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 46–50.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji: *Uradni list RS*, št. 57/2008, 23/2009, 91/2009.
- Kohonen, Viljo. 2001. Teachers growth and site-based curriculum development: developing inservice teachers education. V *Curriculum approaches: readings and*

- activities for educational studies*, ur. Eija Kimonen, 35–54. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.
- Kohonen, Viljo. 2001. New teacher's professionalism and collegial school culture: empirical findings of an action research projekt. V *Curriculum approaches: readings and activities for educational studies*, ur. Eija Kimonen, 215–236. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.
- Koren, Andrej. 2001. *Teorija organizacij*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej, ur., Justina Erčulj, ur. in Alojz Širec, ur. 2006. Vodenje za učenje. V *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanje na šoli*, 9–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Korthagen, Fred A. J. 2001. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum.
- Kozmus, Andreja. 2007. Vzgojna dimenzija slovenske javne šole med formalnimi določili in pedagoškimi pristojnostmi. *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja): 334–351.
- Kroflič, Robi. 2002. Ravnateljstva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 66–77.
- Lingard, Bob, Debra Hayes, Martin Mills in Pam Christie. 2003. *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Locke Terry, Graham Vulliamy, Rosemary Webb in Mary Hill. 2005. Being a »professional« primary school teacher at the beginning of the 21st century: a comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy* 20 (5): 555–581.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993. Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 347–359.
- Marentič Požarnik, Barica. 1999. Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika* 50 (4): 20–36.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000a. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev, nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004. Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 34–50.
- Merkač Skok, Marjana. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milekšič, Vladimir. 1999. Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje* 30 (6): 16–26.
- Možina, Stane. 2002. *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Mužič, Vladimir. 1994. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 45 (1/2): 39–51.

- Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja in obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Peček, Polona. 2005. *Profesionalni (poklicni) razvoj pedagoških delavcev: gradiva za vaje*. Koper: Fakulteta za management.
- Peklaj, Cirila, Karel Donert, Jana Kalin, Tatjana Resnik Planinc in Marjana Šifrar Kalan. 2006. *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Perme, Ema. 1996. Odrasli se učimo drugače. *Andragoška spoznanja* 2 (3): 13–15.
- Pišot, Rado, Tatjana Vonta, Sonja Rutar, Bogdana Borota, Vida Medved Udovič, Marjanca Berger in Simona Prosen. 2007. *Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolo in vrtci*, 7–8. Koper: Univerza na Primorskem.
- Podgornik, Vesna. 2007. Refleksivno poučevanje kot dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja. V *Učitelj v vlogi raziskovalca*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 64/2004, 83/2005, 27/2007, 42/2009.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. *Uradni list RS*, št. 54/2002, 123/2008, 44/2009.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede. *Uradni list RS*, št. 41/1994, 49/1995, 66/1996, 54/1999, 2/2001, 19/2001, 39/2002, 55/2002.
- Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole. *Uradni list RS*, št. 63/2008.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2002. Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces, je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli? *Sodobna pedagogika* 53 (1): 126–140.
- Resman, Metod. 2002. Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 8–26.
- Resman, Metod. 2005. Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika* 56 (3): 80–96.
- Rupar, Brigita. 2006. Kako spodbujati in vpeljevati spremembe v šole? *Vzgoja in izobraževanje* 37 (6): 41–42.
- Sagadin, Janez. 1991. Kvalitativno pedagoško empirično raziskovanje. *Sodobna pedagogika* 42 (7/8): 343–355.
- Sagadin, Janez. 1991. Študija primera. *Sodobna pedagogika* 42 (9/10): 465–472.
- Sagadin, Janez. 1995. Nestandardizirani intervju (2. del). *Sodobna pedagogika* 46 (9/10): 425–435.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Sagadin, Janez. 2004. Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 55 (4): 88–100.
- Sentočnik, Sonja. 2004. Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 583–596. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

- Sentočnik, Sonja. 2006. Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smith Colin A. 2002. Supporting teacher and school development: learning and teaching policies, shared living theories and teacher-researcher partnerships. *Teacher Development* (6) 2: 157–179.
- Southworth, Geoff. 2005. Learning centred leadership. *The essentials of school leadership*. London: Chapman.
- Stenhouse, Lawrence. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann Educational.
- Stoll, Luise. 1998. A learning school: a school for and of the future. *Education Review* (12) 2: 34–40.
- Stoll, Luise in Fink Dean. 1996. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, Luise, Dean Fink in Earl Lorna. 2003. *It is about learning (and it is about time)*. London: Routledge Falmer.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčević, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26–34.
- Trnavčević, Anita. 2005. Zapiski s predavanj Raziskovalna metodologija. Koper: Fakulteta za management.
- Urh, Irma. 2006. Vpliv delovnega okolja na učenje zaposlenih. *Sodobna pedagogika* 57 (3): 72–89.
- Yin, Robst K. 1994. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Valenčič Zuljan, Milena, Janez Vogrinc, Cvetka Bizjak, Zvonka Krištof in Jana Kalin. 2007. *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Verbiest, Eric. 2004. Skupnost učečih se strokovnjakov. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (2): 31–41.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- West Burnham, John. 2010. Strokovni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju – Izzivi vodenja za raznolikost. Portorož: 29.–31. marec 2010.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 16/2007, 36/2008, 58/2009.
- Zakon o osnovni šoli. *Uradni list RS*, št. 81/2006, 102/2007.
- Zavašnik, Mihaela. 2006. Model analize potreb učiteljev tujega strokovnega jezika v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja. *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, 106–112. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. 2001. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo znanost in šport.

