

Dr. Petra Javrh

Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev

Povzetek: V prispevku prikazujemo fazni model razvoja kariere učiteljev, ki je nastal na podlagi kvalitativne raziskave poklicnih biografij zaposlenih učiteljev osnovnih in srednjih šol in primerjave empiričnih podatkov z modelom M. Hubermana.

Opisujemo posebnosti S-modela (slovenskega modela) in kot najpomembnejše odmike od izvirnega modela podrobneje prikazujemo novo odkrito fazo »kritična odgovornost« ter precejšnje spremembe v pogloblitnih značilnostih v fazi nemoč (ali konservativnost po Hubermanu).

Ključne besede: poklicna pot, kariera, andragoški vidik kariere, učiteljeva kariera, kvalitativna raziskava, S-model, Hubermanov model, izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

UDK: 371.13

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Petra Javrh, samostojna raziskovalka; e-naslov: petra.javrh@guest.arnes.si

Uvod

Razmišljanje o razvoju kariere učiteljev se morda v prvem trenutku zdi zastarelo, saj so se nekatera iskanja posameznih teoretikov usmerila v opuščanje koncepta kariere (prim. Brečko 2006). Kot pa je pokazalo pronicljivo razmišljanje D. T. Halla v delu s pomenljivim naslovom *Career is dead – long live the career* (1996), so to prenegli sklepi in ne dovolj poglobljeni razmisleki o temeljih koncepta, ki se razvija in nadgrajuje zadnjih sto let, kar ni zanemarljivo obdobje. »Kariera, kot smo jo nekoč poznali – kot serijo vertikalnih pomikov, s stalnim povečevanjem dohodka, moči, statusa in varnosti – je mrtva. Vendar pa bodo ljudje vedno živeli delovno življenje, ki se sčasoma spreminja, ponuja izzive, rast in učenje. Če torej razmišljamo o karieri kot serijah vseživljenjskih z delom povezanih izkušenj in osebnih učnih ciklov¹, pa ta ne bo nikoli mrtva.« (Hall 1996)

Kako gledati na učiteljevo kariero, s katerega teoretičnega zornega kota? Kot je mogoče zaznati, najnovejša razmišljanja o karieri vodijo spet nazaj, k temeljnim teoretičnim vprašanjem: kaj vpliva na posameznikovo profesionalno oziroma poklicno identiteto, kakšna je pri tem vloga vrednot ter kako razumeti nove oblike kariere, ki nastajajo neodvisno od tradicionalnih, preizkušenih delovnih poti, ne glede na to ali je posameznik zaposlen ali ne? Hkrati se ukvarjamo z dilemami glede nabora ključnih kvalifikacij, kot so opredeljene in vpete v izobraževanje, ob tem pa še: katere so ključne kompetence, potrebne za preživetje na nepredvidljivem trgu delovne sile (prim. Hall 1996; McDaniels 1997; Greenhaus et. al 2000; Straby 2001; Zgaga 2006 in 2006 b; Devjak in Zgaga 2007). Aktualno postaja novo, izzivalno vprašanje: Kakšen naj bo razvoj kariere, da bo udejanjal koncept »trajnostnega razvoja«? V tem kontekstu bo treba bolj poglobljeno teoretsko razmisliti tudi o povezavi vseživljenjskega učenja in andragoškega pogleda na razvoj kariere.

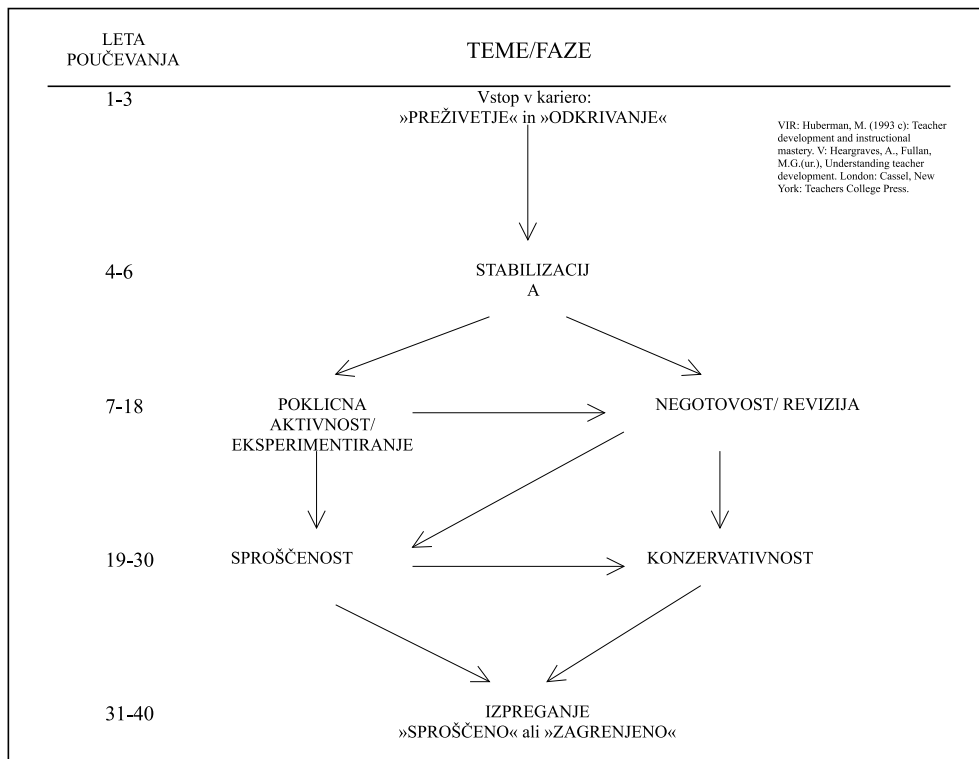
¹ V citatu originalno zapisani angl. izraz *personal learning* sem prevedla smiselno glede na to, da se Hall v tem citatu sklicuje na svoj model, kjer kariero vidi kot serijo manjših učnih ciklov, ki trajajo od tri do pet let.

Učitelj v kontekstu teh vprašanj ni zgolj zaposleni, pač pa ima njegova delovna vloga posebno mesto: kljub novemu položaju v odnosu učitelj – učenec ima pomembno vlogo prosvetitelja, saj opravlja izobraževalno pa tudi vzgojno delo. Njegovo razumevanje in odnos do kariere ne vplivata le na lastno kariero, izražata se tudi v njegovem delu z generacijami, ki bodo šele vstopale na trg dela (prim. tudi Kalin 1999, str. 19). Prav učitelj je lahko svojim učencem močan pozitivni ali negativni vzornik že v predkarieri. Zato je pomembno, kako svojo kariero vidi in doživlja učitelj sam, koliko zadovoljstva in izpolnjenosti mu ponuja, pomembno pa je tudi, kako širše okolje vrednoti in umešča pomen njegovega dela. S tega vidika je učitelja poklicna pot še kako aktualno vprašanje in razmišljanje o njegovi karieri ima širši pomen.

Hubermanov fazni model kariere

Med bolj znanimi in uveljavljenimi pogledi na učiteljevo kariero, ki ustreza opisanemu pogledu, je fazni model M. Hubermana (Huberman 1993). Oblikoval ga je na podlagi rezultatov »švicarske študije«². Ko ga ovrednotimo po izvorni kategorizaciji, ki smo jo razvili za potrebe raziskave (prim. Javrh 2006), se pokaže, da obsega vsaka faza njegovega modela celoten učni krog: vstop v fazo, značilno doživljanje, razvoj spretnosti in znanja, utrjevanje položaja in vloge v organizaciji ter nove cilje in izzive. Zgoščeno lahko Hubermanov model z vidika splošnih, univerzalnih kariernih zakonitosti, kot so jih opredelili različni avtorji (Super 1957 in 1995; Schein 1978; glej tudi Goodson 1992 in 2000; Butt 1992), ocenimo kot model, v katerem kariera vsebuje vse univerzalne elemente (sekvence, faze, stopnje) in ima tri poglobljena obdobja. Specifika modela se, ko ga primerjamo z drugimi avtorji (prim. Javrh 2006), pokaže v srednjem obdobju kariere nekje med desetim in tridesetim letom delovnih izkušenj, to je v srednjem in prvi polovici zrelega obdobja kariere, v katerem naletimo na faze, značilne za kariero učiteljev. Posebno pomembna je zakonitost, ki jo izriše Hubermanov model: »harmonična« in »problematična« pot razvoja učiteljeve kariere, ki potekata vsaka po svoji strani modela. V karieri je glede na fazo, ki jo učitelj trenutno prehaja, torej mogoče razvoj oceniti in tudi predvidevati končni izid: zadovoljstvo in smisel poklicnega življenja ali zagrenjenost in občutek opeharjenosti ter nezadovoljstva ob upokojitvi.

² Številni raziskovalci, ki se ukvarjajo s proučevanjem življenja in dela učiteljev (Woodwart, Goodson idr.), menijo, da je »švicarska študija« Michaela Hubermana pomembno delo, ki je zaradi svojega pristopa in obsega zanesljivo in natančno prikazala dovolj avtentično podobo učiteljeve realnosti v kariernem razvoju. A. Heargraves za uvod v knjigo zapiše: »Michael Huberman je eden od najboljših pionirjev in strokovnjakov, ki so prispevali k področju, in knjiga *The lives of teachers* je nedvomno najbolj sistematična in najobsežnejša študija, ki je bila doslej objavljena o tej temi« (v Huberman 1993, str. viii). Nekateri njegov fazni model kritizirajo, večinoma pa mu priznavajo izreden prispevek k razumevanju tega, kako učitelji sami vidijo razvoj svoje kariere.



Slika 1: Hubermanov model razvoja kariere učiteljev³

Kot drugi je tudi Huberman skušal bolj razumeti dejavnike, ki so odločilni za to, kdaj je učitelj v karieri uspešen in kdaj ni. Uspešnost kariere je definiral kot *učiteljevo zadovoljstvo* in tudi večkrat poudarjal, da se ta pogled ujema z razvojnimi vidiki kariere (prim. Huberman 1993 c, str. 128). Prepričan je bil, da je »individualni razvoj v veliki meri teleološki; to pomeni, da posameznik sam opazuje, proučuje in načrtuje sekvence, skozi katere prehaja, ter tako močno vpliva ali celo določa naravo ali sukcesivnost faz v svoji karieri« (1993 b, str. 94). V tem se Huberman v svojem razumevanju oddaljuje od klasičnega razumevanja kariere, ki je karierni razvoj skušalo videti kot neko (največkrat vertikalno in sukcesivno) pot razvoja od ene do druge faze. Učitelj je v Hubermanovem kontekstu razumljen kot nosilec odgovornosti za svojo kariero, izobraževanje odraslih oziroma stalno strokovno izpopolnjevanje pa kot pomoč njegovim osebnim naporom ter v vlogi spodbujevalca pozitivnih procesov v organizaciji – šoli.

³ Huberman opozarja, da je model shematičen – da ne prikaže vseh možnih prehodov, prikazuje le najpogostejše.

Kvalitativna raziskava o poklicnih poteh učiteljev⁴

Želeli smo ugotoviti, koliko lahko Hubermanov fazni model kariere apliciramo na slovenske razmere (ob tem smo morali upoštevati lokalno specifikko: sistem napredovanja v nazive in plačne razrede, značilen za Slovenijo). Zaradi relativne podobnosti položaja učitelja v obeh šolskih sistemih smo predvidevali, da so modalne faze karier slovenskih učiteljev najverjetneje precej podobne modalnim fazam Hubermanovega modela. Zanimalo nas je, v katerih posebnostih se te razlikujejo.

Opravili smo kvalitativno raziskavo v obsegu 30 polstrukturiranih poglobljenih intervjujev z zaposlenimi učitelji v osnovnih in srednjih šolah⁵. Vodilne teme polstrukturiranega intervjuja so bile: splošne predstave o tem, kaj je učiteljeva kariera in kaj pomeni izraz kariera; zgodovina zaposlitev in delovnih izkušenj posameznika; trenutno stanje in načrti za prihodnost ter vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja na razvoj kariere.⁶

Že pilotni del raziskave je pokazal, da lahko pričakujemo kar precejšnje ujemanje med S-modelom (slovenskim modelom) in Hubermanovim modelom, zato smo se odločili za zbiranje čim različnejših primerov poklicnih biografij učiteljev, s čimer je preveritev izvornega modela zanesljivejša. Glede na neodvisne spremenljivke *starost*, *delovne izkušnje* in *spol* smo učitelje v priložnostnem vzorcu izbirali še glede na stopnjo oziroma predmet, ki so ga poučevali⁷. Če učitelje glede na delovne izkušnje porazdelimo po Hubermanovem kriteriju oblikovanja rangov⁸, dobimo spodnjo razpredelnico. Približno šestina našega vzorca je bila glede na obdobje že globoko v pozni karieri oziroma tik pred zadnjim večjim prehodom – upokojitvijo.

Obdobje kariere	Leta delovnih izkušenj	M	Ž	SKUPAJ delovne izkušnje	SKUPAJ obdobja kariere
ZGODNJA	5–10	0	2	2	2
SREDNJA	11–19	3	5	8	8
POZNA/ ZRELA	20–29	4	11	15	20
	30–39	0	5	5	

Preglednica 1: Obdobja kariere in leta delovnih izkušenj glede na spol v vzorec zajetih učiteljev⁹

⁴ Opozoriti je treba, da dobljeni podatki niso reprezentativni, v ta namen bo treba v prihodnosti opraviti raziskavo na reprezentativnem vzorcu (natančen opis vzorčenja in metodoloških postopkov je opisan v Javrh 2006).

⁵ V letih 2002–2003 pilotni del raziskave, v letih 2004–2005 raziskavo z informatorji na terenu, pri čemer je bil uporabljen posebej izdelan instrument za zbiranje podatkov. Polstrukturirani intervjuji so v povprečju trajali dve uri (razpon je bil od 90 do 170 minut), posneti so bili na avdiokasete. Zvočni zapisi so bili transkribirani po konvencionalnem postopku.

⁶ Vzorec (n = 30) je zajemal široko paleto mogočih pozicij v šoli/organizaciji, da je bilo mogoče z analizo ugotavljati različne mogoče poti razvoja kariere.