Literatura

Zgaga, Pavel. 2006. Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu: teme, konteksti in odprta vprašanja. *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PRILOGE

- Priloga 1 Prošnja za izvajanje empirične raziskave
- Priloga 2 Privolitev za objavo posnetega terenskega dela
- Priloga 3 Intervju ravnatelj
- Priloga 4 Intervju učitelj

Osnovna šola

Majda Hafner
Tavčarjeva ulica 15
4220 Škofja Loka

Zadeva: **Prošnja za izvajanje empirične raziskave**

Spoštovani,

zgoraj imenovana Majda Hafner, rojena 4. 2. 1967 v Kranju, se na vas obračam s prošnjo, da mi na vaši šoli omogočite izvajanje empirične raziskave. Sem absolventka podiplomskega študija managementa na Fakulteti za management, UP. Naslov moje naloge je *Vloga ravnatelja pri razvijanju profesionalizma učiteljev v osnovni šoli*, zato vas naprošam za pripravljenost sodelovanja v raziskavi.

Namen naloge je raziskati, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem, kako ga doživljajo in kakšna pričakovanja imajo v zvezi z njim. Zanima me tudi, kakšen pomen dajejo vodstva šol učiteljevemu profesionalizmu, kako ga spodbujajo, gradijo in kakšne načrte imajo za uresničevanje profesionalizma v nadaljnjem razvoju šole. Tako pričakujem od vas, ker se kot raziskovalka težje opredeljujem o izbiri kandidatov, da bi mi bili v pomoč pri določanju vzorca šole (sodelujočih naj bi bilo poleg vas pet učiteljev), ki ga bom intervjuvala. Prosim vas tudi za vpogled v LDN ter za poročila njegove lanskoletne realizacije.

Podatke, pridobljene v tej raziskavi, bom analizirala in jih uporabila zgolj pri praktičnem delu moje magistrske naloge. Anonimnost sodelujočih je zagotovljena, intervjuvani učitelji bodo s podpisom tudi pristali na snemanje intervjuja in na uporabo podatkov v zgoraj omenjene namene.

V upanju na izvajanje raziskave mojega dela se vam vnaprej iskreno zahvaljujem in vas lepo pozdravljam.

V Škofji Loki, oktober 2008

Majda Hafner

Majda Hafner
Tavčarjeva 15
4220 Škofja Loka

PRIVOLITEV ZA OBJAVO POSNETEGA TERENSKEGA GRADIVA
(pogovori, intervjuji)

Spodaj podpisani/a _____
(ime in priimek intervjuvanca, naslov)

dovoljujem pogovor in uporabo pogovora s podiplomsko študentko Fakultete za management, UP Koper, Majdo Hafner,

ki je bil izveden dne _____.
(kraj in datum pogovora)

Pogovor je bil posnet z _____.
(nosilec zvoka/slike)

Podpis _____ Datum _____

Gradivo postane last Majde Hafner zgolj za študijske namene magistrskega dela z naslovom **Vloga ravnatelja pri razvijanju profesionalizma učiteljev v osnovni šoli**. Izjave intervjuvancev so

Priloga 1

anonimne, osebni podatki pa so varovani v skladu z Zakonom o varstvu osebnih podatkov.

INTERVJU RAVNATELJ¹

Bi mogoče začela s prvim vprašanjem, *kako kot ravnatelj razumete učiteljev profesionalizem?*

Ja, kot ravnatelj razumem profesionalizem učitelja tako, da z večih stališč gledam jaz na profesionalizem. Prvo je, da pusti težave doma in jih ne nosi v šolo. Mislim, da je to prva reč, kar se profesionalnega pristopa mora dogajati, a ne. To se pravi, da če ima težave s seboj, z družino, naj se to ne bi odražalo v šoli. To je prva zadeva. Druga je, da ve, da se praktično celo življenje moraš učiti, a ne; jaz nekako ne toleriram tistih, ki pravijo: »Imam še deset let do 'penzija', pa ne rabim se računalnika učiti,« in podobne, pač. Mislim, da je to neprofesionalno. Normalno je, da se vključuje tudi v vse te seminarje, ki so omogočeni, a ne. Tudi če se mu kakšen zdi brez zveze, je tako najlažje reči brez zveze. Če ne vidi, pa ne poizkusi, se mi zdi tudi to neprofesionalno, če že naprej da oceno. Ali pa: »Tega jaz ne rabim.« To. Kaj bi še povedal na temo profesionalizma? Predvsem odnos, normalno, med sodelavci, vse je pogojeno z značaji pa vsem skupaj, velikokrat kar velik problem, ampak jaz mislim, da pravi profesionalni pristop je točno to, da ne ocenjuje sodelavcev: »Ta je pa tak, ker ne more biti drugačen, ker se poznamo med seboj,« a ne, in meni se ne zdi to pač profesionalno. Jaz bi rekel, da je to osnova profesionalizma.

Kakšna spoznanja skozi vašo prakso bi tudi lahko podali v zvezi s to tematiko? Če ste prišli do kakšnih posebnih spoznanj v okviru tega koncepta?