⁷ Poskušali smo zajeti prerez skozi vsa predmetna področja.

⁸ Ob tem je treba ves čas imeti pred očmi, da so med švicarskim in slovenskim sistemom zaposlovanja učiteljev zgodovinske, politične in kulturne razlike.

⁹ Delovne izkušnje – razporeditev učiteljev naše raziskave v range v skladu s Hubermanovim kriterijem porazdelitve ter glede na standardna obdobja kariere.

Malo več kot četrtnina informatorjev je bila v obdobju srednje kariere, le manjši delež (6,6 %) pa v zgodnjem obdobju. V vzorcu smo zajeli učitelje večine predmetov – kar se sklada s Hubermanovim vzorčenjem¹⁰. Največji skupini so sestavljali srednješolski učitelji ter učitelji druge in tretje triade (razredne stopnje), kar se ujema s proporciji Hubermanovega vzorca.

Analiza empiričnega gradiva je potekala po konvencionalnih postopkih, značilnih za kvalitativne metodološke postopke (prim. Javrh 2006). Vsako fazo Hubermanovega modela nasičujejo posamezne karakteristike (Huberman 1993, 1993 b, 1993 c), povprečno jih 27 opisuje eno fazo. Posamezno karakteristiko smo v kvalitativni analizi obravnavali kot eno kategorijo. Postopek izbora relevantnih izjav iz naših intervjujev smo uskladili s Hubermanovim načinom izbora in uporabili t. i. »pristop variabel« (Miles in Huberman 173–176). Zaradi obilice zbranega empiričnega gradiva smo se odločili za strožji kriterij izbire šifriranih enot – izjav. Izvedli smo večstopenjsko osno kodiranje, ki je potekalo v treh stopnjah, s kodami I., II. in III. reda¹¹. Kode III. reda so dosegle nivo kategorij Hubermanovega modela in s tem dobile vlogo osnovnih kategorij S-modela. Ta groba usklajenost s Hubermanovimi raziskovalnimi postopki nam je omogočila nadaljnje primerjalne korake. Izvedli smo komparativno analizo Hubermanovih karakteristik posameznih faz z našimi empiričnimi podatki, urejenimi v hipotetičnem modelu (prim. Titmus 2004).

Oblikovanje slovenskega modela kariere učiteljev

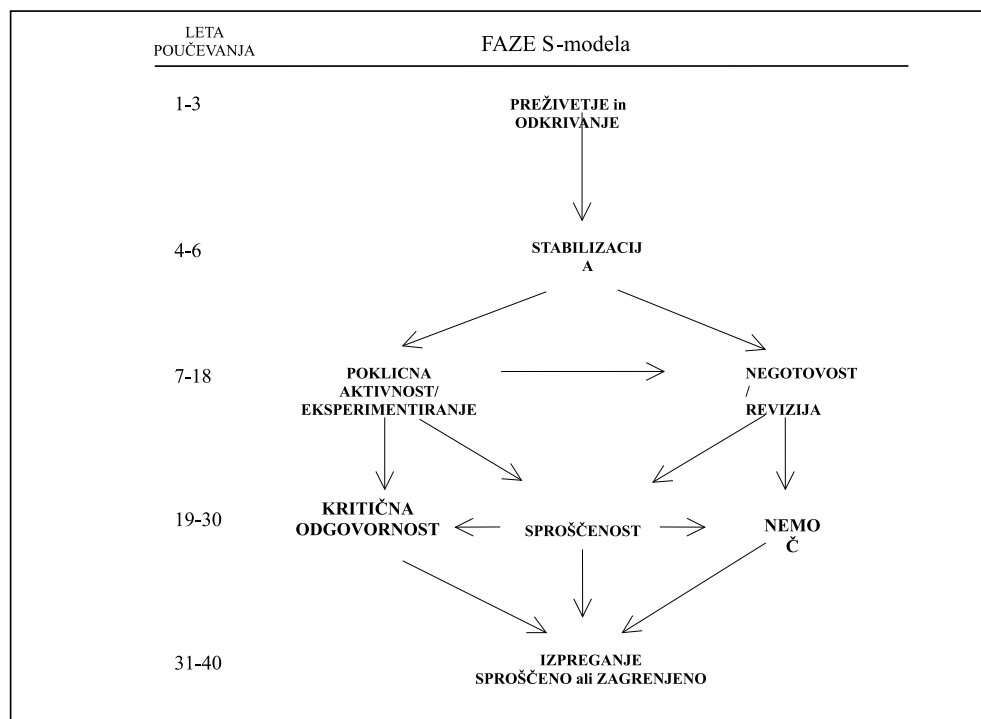
Ko smo podrobneje primerjalno analizirali rezultate empiričnega gradiva s Hubermanovimi opisi, se v nekaterih fazah pojavljajo karakteristike, ki se opazno razlikujejo od Hubermanovega modela. Tako smo izrisali modificirani S-model, ki ga lahko prikažemo podobno kot Huberman.

Posebno zanimivo je, da je opaziti tendenco v S-modelu, ki kaže na hiter konec prve faze in zgodnjo stabilizacijo; to zgodnje obdobje precej skrajšuje (približno za četrtnino). Seveda je tu potrebna previdnost v sklepih, saj raziskava ni bila kvantitativna.

Podobno kot Huberman ločimo »zaželeno« in »nezaželeno« stran modela, S-model pa pokaže tudi »nevtralno«, lahko bi rekli »običajno« poklicno pot. Zaželena stran je na skrajnem levem loku modela, nezaželena poteka po liniji stabilizacija-negotovost/revizija – nemoč – zagrenjeno izpreganje. Nevtralna pot razvoja predstavlja določeno uravnotežitev vseh izkušenj v zrelem obdobju. S-model s

¹⁰ Razvoj kariere učiteljev, ki poučujejo »glavne« predmete, je zaradi možnosti v različnih strokah lahko drugačen od tistih, ki poučujejo druge predmete. Specifičen položaj imajo v tem učitelji računalništva in tujih jezikov, saj imajo veliko večje možnosti, da dobijo delo zunaj poklica učitelja, četudi so že več kot deset let poučevali. Povpraševanje po tem znanju je na trgu delovne sile še vedno veliko.

¹¹ Kode se postopno v postopku osnega kodiranja (od I. do III. stopnje) približujejo določeni kategoriji, ko dosežejo dovolj bogato nasičenost (kriterij več kot 5 lastnosti), jih obravnavamo kot karakteristiko.



Slika 2: S-model, ki upošteva slovenske posebnosti

tega vidika dobro povzema tri značilne učitelje, kot jih lahko opredelimo v zreli karieri: kritičnega entuziasta, ki ohranja mladostno aktivnost in se povezuje vse širše, zrelega sproščenega učitelja, ki se osredotoča na delo v razredu in strokovno odličnost, ter nemočnega, vse bolj zagrenjenega učitelja, ki si želi čim prej izpreči in zapustiti poklic.

Vstop v poučevanje

Nekateri naši informatorjih ob vstopu v prvo fazo *preživetje in odkrivanje* doživijo obdobje, ki jih za vselej prepriča, da je poučevanje zanje pravi poklic, saj takoj najdejo odličnega »stika« z učenci. Drugi poročajo o bolečih začetkih, ki so povezani z neprijetnostmi, strahom, negotovostjo, ali bodo nalogi kos, včasih celo s pravim »šokom«, če so vrženi v konkretno situacijo, na katero niso pripravljene in je niso pričakovali.