Posebna spoznanja. Uh, ohoho. Jaz sem dvanajst let učil v srednji strokovni šoli in moram reči, da pač zame so bili vedno na prvem mestu odnosi. Tudi prej pet let v firmi, če odnosi niso, na, bom rekel v horizontali, pa tudi po vertikali »pošlihtani«, to se pravi, taki pristni, normalni, človeški. Normalno, delamo vsi napake. Imamo tudi sodelavce, ki mislijo, da ne delajo napak, kar je velik problem. Ampak bistveno je to, da se znaš opravičiti, priznati, če se motiš, a ne. Jaz mislim, da so pristni odnosi najbolj pomembni. To je tisto, če na tej osnovi gradiš, zadeva gre, kdor pa začne graditi pri plači pa potem naprej, bo pa vedno nezadovoljen.

Tukajle vam kakšnih podvprašanj sploh ni treba več postavljati, zato bi mogoče šla kar na drugo vprašanje.

¹ Zaradi posebnega poudarka etičnega vidika raziskovalnega procesa sem zapisa intervjujev intervjuvancev v prilogah priredila do te mere, ki je še dopustna glede anonimnosti seznanjanja širše javnosti o izsledkih raziskave (Vogrinc 2008, 70–71).

Katere lastnosti pripisujete profesionalnemu učitelju?

Lastnosti. Ja. Odkrit, bom rekel odkritosrčen, vedoželjen, znanjaželjen, kaj bi rekel, tudi dobrovoljen. Kot vidim, ste določene lastnosti že v prvi točki povedal, tako mogoče vse tiste lastnosti, mogoče kar naveževa na lastnosti profesionalnega učitelja?

Ja.

Omenili ste odnose, ki se vam zdijo zelo pomembni, potem omenili ste računalnik, poznavanje IKT itn. In zakaj se vam zdijo te lastnosti zelo pomembne?

Pravim, pomembne so za normalne odnose, ker jaz pravim, če človek ni odprt pa če ne zna ločiti, kaj je profesionalno in kaj ne, ima težave, ne samo s sodelavci, ampak tudi z učenci, a ne. Tu so lahko težave kar precejšnje, predvsem pa, jaz pravim, da tudi, če vidiš, da pač eden ni razpoložen, lahko tudi učenec, pa da drezaš vanj, pa tudi če da mir, potem ga pa zapišeš zato, če je ponorel, se meni ne zdi profesionalno. Pa še kaj drugega ne. V glavnem se pa srečujem tudi s takimi težavami, da v bistvu, dobro, saj vemo, idealni učenci vemo, kakšni bi morali biti – kot idealni učitelji.

Idealizirati zadevo je brez zveze, jaz mislim, da imamo učence, ki so zelo normalni, in če pogledamo procentualno, ko sem že učil v srednji šoli, smo rekli, kje je tistih pet procentov tako in drugače nenormalnih, ker v končni fazi, če sprejemaš različnost pa vse ostalo, se da delati. V končni fazi te včasih negativno kdo preseneti, je pa dejansko toliko pozitivnih presenečenj, da če normalno z njimi funkcioniraš, jaz ne vidim.

To se pravi, če kratko razumem in povzamem: združevati strokovne in osebnostne lastnosti. V bistvu gre za to, da je treba graditi na odnosih.

No, to definitivno. Mislim, da že zavedanje lastnosti človeka, a ne, teh osnovnih štirih tipov, pa pravilno potem zadevo, bom rekel obvladovati, kot oseba sama, učitelj sam, je to osnova.

Mislim, da ste kar dosti povedal v zvezi s tem pa da lahko greva kar naprej.

Kaj učiteljem za razvoj profesionalizem ponuja vaša šola?

Poleg seminarjev, bom jaz rekel, ki so osnova, žal jaz opažam, da tisti, ki se ni pripravljen učiti, je čisto zastoj, je škoda seminarja pa vsega ostalega, če gre skozi, če ni sprejemljiv za dojetje tega, je pač škoda, ker maš ljudi, ki jih lahko na 150 seminarjev pošlješ, točno na tisto temo, kjer je manjko pa pač, če je človek nezmotljiv ali se ima za nezmotljivega, pač, da misli, da je najboljši, mu tudi to ne bo nič pomagalo. Tako da tu smo malo nemočni, to jaz lahko trdim, je pa glede na to, da slovensko šolstvo ... Kot sam sistem – praktično na fakultete sprejema vse, predvsem pa tiste, ki niso – vsaj včasih je bilo drugam sprejeti, za učitelja dobri, a ne, je to še dosti dober rezultat. Tako kot je, če primerjamo finsko šolo, so najtežji sprejemni izpiti točno na učiteljsko. Tako dela in psihološko ...

Pa mogoče v zvezi s tem kaj predlagate ?

Jaz bi marsikaj lahko predlagal, samo efekta ni nobenega. Mislim, da ne znamo bika za roge zgrabiti, ampak ga za rep vlečemo. Je pa tako, da je problem sistem kot tak, a ne, narobe je postavljen. Mislim, da bi se tu marsikaj dalo boljše rešiti, a ne, je pa to na Ministrstvu, ne na nas. Mi delamo, da bi zdaj pa revolucija pa Ministrstvo spremenili, ker toliko mi je jasno, mi moramo tukaj urediti to, kar je možno. Mislim, da kompetenc imamo več kot učitelji in ravnatelji, marsikakšen se jih ne zaveda ali pa nima korajže ali pa ne upa ali pa ne vem. Eni so prestrašeni, potem starši pa: »Kaj bo ta rekel?«, pa: »Kaj bo oni rekel?«, s tem se ne bi smeli obremenjevati. Če stojiš za tistim, kar narediš, je zadeva.