Posebnost, ki jo pokaže primerjava obeh modelov, je pozornost, ki jo naši učitelji namenijo vprašanju, zakaj so se odločili za ta poklic in zakaj so vanj sploh vstopili. Nekateri so poklic izbrali že »v otroštvu«, drugi so začeli poklicno pot v drugih poklicih in pozneje ugotovili, da želijo biti učitelji, nekateri so po

naključju postali učitelji in tega poklica niso nikoli nameravali opravljati, so pa tudi učitelji, ki so poučevanje izbrali kot eno od več možnosti v danem trenutku življenjske izbire. Med njimi se pozneje v karieri pojavljajo odločilne razlike glede na »stik«, ki so ga sposobni navezati z učenci. Prvi dve skupini s tem nimata težav kljub staranju in generacijski razliki v zreli karieri. Veliko več težav imata drugi dve skupini, ko nekateri učitelji zelo težko najdejo pravi stik, tako rekoč povsem izgubijo pa ga pozneje, v poznem obdobju. Učitelji v svojih pripovedih opozarjajo, da so prva izkustva ob vstopu lahko zelo pomembna in sežejo veliko dlje, kot bi pričakovali – vplivajo na učiteljevo delo še v zreli karieri.

Skupina učiteljev brez formalnih pogojev je veliko manj prepričana vase in ima več težav v nadaljnji fazi stabilizacije, saj so bili ti učitelji izpostavljeni več negativnim izkušnjam kot kolegi, ki so delati začeli z vsemi potrebnimi formalnimi pogoji. Negativnost je negativno vplivala na njihovo poklicno samopodobo, saj se je sčasoma strah za zaposlitev zaradi neustreznih formalnih pogojev še okreplil. Učiteljice, ki so poleg vloge študentke in delavke (učiteljice) hkrati vstopile še v vlogo mlade matere in gospodinje, pogosteje poročajo, da so se graditvi kariere zavestno odrekle že v tem obdobju. Njihova poglobljena strategija postane minimalizem pri vlaganju v delo, še posebno glede vseh dodatnih zahtev, ki zagotavljajo kakovost dela. Skupina učiteljev, predvsem moških, poroča o tem, da so se »moralo znajti sami«. Ravnatelj jim je na uvodnem pogovoru bolj ali manj skopo predstavil, kateri razred bodo učili, potem pa so »dobili kredo in redovalnico« in sami šli prvič v razred. Nekateri so se morali tudi kolegom v zbornici predstaviti sami. Učitelji se z občutji nelagodja, grenkobe in prikrajšanosti, ki še niso prav nič obledela, spominjajo teh prvih korakov v poklic. Postavlja se vprašanje, koliko so ta prva doživetja v resnici nadalje definirala učiteljevo poklicno samopodobo.

Novincem daje samozavest, če jih mentor dobro uvaja, saj so bili pravilno in pravočasno vpeljeni v spretnosti, ki jih med formalnim šolanjem niso mogli pridobiti. Dober mentor je hkrati tudi vzornik, ki ga občudujejo in jim predstavlja referenčno točko kakovosti. Zaradi tesnega stika z mentorjem si začetnik postavi merila odličnosti in spoznava strokovne in človeške lastnosti, potrebne za kakovostno delo.

Izjave precej dobro kažejo, kateri zaviralni dejavniki otežujejo hiter in kakovosten prehod iz prve faze v drugo. To so: prevelike obremenitve zaradi sočasnosti treh ciklov (kariera, osebni razvoj, družina); vstop v poklic, v katerem začetnika ne uvaja ustrezno ravnatelj ali predpostavljeni in pozneje mentor; in vstop tistih učiteljev, ki so imeli poprejšnje delovne izkušnje zunaj poučevanja.

Slednji učitelji opozarjajo na neustrezno prakso, saj ravnatelji takega učitelja tradicionalno obravnavajo kot izkušenega delavca, čeprav je v poklicu v resnici začetnik. Postavljen je pred težko nalogo: pomoči, kot jo imajo drugi novinci, nima, ni pa »več primerno«, da dela začetniške napake. S-model v tej točki opozarja na sistemsko vrzel, saj v praksi položaj teh učiteljev ni eksplicitno urejen. Tak vstop povzroča večje težave v karieri tudi pozneje.

Stabilizacija v poklicu

Vstop v drugo fazo *stabilizacije* naši informatorji doživljajo v dveh različnih položajih: formalno se zaposlijo, saj bodo poklic dalj časa opravljali in tu razvijali kariero, zato »poženejo korenine«; na drugi strani pa nekaterih ne pride do notranje zavezanosti poklicu, saj ves čas razmišljajo o alternativah. V določenem trenutku se zdi to »najlažja pot«, saj so za to delo formalno usposobljeni. Presodili so, da je to zanje zgolj najlažji in hkrati ekonomsko varen ali ugoden način preživljanja.

Učitelji že občutijo določeno samozavest in suverenost, nekateri se v tej drži celo konfrontirajo z okoljem. Huberman opisuje te značilnosti šele v tretji fazi poklicne dejavnosti in eksperimentiranja. Moji informatorji so morali že takoj ob vstopu razviti popolno samostojnost, saj jih je večina prvo leto preživela brez spremljanja njihovega dela ali poseganja vanj. Kot kaže, ta položaj učitelje opremi – ko prebrodijo začetni šok – s poudarjeno samozavestjo in suverenostjo. V tej suvereni drži mladega učitelja pa se skrivajo tudi pasti. Neredko postaja samohodec, teže ali pa sploh ne navezuje stikov s sodelavci, odnosi z vodstvom so prej konfliktni, zaviralni, kot pa da bi učitelj ravnatelja doživel kot svojega pedagoškega vodjo pozitivno. Začetna suverenost se v skrajni obliki sprevrže v oportunitizem.

V tem obdobju učitelji intenzivno razvijajo različne poklicne kompetence. Pogosto menjavajo zaposlitve tisti, ki še iščejo pravi tip šole. Imajo dovolj mladostne moči in tudi samozavesti, da naredijo tak korak. Učitelji veliko in pogosto razmišljajo o nadaljevanju študija. Njihove ambicije v tem še zdaleč niso izpolnjene. Pri vključitvi v formalno izobraževanje jih zadržujejo podobne ovire, kot smo jih opazili v izsledkih raziskav o participaciji odraslih v izobraževanju (Mohorčič Špolar 2001). Huberman poroča, da se v fazi stabilizacije učitelj nekoliko umakne v intimnost svoje učilnice. To opišejo tudi naši informatorji, vendar je ob teh še skupina učiteljev, ki že v tej fazi segajo ven, iz okvirov šole, h kolegom, skušajo izmenjati izkušnje in nakazujejo, da bodo hitro (precej prej, kot to predvidi Hubermanov model) vstopili v fazo poklicne dejavnosti/eksperimentiranja.