Sedaj ste omenili seminarje, formalno izobraževanje, sem slišala od kolegov verjetno. Še kakšno stvar?

Tudi druženje, ker druženja je v šolstvu premalo, zdajle tukaj je zbornica, tistih pet minut pa deset, petnajst, neformalno druženje je, da se dvakrat letno kolektiv dobi, ob zaključku šolskega leta pa ob zaključku koledarskega leta, se dobimo, jaz mislim, da to mora biti. Moral bi se še kdaj dobiti pa mogoče v sproščenem vzdušju tudi naliti čistega vina. Ker problem je to, če se zadeve kuhajo pa kuhajo pa da potem čakaš toliko dolgo, da je zadeva potem prepozna.

Pa mogoče vprašanje, katere situacije pa podpirajo to vaše doživljanje? Kakšna posebna situacija, ki bi jo lahko razložili, kaj učiteljem za razvoj profesionalizma ponuja šola?

No, ko smo imeli kolektivne seminarje, je bila odzivna povratna informacija, da je to potrebno, da so željni znanja, dodatnega, a ne, ne bi jaz omenjal tisto strokovnost na področjih, za katere so se izobrazili, večji problem je, da je točno pri znanju z odnosi, z urejanjem konfliktov, v bistvu, bom rekel, temi spremljajočimi zadevami. Je veliko več težav kot pa čisto samo profesionalen pristop. Tukaj sem pozabil še samoizobraževanje, ker jaz mislim, da na spletu je gradiv toliko, da ne moreš verjeti. Tisti, ki ga to malo zanima, moralo bi to zanimati, bom rekel, vse, ker je to toliko gradiv, če začneš brskati, se da dejansko narediti pestro uro.

Poraja se mi vprašanje, poudarjate tak pomen strokovnemu izobraževanju kot osebnostnemu razvoju? Recimo, kakšno paralelo bi?

No, jaz mislim, da bi osebnostnemu razvoju dobro toliko poudarka dati. Je pa osebnostni razvoj, mislim, vezan na daljši čas in tudi dožemanje tega s strani učiteljev, tukaj ne moreš ti na silo nekaj delati, limit dosegeš. Mislim, da je skozi eno uho notri, skozi drugo ven. In je tak upor problem pri kolektivnih seminarjih. Da ti eden minira seminar samo zato, ker je moral biti. Mi smo do sedaj imeli prostovoljne seminarje na prostovoljni bazi, in se pokaže, da je veliko bolje. Kdor ne želi, ostane doma. Normalno, osebnostni razvoj je pa brez branja določene literature, pa mislim, vsega tega ni dovolj – samo na en seminar iti.

Nekaj o tem ste mi že povedali v tretjem, kako kot ravnatelj spodbujate učiteljev profesionalizem na šoli?

No, kar se, bom rekel, sodobne tehnologije tiče, sigurno oba s pomočnikom, oba močno spodbujava z vso opremo in z izobraževanjem čisto konkretnih računalniških programov. Pod tretje, brez opreme pa brez vsega ni. Dobili so tudi ključke, poskusili smo, tudi sem enostavno določena sporočila po mailih pošiljal – bodisi o stimulaciji, ki so jih dosegli, da so videli, da sem jih informiral o tem. Tako da kar se sodobne tehnologije tiče, se mi zdi normalno, eni so bolj dojemljivi, eni so bolj v zaostanku. Kar se ostalih zadev tiče, ne omenjam seminarjev, tukaj moram reči, je podpora sveta zavoda, da če tudi tisti limit, finančni, presežemo, ni tak problem, ker se zavedajo, da brez izobraževanja pač ne more biti enega uspeha. Se pravi, redno izobraževanje, IKT pa z zgledom tudi, normalno. Hvala.

Kje vidite ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma?

Mislím, da so edino v glavah učiteljev.

Ali lahko to malo bolj natančno pojasnite?

Med dvema ušesi. Pač, človek, ki trdi da je fakulteto naredil za to, bom rekel, da sedaj lahko, bom rekel, opravlja določene zadeve, mu ni treba mignit od tiste točke nič več naprej, se mi zdi, da je car. Da ne bom rekel, zastarel, še kaj drugega.

Kaj pa kakšne objektivne ovire? Bi kakšne objektivne ovire se znale?

Zdaj objektivna ovira je strah pred sodobno tehnologijo. To je objektivno, s tem da vem, kakšen je ta strah. Strah je votel, okoli votel, notri pa nič ni. Strah je treba prerasti, bom rekel, ali pa preiti in če se ti ne usedeš za računalnik, dejanske možnosti, da vprašaš sodelavca ali pa sodelavko toliko, da ne bi smelo biti ovira. Je lahko objektivna, jaz to sicer razumem, jaz sem imel sodelavca štiri leta pred »penzijo« na srednji šoli, ko sva skupaj delala, pa se je računalnika naučil, da je predaval preko računalnika, tako da, a ne, ovira, ja, lahko je, ni pa ... Manj težje dokažeš, da je to ovira. To samo za računalnik, za vse ostalo je pa tako, mislim, da so izgovori, en kup jih imamo vsi. Cona udobja, komforta je tretja zadeva. Tako v končni fazi, jaz imam službe dosti, do dveh ali pa do treh, kaj mi je treba še več. »V rit se suniti« je velikokrat problem. Saj smo vsi na tem. Tako da tudi to, cona udobja zna biti eden od problemov, a ne, pa ne vem, mogoče tudi, bom rekel, socialistično mišljenje. Če imam pa službo za nedoločen čas, mi pa itak nobeden nič ne more. Tudi to, tudi to je, bom rekel, posledično za pasivno vlogo.

Menite, da je teh primerov dosti ali ...?

Ma ne, nekaj jaz pravim, mislim da jih je tudi 5 %. Je pa logično, da so v vsaki družbi toliko zelo dobri pa toliko normalnih pa toliko malo bolj slabih. Se mi zdi, da je ta razporeditev tudi pri nas normalna.

Še kakšna zunanja, recimo, ne da bi se toliko tikala same organizacije, mogoče?

Ne vem. Ne vem, kaj bi bilo. Jaz mislim, da so vse te zadeve povezane. Dobro je, da kdo to doma ne bi imel možnosti, pri nas tukaj še vedno nekatere učiteljice, ki nimajo doma svoje, bom rekel, sobe, kjer bi lahko v miru delale. Pride pač popoldne sem in tukaj dela v miru. Tako da tudi ni omejitev, da bi moral iti v stroške, pa ne bi mogel zadeve peljati naprej. Tako da jaz mislim, pogoji so. Je pa treba to v glavi ... da tisto, kar je v glavi ... preskok narediti.

V redu. Pa bi šla kar naprej. ***Kakšne načrte imate kot ravnatelj v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti?***

Eno je, da nas zdaj že zakonodaja sedaj fino »pošlihtava«, tako rečeno, a ne. V glavnem, jaz sem že do sedaj imel pač te letne razgovore, več ali manj tudi za ta strokovni razvoj, ampak sem dobil od nekaj učiteljic, bom rekel, še ono staro šolo, višjo, sem predlagal, če kaj razmišljajo o doizobraževanju, ker se mi zdi pri letih, tam med 30 in 40, je še vedno čas »suniti se v rit«. Pa sem dobil zanimive reakcije, tudi bom rekel, od eksplozije do vsega drugega. Jaz pa en korak nazaj stopim, ker sem povedal, da sem samo vprašal, a ne. Pa je bilo že vprašanje preboleče, očitno. Očitno sem na žulj stopil. Mislim, da spodbujati, čisto osebno, imamo še nekaj učiteljev, ki pridobivajo izobrazbo, pa jo že 10 let pridobivajo. Tam imam tudi ne samo letne, ampak tudi na pol leta pogovore, pa je spet tako v glavah teh učiteljev, in jim povem, da službe čez eno leto verjetno ne bodo več imeli, a ne. Tudi to ni očitno dosti velika motivacija.

Ali se vam zdi, da pri teh razgovorih pa vendarle kakšen korak k razvoju se pridobi?

Da bi kakšen, bom rekel, večji preskok naredil, ne bi mogel reči. Spet je to, če na svojem okopu sedi in je tisto nedotakljivo pa če ima svoj prav. V redu, vso pravico ima pa v teh letih razmišlja tako. Je pa tako, da je škoda. Imamo pa tudi določene ljudi, ki bi pa želeli narediti kakšen premik v tej smeri. Gre predvsem za tehnični kader, ki je še toliko bolj na udaru – plačni sistem, ker so dejansko padli. Neprimerljivo. Da je računovodkinja s 7. stopnjo v 24. plačnem razredu, srednješolska vzgojiteljica pa v 39. plačnem razredu. To je zame taka anomalija, da zame večje biti ne more. Ne, da njej ne privoščim, ampak. Razvrednoti se in šola in izobrazba in poklic. Bo prišlo tako daleč, da taka, ki je v računovodstvu, bo pač razmišljala, kako bo kakšno pedagoško doizobrazbo naredila, da bo šla raje učiti. Ker, če samo s tem »štarta« že z 10. razredi višje, jih bo sigurno šlo v to. Tako da tukaj imamo tudi razgovore, konkretno o tem.

Potem bi pa mogoče prav pri tem vprašanju kakšne želje, ne samo načrte kot ravnatelj s to tematiko?

Aja. Za mene. Jaz, se pravim, se izobražujem, sem tudi do polovice magisterij pripeljal že, pa sem videl, da z glavo skozi zid se ne da, ker sem naletel na enega profesorja, ki je vpil, da podpira podiplomski študij, potem je pa pljuval po vseh. Več kot čez polovico sem prišel, potem sem pa pustil. Ni rečeno, da se ne bom odločil, sicer

ne to, kot sem delal naprej, sicer sem se s kakovostjo ukvarjal, ampak da tako, kar se mene tiče, puščam vedno karte odprte. Nikoli ne reci nikoli. Pravijo, da se zarečenega kruha največ poje, pa je to tudi res. Da tako, kar se mene tiče, je kje sigurno odprto. Bom rekel Šolo za ravnatelj sem šel bolj kot izziv delat, jaz sem imel šolo približno pet let, preden sem postal ravnatelj, še kot učitelj strojnih elementov v šoli. Me je takrat ravnatelj, ki jo je tudi moral iti delat, pa pojdi, in sem do konca cincal, potem sem pa šel. In moram reči, da mi ni žal in tudi pomočnika sem poslal v šolo za ravnatelje, ker smatram, da je to kvalitetno izobraževanje. Je sicer drago, ampak je pa kvalitetno. Jaz pravim, če za določeno ceno dobiš nekaj kvalitetnega, je tista cena še vedno majhna.