Vpliv mentorja na mladega učitelja se v tem času umakne v ozadje, vse pomembnejši postajajo drugi sodelavci. Nekateri pozitivnega stika s sodelavci ne najdejo, nekateri nimajo ugodnega odnosa z ravnateljem. Večinoma se bo ta odnos zboljšal v naslednji fazi poklicne dejavnosti/eksperimentiranja, ko se bodo dokazali in našli svoje mesto v kolektivu. V tej fazi pa učitelja ovira, da »je na preizkušnji, opazovan«. Učitelj se praviloma raje umakne, kot da bi bil v konfliktu z vodstvom šole. Znova tudi v tej fazi srečujemo kot posebnost opise nelagodja, ki ga občutijo začetniki, ker so se zaposlili na šolah, kjer učijo njihovi nekdanji profesorji ali učitelji. O tem poroča skoraj četrtina informatorjev. V tej fazi še posebno iščejo ravnotežje med zahtevami družine in dela. Opazno je, da je predvsem pri ženskah ta tema bolj poudarjena.

Živahna dejavnost in eksperimentiranje

Za to fazo je značilen aktivizem. Učitelji se veliko ukvarjajo z vprašanjem nadaljevanja študija. Iz začetnika se prelevijo v učitelja, ki ima svoja pravila, zahteve in svoje že prepoznavno mesto na šoli. »Upirajo se ravnatelju«, postavljajo meje učencem in staršem, suvereni pa so tudi navzven, do lokalne skupnosti. Ti učitelji so varni pred četrto fazo dvoma in negotovosti in bodo skoraj gotovo napredovali po pozitivni strani modela.

Druga skupina učiteljev nekje v tej fazi doživi »zlom«. To je travmatična izkušnja, ki pusti dolgoročne posledice. Zlom nastane zaradi odprtega konflikta z učenci/starši, ravnateljevega neustreznega ravnanja v položaju, ko je učitelj storil napako, pa tudi zato, ker ga sodelavci »pustijo na cedilu«. Učitelj postane v konkretni situaciji grešni kozel in »pogori« kot strokovna avtoriteta. Ostane sam in vse bolj negotov v svoje ravnanje. Strah, negotovost in izolacija začnejo postopno razkrajati njegovo poklicno samopodobo.

/.../ Šlo je za nadomeščanje, otroci so si dejansko vse privoščili, na koncu so se med seboj dogovorili, kaj je v razredu bilo. /.../ Vem, da ne bom šel nikdar več do vodstva, če bodo problemi. Prišlo je do tja, šel sem k vodstvu. Potlej /.../ njih v pisarno, še mene, potem so oni obtoževali: 'pred petimi leti mi je rekel to, pred tremi leti mi je rekel to', kar jaz /.../ mogoče jim je bilo kdaj rečeno v drugem načinu, kontekstu... na koncu je bilo: 'če si tak, potem je pa jasno, da se zgodijo take stvari'.

Posledice so usodne – učitelj, ki se je nekoč med počitnicami z vznemirjenjem pripravljaj na pouk in »komaj čakal«, da se začne šolsko leto, postaja zdaj v svoji vlogi vse bolj ogrožen. Začne čutiti odpor do določenih razredov, poskuša »pozabiti«, za vsako ceno se izogiba konfliktom. Občuti vse večjo napetost, težave v službi pa ovirajo odnose doma. Tudi sodelavci se odmaknejo od njega.

Poskušaj se čim bolj izogibati teh situacij, kjer bi šli eden proti drugemu. P¹²: Kako? BK: Ne spuščaj se vanje, raje se umakneš, da jih ne dobiš po glavi. P: Se pravi, da ne moreš biti več tako angažiran, da bi rekel, moje stališče je v razredu: takole bo in pika! BK: Tega je vedno manj. Bolj ko starši prodirajo na nivo šole, bolj je tvoj položaj ogrožen, bolj moraš delati drugače. Mi imamo kontrolo skoraj s treh strani: od staršev, učencev in še od vodstva šole. /.../ Z ženo sva skupaj v službi, tako da ona te stvari ve, pa tudi pozna, tako da /.../ P: /.../ da vam je bila tudi strokovna opora (informer prikimava). BK: Opažam pa eno stvar: da se midva izredno veliko pogovarjava o službi doma, kar sedaj ni čisto v redu. Bi morale biti tudi druge stvari malo bolj v ospredju. /.../ Marsikdo ne zna – jaz že ne – da ko greš ven iz šole, službe ni več /.../ sedaj se gremo moje življenje. Četudi je sobota ali nedelja, pa si nekaj naredil v petek – ponesreči se je nekaj zgodilo, npr. da si v petek koga grdo pogledal, kakšno besedo obrnil tako, kot je ne bi smel – si misliš, ko čez nekaj ur pride za teboj, potem še v soboto in nedeljo študiraš, kaj bo v ponedeljek, ali bo kaj narobe. P: Se pravi, neki stres? BK: Stres je pa skozi. Zadnje čase, ne vem, tudi kadar je služba, se uro ali dve zjutraj prej zbujam.

¹² P – oznaka za spraševalca, BK – oznaka za informatorja

Učitelj, ki je to krizo doživel, vendar jo je uspešno prebrodil, se usidra v tej fazi in ko jo bo izčrpal, bo brez večjih zapletov napredoval po pozitivni strani modela.

Razvoj prakse poučevanja prinaša vrsto posebnosti. Učitelji, ki so v prvi fazi poročali o »šoku«, zdaj pripovedujejo, da so krizo prebrodili. Horizont se jim odpira – začnejo postopno preizkušati, drobno eksperimentirati in graditi povsem osebni repertoar »prijemov« in pojmovanj pedagoškega procesa. V tej točki se močno usidrajo v karieri, čeprav je bil začetek negotov. Izredno globok stik z učenci se vzpostavi z »magično generacijo«. Učitelj se čustveno tako poveže z učenci, da se težko poslovijo od te generacije, čeprav mu sicer slovo od učencev nikoli ne povzroča težav. To »so najlepša leta njegovega poučevanja«. Ne zna si razložiti vzrokov za tako intenziven odnos. Z učenci dosega neverjetne rezultate, ki jih pozneje, kljub povečanemu trudu, z drugimi generacijami ne more ponoviti. Ta »stik«, to izkustvo pa ostane v učiteljevem doživljanju kot ideal, mera za resnično kakovost dela. Vendar pa nekateri učitelji še vedno ne morejo vzpostaviti konstruktivnega odnosa z vodstvom in sodelavci. Ti učitelji postopno drsijo v izolacijo in dvom, to pomeni, da bodo gotovo vstopili v četrto fazo negotovost/revizija ali celo takoj zdrknili v šesto fazo nemoči, kar je najbolj nezaželena pot. Ti učitelji ne občutijo, da bi jih ravnatelj zavaroval, če bi zaradi svojega eksperimentiranja ali aktivizma naredili kakšno strokovno napako, zato si ne upajo tvegati. Tudi opore v sodelavcih ne najdejo, saj niso izkusili prijateljskih odnosov, ki se v tej fazi navadno spletajo vsaj med mlajšimi kolegi.

Mladi, ambiciozni učitelji, ki so se doslej zelo trudili za razvoj svoje kariere, so že dosegli vse: najvišji naziv, ker so zaradi dosežkov izredno napredovali, plato pri plači, plato v stroki. Učitelj ima dve možnosti: ostane in poučuje, hkrati pa presežek svoje energije vlaga drugam, ali pa začne razmišljati o ravnateljstvu ali kaki drugi vodstveni funkciji. Ostanajo tisti, ki jim »stik« z učenci zelo veliko pomeni. Horizontalna in vertikalna mobilnost sta pričakovani. Učitelji tudi poročajo o prvih znakih »izgorelosti«, ki je posledica intenzivnih prizadevanj zaradi prekrivanja treh ciklov. Tega Huberman ne omenja.

Nezaželeno drsenje v negotovost

V to fazo učitelj vstopa takrat, ko se pogosto začenjajo pojavljati negativna občutja in stališča, splošno nezadovoljstvo, strah pred rutino ter »odmiranje v stroki«.

Posebnost S-modela so opisi izgorevanja. To doživljajo učitelji, ki so zelo veliko vlagali v bolj obremenjujoče naloge. Tudi Huberman poroča o teh učiteljih, vendar njegovi primeri niso tako skrajni in praviloma sodijo v poznejšo fazo nemoči. Redki učitelji zmorejo še pred začetkom te faze dovolj moči, da poklic zapustijo in drugje razvijejo uspešno kariero. Tisti, ki imajo za seboj že več kot deset let poučevanja, tega koraka nimajo več moči storiti, čeprav si to želijo. Ostane jim le še zagrenjenost, kar je najbolj nezaželen razplet učiteljeve kariere. Kaže se, da ima poklic učitelja nekaj pasti – ena med njimi je majhna možnost, da bi poklic po desetih letih dela zapustili.

Opaziti je mogoče celotno paleto negativnih doživljanj: razočaranje, monotonost, krizo srednjih let. Nekateri učitelji doživijo »zlom«. To je nepričakovan, nesrečen poseg v sicer običajen razvoj kariere, ki pa zanesljivo obrne tok v negativno smer. Videti je, da upravičeno to travmatično doživetje imenujemo »zlom«, saj se bistveno razlikuje od drugih neprijetnih izkustev v karieri. Učitelj je od tega izkustva drugačen: dvomi o sebi, dvomi o sistemu, pogosto ga je strah, čeprav razvija različne strategije, da bi ta strah pred drugimi prikri¹³. Tudi praksa poučevanja kaže večje težave: »dvom o smislu predmeta«, ki ga učitelj (prisilno) poučuje. Zaradi težav z disciplino v razredu je učitelj »prisiljen k razmisleku«, zato se znajde v obdobju revizije svojega dela in svojih načel. Redkim uspe dvome dovolj hitro in uspešno razrešiti, najti zadovoljstvo v svojem delu in se pomakniti iz nadaljnje nezaželene smeri razvoja kariere. Veliko vlogo v tem izkustvu odigra ravnatelj, ki je učitelja pustil samega in stopil na nasprotno stran. Učitelj jasno zaznava, da je izločen iz tiste skupine učiteljev vrstnikov, ki že prodirajo v notranje kroge odločanja na šoli. Z ravnateljem nikakor ne more vzpostaviti sodelovalnega odnosa – njegov odnos do vodstva nasploh je nesproščen, črnogled, vidi predvsem ogromno napak, nezaupljivo ravnanje ravnatelja, ki dvomi o njegovi strokovnosti, pa ga potiska še globlje. Nastane začaran krog nezaupanja in slabih medosebnih odnosov. Družina, predvsem partner, je obremenjena s problemi, ki jih ima učitelj na delovnem mestu. Le nekaterim uspe poklic v tej točki zapustiti.

Učitelj se ne preda tako zlahka in ne zapade kar takoj v nedejavnost. To povzroča nekaj stranskih učinkov: načrtno se začne bolj angažirati zunaj poklica, v razredu opravi le najnujnejše, saj namenja poučevanju najmanjšo mogočo oziroma zanj še sprejemljivo količino časa in energije. Nekateri začnejo opravljati kako pridobitno dejavnost, saj zboljšujejo svoj ekonomski položaj z dodatnim zaslužkom. Tistim, ki jim poslovno sodelovanje zunaj šole dobro uspeva, se odpirajo možnosti spremembe kariere. Nekateri pa doživljajo neuspeh za neuspehom tudi pri iskanju možnosti zunaj. Ostane jim le to, da se sprijaznijo. Predvsem moški, tako kot ugotovi že Huberman, so veliko ranljivejši.

Učitelj doseže sproščenost

Vstop v fazo sproščenosti se ujema v obeh modelih – gre za spremembo v počutju, odpiranje navzven in uravnoteženost v ravnanju.

Posebnost S-modela so učitelji, ki ob tem, da so vstopili v fazo (kar izkazujejo druge karakteristike), še vedno poročajo o živahnem eksperimentiranju in poklicni dejavnosti, ki sta značilnejši za tretjo fazo. Ti učitelji sodelujejo v številnih dejavnostih, eksperimentirajo ter iščejo nove in nove načine, čeprav pri tem niso več tako »zaletavi« in neizkušeni.

¹³ Tudi konfliktni in trmoglavni učitelji se upirajo in z ravnanjem kažejo svoje nezadovoljstvo, a njihova dejavnost jih kljub vsemu precej loči od »zlomljenih« učiteljev, ki se vse bolj izgublajo v pasivnosti. Prav želja, da bi nekaj storili, konfliktnim učiteljem še daje možnost, da se lahko usmerijo v bolj pozitivno stran razvoja kariere, k fazi sproščenosti. Kot kaže, je precej odvisno od tega, ali bodo znali preseči negativne odnose z ravnateljem in sodelavci ter poglobiti »stik« z učenci.

Poln je izvirnih predlogov, kako bi izboljšali pomanjkljivosti, skuša jih posredovati drugim in jih pridobiti za spremembo, četudi je ta povsem lokalna. Pojavi se doživljanje »staranja«, o katerem poroča večina mojih informatorjev. Skupna značilnost je »izzetost«, kot jo poimenujejo. Nekateri to občutijo intenzivnejše, še posebno, če so se že dodobra pomaknili proti fazi izpreganja, ali so tik pred prehodom. Nekoliko mlajši učitelji, ki so v fazo šele vstopili, poročajo o različnih strategijah, s katerimi zadovoljivo obvladujejo prve znake fizioloških težav, povezanih s staranjem. Privoščijo si daljše odmore in več počitka. Obstaja pa vrsta karakteristik, ki jih nikakor ne moremo uvrstiti v to fazo, saj se preveč razlikujejo od splošnega opisa faze v Hubermanovem modelu. Uvrstili smo jih v novo fazo kritična odgovornost.

V letih poučevanja so učitelji že postali izkušeni, zato ta faza prinaša večjo sproščenost v uporabi metod, pristopov, gradiva in tehnik. Počutijo se strokovno avtonomni, kot zreli učitelji so »doumeli svojo suverenost«, naučili so se vzdrževati pravo kondicijo za dinamično poučevanje. V ta namen nenehno spreminjajo in nekoliko tudi menjajo področja dela, pristope – skratka vseskozi »drobno spreminjajo«, kar je kot močan napovedovalec zadovoljstva v karieri identificiral Huberman.