Kaj nameravate kot ravnatelj še storiti, mogoče dodati?

Kaj pa vem. Jaz bom rekel tako, da kolektiv, kakršen je, je čez 90 % zelo kvaliteten, a ne. So težave, kot so povsod, ki se jih jaz tudi zavedam. Moram reči, da nekateri aktivni perfektno delajo. Imamo probleme z enim samim aktivom, ki dejansko, so pa očitno toliko neprimerne osebe, v tem aktivu skupaj, da so že osebno problematične in je škoda, bom rekel. Tukaj je škoda, da se zadeva, jaz ne vidim tukaj kakšne velike rešitve.

Tako razhajanje.

Ma ja. Se dobivajo. Je tako. Ne dogovorijo se nič, če se dogovorijo, vsaka dela po svoje, pa ne, da bi bile druga drugi konkurentka. V glavnem tako čudno vzdušje je in praktično že pet let se trudimo. Pa smo zamenjali vodjo aktiva, ampak ni efekta, ni efekta, ta pravega. To je edini aktiv, da nekako ne naredi koraka naprej, ker drugi pa, moram reči, zelo kvalitetno delajo. Tudi medpredmetno povezovanje, ker to je tudi ena dosti pomembna zadeva. Mislim, da kar gre, je pa rezerv v šolstvu še toliko, da jaz pravim, da dela nam ne bo zmanjkalo in tudi, bom rekel, področij, na katerih bi lahko oziroma lahko delamo, jih je toliko, da se ni za bati. Jaz jih ogromno vidim glede na to, da sem šesto leto startal, se pravim, en mandat je za menoj. Jaz sem postal ravnatelj določenim učiteljicam, ki so bile meni učiteljice. Te generacijske zadeve so tudi lahko breme, ampak jaz se prav veliko nisem obremenjeval in moram reči, da tudi toleranca z njihove strani, morem reči, da so bile zelo, mogoče še bolj, korektne kot mlajše. Tako, da mislim pa da je tako, kakršen si ti do drugih, so drugi do tebe. In tukaj se je treba tudi v ogledalo pogledati pa vprašati.

Se strinjam.

Ne vem, saj pravim. Dela ne bo zmanjkalo ...

Moram reči, da ste bili zelo izčrpni, ste se zelo potrudili za odgovore, pa še enkrat iskrena hvala.

Malenkost. Ni problem, če bo le kaj prav prišlo.

INTERVJU UČITELJ

Pa bi vam kar v začetku intervjuja postavila prvo vprašanje:

Kako kot učitelj razumete svoj profesionalizem?

Profesionalizem je zame strokovno kvalitetno opravljeno delo učitelja, in sicer tisto uresničevanje z učnim načrtom zastavljenih ciljev. Ne samo to, še več, zraven vsi vzgojni momenti, torej opravljeno delo, da gledaš otroka kot posameznika, gradiš na tistem, kar je prinesel s seboj v šolo in nadgrajuješ. To se mi zdi zelo pomembno, da znaš pogledati, kje je kdo. No mislim, da je v glavnem to. Torej, podajanje učne snovi, da prideš do tistega zastavljenega cilja na zanimiv način, tak, ki je otrokom v tistem starostnem obdobju najbolj blizu, zanimiv zato, da pač pritegneš vse otroke. Pa, kot sem rekel, upoštevati posameznika. To. Pa da je strokovno tako, kot mora biti, to se mi pa zdi samo po sebi umevno.

S tem ste nakazali tudi odnos. Kakšen odnos imate do tega pojma: profesionalizem?

Ja, jaz to jemljem zelo resno, se zavedam, da sem si izbral ta poklic, da je en delček samo tisto, kar se pripravim snovno in predstavim učencem. Vse ostalo, kar spada k profesionalnosti, k temu mojemu poklicu, je pa tisto, da jaz s svojim lastnim zgledom kažem učencem pravo pot, da jim dajem poudarke, da si vzamem čas za vse tiste vzgojne momente, ki jih je v enem določenem razredu zelo veliko, da to, recimo, delam z dobro voljo, ne da sem prišel v šolo zato, da bi opravil svoje delo, ampak z željo, da se srečam z učenci, da jih naučim, da jih pripravim vsestransko za življenje. To se mi zdi najpomembnejša, seveda je pa tu še veliko dejavnikov. Pa mogoče še kasneje.

Hvala. To se pravi, če vas vprašam, katere lastnosti pripisujete profesionalnemu učitelju, lahko rečeva, da sva kar nekaj od tega navedla.

Ja.

Pa bi mogoče tiste najpomembnejše še enkrat izpostavili?

Torej dobro snovno didaktično pripravljen učitelj, vsi ti vzgojni momenti, v prvi vrsti pa tudi dobro, prijetno pripravljena ura z vsemi tistimi sredstvi, ki jih za prijeten način pridobivanja učne snovi rabiš. Učilnica, učilnica je zelo pomemben vidik, potem pa dobrosrčnost učitelja, razigranost, srčnost sprejeti učenca takega, kot je. To se mi zdi bistveno.

Kar velike kvalitete. Zakaj ste prav te našli? Mogoče samo v enem stavku.

Mislim, da ni učiteljskega poklica brez vsega tega. Če bi rekel, sem hladen, sem se dobro pripravil, sem pa hladen, bi rekel, da slabo delam. Če bi jemal vsakega učenca in ga s pogledom ujel, bi rekel, da delam razlike, če bi želel pripraviti vsem enake naloge, bi delal velike razlike. Zavedam se, da imamo vsi učitelji, tako v prvi kot v vseh ostalih

triadah, tako pomembno nalogo, ker postavljamo temelje hiši, ki jo pravzaprav gradimo vse življenje.

Hvala. *Kaj pa učiteljem za razvoj profesionalizma ponuja šola?*

Šola lahko ponuja veliko. Jaz imam srečo, da sem v taki šoli, ki je do sedaj imela smisel za to, da se je učitelj lahko izobraževal, mislim, da je to zelo potrebno, treba je slediti novim metodam dela, novim pristopom, vključevati nova didaktična sredstva. Zdi se mi, da je v zadnjem času pozitivno tudi to, da se učitelji vsaj v aktivih med seboj povezujejo, ker sem mnenja, da več glav več ve. In te izkušnje so zelo dragocene, ne samo za začetnika, ampak tudi za učitelje s prakso. Šola tudi lahko, če ima recimo posluh, veliko ponudi tudi s tega materialnega stališča, da recimo vsaj tiste učne pripomočke, ki se nujno rabijo pri nemotenemu delu, dovoli, da učitelji nabavijo. Pa to permanentno izobraževanje, zdi se mi tudi pomembno, da šola kot celota, da se ji zdi to pomembno, da nek dober stik s starši, ki pravzaprav pritegne, ki pri delu lahko veliko, pravzaprav pozitivnega prinesejo. Vključevanje staršev v delo, jaz imam veliko teh izkušenj: povabim starše, ki so potovali in so predstavili šolo po svetu, povabim babico, ki lahko najboljše predstavi šolo pred davnimi davnimi leti, nekoč, če lahko rečem. Sodelujem z različnimi učitelji in delavci naše šole, da jih obiščem. Zdi se mi, da je to izkušnjsko učenje tisto, ki se usede najbolj v učenca.

Zato ste tudi omenili te situacije.

Ja. *In te pravzaprav podpirajo vaše doživljanje učiteljev in njihovega profesionalizma tudi s strani šole in staršev.*

Tako, tako.

Nedvomno ste kot učitelj pripravljeni še veliko prispevati k razvoju svojega profesionalizma. Kje vidite vaše uresničevanje?

Kot sem rekel, to izobraževanje, jaz sem vedno pripravljen sodelovati, kar koli se dela v šoli, mi ni škoda ne časa, nobene stvari, če je to v prid boljšim pogojem za učence, če je to v prid učencem. To se mi zdi zelo pomembno. Pa te medsebojne izkušnje učiteljev. Zdi se mi pa tudi, da bi učitelji sploh kot ena šola o določenih problemih morali govoriti večkrat, ker se tičejo vseh. Ker to, če da bi imela večina učiteljev – vsi, bi težko dosegli – bi imeli enake poglede na določeno problematiko, bi jo lažje rešili.

In to vaše mnenje je vaš predlog.

Ja, to je moj predlog. Mislim, da bi z novim učnim načrtom, da bomo postopno te kamenčke vgrajevali in z leti izboljšali recimo tisto, kar je na naši šoli pravzaprav najbolj pereče.

V redu. Obenem ste navedli precej pozitivnih lastnosti, nedvomno pa vidite tudi ovire za razvoj učiteljevega profesionalizma.

Katere ovire se vam zdijo najbolj pereče?

Najbolj pereče mislim, da je omejevanje. Finančno omejevanje učitelja, ki mislim, da dobro premisli, večina učiteljev, tako mislim, preden se odloči, da pove, kaj nujno rabi. Za to bi moral biti posluh in denar, vsekakor. Druga stvar se mi pa zdi, da se z leti nabira, to me pa zelo moti. Veliko enega administrativnega dela, ki mislim, da na vsakih deset let pridejo in pogledajo, ne koristi nikomur. Zelo se mi zdi škoda, da se daje poudarek ne toliko kvalitetnemu delu v razredu, kot češ, da je to samo po sebi umevno, ampak tistemu izkazovanju navzven. Pravim, da mora biti tudi to, vendar mislim, da je najpomembnejše tisto v razredu, z učenci in v ozadju z zadovoljnimi starši.

In to je tudi vaša rešitev in perspektiva?

Zame je to najpomembnejše, še vedno, in temu dajem največ poudarka, zato se mi ne zdi nikoli nobenega časa škoda. Sicer je treba imeti tudi pri tem neko mero, da ne pretiravaš, ker starši imajo več otrok, in je treba vedeti, koliko se lahko posvetijo, se mi zdi to vseeno najpomembnejše.