Posebnost S-modela je poudarjeno intenziven »stik« z učenci. Učitelji v Hubermanovem modelu že opisujejo določeno distanco v odnosih, učitelji v S-modelu pa tudi v tej fazi doživljajo živ »stik« z učenci.

Učiteljeve karijerne ambicije se že začnejo opazno zmanjševati, manj se prilagaja, postaja zares suveren in proti izteku faze se že opazneje umika in nekoliko več vlaga v družino, osebni razvoj ali prosti čas. Učitelj predvsem tehta, kaj mu »še preostane«, kaj je smiselno načrtovati za prihodnost. Splošni vtis je, da so učitelji S-modela veliko bolj odločeni, da bodo dejavni še naprej. Ne mirujejo, iščejo nove alternative, ki se skladajo z danimi okoliščinami.

Nekateri učitelji delujejo v smeri »alternativne« kariere in tehtajo, koliko možnosti za spremembo še imajo. Predvsem tisti, ki so dosegli plato, so odprti za ponudbe, vendar so pri prevzemanju tveganja veliko bolj umirjeni in previdni.

Najbolj zadovoljni so učitelji, ki so vstopili v notranje kroge odločanja – saj imajo vpliv na kolektiv, pri izbiri ravnatelja, na norme organizacijske klime ... Upravičeno trdijo, da je šola njihov »drugi dom«. Nekateri se kmalu po vstopu v to fazo začno pripravljati na vertikalno napredovanje. Načrtno delajo v tej smeri, saj se počutijo dovolj dozoreli, da bi kot ravnatelj/direktorji zavoda novo delo dobro opravljali. Napredovanje zanje pomeni izziv, preizkušnjo, zanje bi bil ta korak poživitev kariere.

Nemoč

Nemoč in »konservativnost« – kot sami opisujejo svoje doživljanje in ravnanje – sta povezani s čustveno prizadetostjo. Učitelji so razočarani, ranjeni, ne zmorejo pa kaj bistvenega spremeniti. Posebna skupina so »zlomljeni« učitelji. V tej fazi so se znašli po obdobju dvoma in tehtanja, kaj storiti, saj so doživeli travmatično izkušnjo, najpogosteje v tretji fazi poklicne dejavnosti in eksperimentiranja.

To je učitelj, ki »ga izdajajo živci«. Sooča se z dilemo, kaj naj počne in kje bi bil lahko uspešen, če bi poklic zamenjal. Popušča čez vse meje zato, da bi ohranil svoj mir, vendar mora zato »delati proti samemu sebi«. Ne obvlada več generacijske razlike, »stik«, ki ga je nekoč napolnjeval in motiviral za delo, je vse manj pristen in vse bolj prežet z nelagodjem in strahom pred ponovno napako. Nenehno živi previdno in nesproščeno.

V tem se S-model precej razlikuje od H-modela. Huberman poudarja, da globlje krize srednjih let – ki je v mnogih potezah precej podobna karakteristikam »zlomljenih« učiteljev S-modela – njegovi informatorji niso opisovali in niso doživljali dramatično. Eksplicitno poudarja, da gre bolj za obdobje revizije, ki jo konservativni učitelj razreši tako, da se preda, opusti načrte in ima vse večji odpor do novosti. Naši informatorji, ki smo jih uvrstili v skupino »zlomljeni« učitelji, doživljajo osebno krizo.

Glede na posamezne biografije učiteljev, ki so se v to fazo uvrstili, lahko govorimo o učiteljih, ki so bili praviloma do določene točke v karieri uspešni, lahko celo zelo uspešni. Med temi učitelji se znajde na primer tudi tak, ki je bil »paradni konj« šole, s katerim se je ravnatelj lahko pokazal navzven, v okolju in s pomočjo katerega je šola navzven oblikovala svojo prepoznavno podobo. Videti je, da so ta dodatni trud in pričakovanja učitelja povsem izčrpali. Na določeni točki je ostal sam, še posebno, če je nastal konflikt (npr. z ravnateljem, inšpekcijo, starši in učenci). Učiteljev položaj je tu zelo podoben, kot ga opiše Morris s sodelavci (2000), ki prikaže, da so v podobnem položaju učitelji v Hong Kongu zapuščali elitne šole in raje izbirali karierno degradacijo, kot da bi bili še naprej izpostavljeni takim pritiskom.

Generacijska razlika je postala tako rekoč nepremostljiva. Učitelj večino moči porabi za ohranjanje še sprejemljive discipline v razredu, jasno pa čuti, da »stika« ni. Prizadet je, ker učenci »prihrumijo, zrušijo«, predmeta ne cenijo, kar zanj pomeni enako, kot da ne cenijo njega samega.

To ga iz leta v leto bolj peha v občutek nemoči in včasih tudi občutek nesposobnosti. V tej fazi so se znašli tudi učitelji, ki so »stik« z učenci ohranili, saj jim ti odnosi ne povzročajo težav. Ranjeni so v odnosu do sodelavcev, ravnatelja ali pa so doživeli bridko izkušnjo, ker so posegali ven, v strukturo šolstva. To so praviloma izgoreli učitelji. Splošni vtis je, da ta faza v S-modelu ne zajema toliko učiteljev, ki bi bili konservativni tako, kot to opiše Huberman. Bolje jih v S-modelu opišejo karakteristike: »resignacija«, »zlom« ali »izgorelost«. Imeli so velike načrte, pričakovanja in ambicije in so se precej angažirali. V karieri so doživeli eno večjo ali vrsto manj intenzivnih, neprenehoma ponavljajočih se negativnih izkušenj, ki so jih oropale zaupanja vase, volje do dela in poleta. Huberman poroča o razočaranju kot posledici močnega vlaganja v šolske reforme.

Naši informatorji še imajo načrte, kako bodo zamenjali poklic, vidijo alternative, saj so še dejavni (predvsem zunaj poklica), nekateri se počutijo celo »v sedlu«. Tudi umik iz socialnih odnosov pri teh učiteljih ni posebno opazen, v stikih pa so res bolj selektivni. Družijo se predvsem s tistimi, ki jih podpirajo, iz drugih odnosov se umikajo. O pravi izolaciji v S-modelu ne moremo govoriti, razen pri dveh skrajnih primerih (zanimivo je, da sta oba učitelja moška). Izolacija se

kaže bolj posredno: kot želja po umiku iz odločanja in sodelovanja v razgibanem vsakdanjem življenju šole, pa tudi pri strateških odločitvah. Še posebno je opazna izolacija v tem, da učitelj pred upokojitvijo ni vključen v notranje kroge odločanja in je na obrobju informacij.