To je res zelo vpeto v naš poklicni razvoj. Pa mogoče še kakšna ovira, mogoče osebna, izven zavoda, če vam pride še na misel?

Jaz mislim, da je lahko velika ovira torej ravnatelj, ki nima posluha za take stvari ali pa se ne trudi, da bi spoznal, da bi učitelju dal priznanje za kaj takega, kot recimo naredi. Ravnatelj lahko naredi s svojim odnosom do učiteljevega dela zelo veliko dobrega, lahko pa zelo veliko slabega. Če ima do teh strani hladen, celo negativen odnos, mnogim učiteljem, ki še niso, nimajo veliko izkušenj, niso še tako samozavestni v svojem poklicu, ker pač zaradi določene delovne dobe, jim ni uspelo do tega priti, jih lahko zapečati za dolgo obdobje. Tako če bi bil jaz ravnatelj, bi iskal na učiteljih samo tisto dobro, sicer če bi učitelj delal res tako slabo, da bi bilo za učence, bi mu skušal previdno predstaviti. Vendar bi se oprl na njegove dobre lastnosti. In isto delam, isto pravilo pa zame velja tudi pri učencih.

Profesionalizem se prenaša z vrha navzdol.

Vsekakor.Vsekakor.

In konec koncev vzor tudi tega.

Vsekakor.

V bistvu ste s tem dali tudi rešitev, kako bi vi ravnali oziroma poudarjali, da bi se ravnatelji morali svojega poslanstva bolj zavedati.

Ne morem reči vsi ravnatelji, ker so med njimi razlike. Jaz sem imel do sedaj zelo dobre izkušnje. Vem pa recimo, si ne želim biti ravnatelj, ampak mislim, če bi bil, bi na učiteljih iskal tisto, na katerem bi gradil dobro.

To se pravi: čut do ljudi.

To pa vsekakor. Moram pa poudariti, da je to zelo težko, sploh v današnjem času, ker smo ljudje postali včasih nečloveški, lahko rečem. Da to ni enostavno, da mogoče se

mnogi trudijo, pa jim to ne uspe. Vendar je treba pri tem vztrajati, da mnogi učitelji si tega želijo, in je prav, da so tega deležni.

Ker so šli zaradi tega v polic.

Večina je šla zaradi tega v poklic. Povsod so izjeme, večina kolegov je izbrala ta poklic iz ljubezni do otrok in v bistvu ...

Široko razmišljate. Pa mogoče še kakšna osebna vrzel, recimo s strani samega učitelja, da bi bila lahko ovira, ali kakšna splošna stvar z vidika današnjega časa?

Med učitelji so razlike, jaz mislim, ko opazujem svoje kolege, da učitelj že s samim vedenjem, s samim obrazom izžareva pozitivno ali pa negativno. In tako se obnašajo tudi otroci. Bil sem zelo bolan, vendar sem svoje težave, sem se v roko vzel in tiste težke trenutke mislil celo, da imam inšpekcijo v razredu, da sem se prisilil, da sem res dal vse od sebe. To je bilo takrat, ko sem imel z zdravjem težave, ampak hočem povedati to, da učitelj, ki izžareva, so potem tudi otroci taki. Učitelj, ki je naveličan, pa kljub temu da imaš težave, bi moral se to naučiti pustiti pred vrati.

Ker je s srcem učitelj.

Ja.

Se strinjam.

To se mi zdi zelo pomembno. Me srce boli, če kdo dobi moje učence, s katerimi sem jaz dobro sodeloval, potem pa reče, so divjaki, pa se vprašam, zakaj je prišlo do tega. Gotovo je več vzrokov, jaz sem z učenci prvič zato, ker sem starejši, ves čas, in se zanje zelo bojim, še bolj kot pa pretehtati to, da jaz učence opazujem, sem jim na voljo vsak trenutek, spoznati učenca, kako se obnaša takrat, ko jaz ne predavam, ko je s sošolci, ko ne ve, da ga opazujem, je tudi poseben čar.

Široko gledanje teh stvari.

Ja.

Hvala, celosten odgovor.

Potem še zadnje vprašanje, nedvomno imate načrte, tudi cilje nato tematiko v prihodnosti. Vem, da bi znali tudi o tem kaj povedati.

Jaz bom to, pa z enim stavkom, kot sem ga izrekel že na začetku. Želim si vzgojiti učence, ki bodo vsestransko pripravljeni za življenje. Ni mi toliko, da bodo rekli, je ta zdravnik, ta je profesor; mogoče bo vsak vesel prijaznega pa dobrega poštarja, pečarja itn. Zdi se mi to pomembnejše, da je osebnost taka, kot človek mora biti, in če bi se vsi zavedali, da vzgajamo ljudi, ne poklice, bi bil naš poklic še bolj cenjen in veličasten.

Za takšno široko doumevanje in razlaganje se vam jaz zahvaljujem in hvala za vso pripravljenost.

Enako.

Sem vesel, da si mi dala nekaj vprašanj, da sem o tem razmišljal, ker sicer ne bi.

Hvala tudi za to, sem videla že v začetku najinega pogovora, da nas vse ta tematika pravzaprav bogati, spodbuja, pa tudi opominja k poklicanosti svojega poklica. Hvala še enkrat.

Enako.