Nova faza: kritična odgovornost

Prehod v to fazo določata dve prevladujoči značilnosti: »angažiranost« in »pozitivna kritičnost«. Učitelj je izkušen, opaža pomanjkljivosti in prav to ga postavlja v držo angažiranosti. Dosegel je tako stopnjo avtonomije, da deluje mimo navad, pričakovanj, ovir, deluje v skladu s svojimi pogledi in vrednotami. Pozitivna kritičnost je karakteristika, ki ga v tej fazi najbolj loči od vseh drugih – učitelj zelo dobro vidi napake na različnih ravneh, toda to ga ne peha v resignacijo ali pasivnost. Nasprotno, spodbudi ga k razmisleku, zavzemanju transparentnih stališč in odgovornosti tako do ožjih in širših vprašanj. Brez zadržkov se loteva polemik o položaju učitelja v družbi, s čimer tvega svoj položaj na šoli. Kot posameznik deluje v skladu z višjimi vrednotami, saj verjame, da je učiteljevo prvo poslanstvo »demokratično posredovanje znanja« in ne privolitev v take ali drugačne politične ali ekonomske interese. Učitelj je v karieri doživel številne potrditve, zato občuti svojo resnično suverenost, s tem pa pomen in ceno poklica, ki mu vse bolj zavzeto pripada tudi navzven. Zadovoljstvo občuti tudi zaradi osebne rasti, ki jo pravzaprav pospešujejo manjši konflikti in nerazumevanje okolja za njegovo drugačno in nekoliko neobičajno držo. Vendar ga to ne ustavi, saj je premagal strah pred mogočimi neugodnimi posledicami. Delo obvlada, zato želi več, zahtevnejše naloge.

Poslanstvo, o katerem govorijo ti učitelji, je povezano z različnimi ravnmi dela. Vedno, brez izjeme je najprej zavezan temeljnemu poslanstvu: »da bodo učenci/dijaki znali«. To ga obvaruje pred karierizmom, čeprav lahko goji precejšnje karijerne ambicije. Dobro je usidran v svojem osnovnem delu in »stik« z učenci ga ohranja v relativno stabilnem ravnotežju. Čeprav je močno angažiran na različnih nivojih, ga prav ta »stik« zavezuje k odgovornejšemu delu v razredu.

Učitelj je prakso poučevanja razvil, saj »stroko povsem obvlada«. Suverenost pri delu mu daje polet, tudi izkušenj ima dovolj, zato začne posegati v globlje nivoje pouka. Preizkuša, išče nove prijeme, razmišlja o novih vsebinah – vse to je precej podobno tretji fazi poklicne aktivnosti/eksperimentiranja, vendar gre tu za veliko globlje, strokovno zahtevnejše in celostnejše izzive. Učitelj je v vlogi inovatorja, saj navadno sega na področja, ki so spregledana ali manj artikularna. Je kritičen do površnih rešitev, vendar se, čeprav ima status izkušenega, polno odgovornega učitelja v najboljših letih, še vedno brez težav postavlja v vlogo učenca in poslušalca. Prav to ga razlikuje od vase zagledanega »eksperta«. Ti učitelji želijo s svojimi spoznanji in izkustvi obogatiti druge, zato naravno občutijo željo, da bi bili mentorji. To se lepo ujema s Scheinovim (1978) opisom te značilnosti, ki se začne v fazi »zrele kariere« njegovega modela. Od drugih se ti učitelji razlikujejo v vlogi, ki jo zavzamejo v organizaciji – šoli. Ustvarili so si

renome, saj sodijo med bolj kakovostne učitelje na šoli. Uspelo jim je prodreti tudi v notranje kroge odločanja, čeprav jih vse bolj angažirana drža v odnosu z ravnateljem nekoliko ovira. Opazna je zadržanost vodstva, ki se ob takih učiteljih ne znajde najbolje.

Učitelj pa postaja dodatno angažiran, če presodi, da na šoli ni ustrezne vizije. Tu pa se bistveno odmakne od značilnosti v drugih fazah – namesto da bi ga to zavrlo ali ga nagibalo k resignaciji, se angažira, še najbolj pri pridobivanju čim večjega števila kolegov za svoje poglede in ideje. To počne načrtno in pretehtano.

Posebno značilno je, da so učitelji te faze »glasni« v družbi, kar jih precej razlikuje od vseh drugih. Jasno izpostavljanje vidijo kot sestavni del svojega poslanstva in se ne ustrašijo neugodnih reakcij. Kot svojo nalogo si je učitelj sam naložil »evalvacijo dela in položaja učiteljev na državni ravni« – to počne volontersko, zunaj vseh struktur in iz prepričanja.

Postopno izpreganje

Ta faza se deli na dve veliki skupini, ki se po karakteristikah precej razlikujeta: *sproščeno izpreganje* in *zagrenjeno izpreganje*. Tako vedri kot zagrenjeni učitelji začenjajo opuščati, izstopati iz prvih vrst, ne prevzemajo več večjih obveznosti, obremenitev in odgovornosti.

Posebnost S-modela so vedri učitelji, ki se sicer na ravni dnevnega življenja šole sicer nekoliko umikajo, vendar so zdaj drugače angažirani. Občutijo širšo odgovornost, imajo bolj izostren odnos do vprašanj identitete, bodisi učitelja bodisi širše narodne identitete. Vidijo pomanjkljivosti sistema izobraževanja in so konstruktivno kritični. Predlagajo vrsto konkretnih ukrepov in izboljšav. Nekateri so se zato usmerili v pravo aktivistično delovanje v širšem pomenu, drugi pa to le nadaljujejo, saj so bili že v prejšnji fazi izredno angažirani.

Tudi opisi zrelih učiteljev, kot jih vidijo njihovi mlajši kolegi, prikažejo in potrjujejo, da je veder učitelj »profesionalen do konca«. Sposoben je ohraniti relativno moč in energijo za kakovostno delo. Zagrenjeni učitelji odgovornost do sistema prav tako občutijo, vendar ne vidijo rešitev. Ostajajo le kritični, celo »zopni« in »pretirano sitni do kolektiva«, predvsem pa so vidno utrujeni in izčrpani. Žalujejo za preteklostjo in jih skrbi, ker ne zaupajo mlajšim generacijam.

Tako sproščeni kot zagrenjeni učitelji – kar je tudi večja posebnost S-modela – omenjajo težave z glasilkami in splošno utrujenost, ki ima številne znake poklicne izgorelosti. Zanimivo je, da so že v prejšnjih fazah omenjali težave z glasom, kar je vsaj za nekatere učitelje večja ovira pri delu. V tej fazi se ta poklicna težava še stopnjuje. Nekateri so razvili strategije, ki jim pomagajo vzdrževati kondicijo. Zagrenjeni učitelji pa imajo še nekatere druge večje težave. Njihova splošna kondicija, tako fizična kot psihična, je lahko tudi precej načeta. Opisujejo utrujenost, zaradi katere porabijo precej časa za počitek in nabiranje novih moči. Moč jim proti koncu tedna poide in konce tedna navadno porabijo za to, da se do začetka prihodnjega tedna usposobijo za delo. To je razlog (predvsem velja za

ženske), da obveznosti doma zanemarjajo, nekateri imajo celo težave s spanjem, kar kaže na stanje stresa (Slivar 2003). Vedri učitelji iščejo alternative, zagrenjeni pa skušajo izčrpanost prikriti, predvsem pred učenci.

Sproščen učitelj ohrani živ, dinamičen »stik« z učenci. To je tudi motiv, da še vedno eksperimentira, kar je večji odklon od H-modela. To eksperimentiranje je učitelju v užitek, pri tem pa uporablja širok spekter spretnosti, ki jih včasih umetelno povezuje v svoj stil in pristop k pouku. Zagrenjeni učitelji so v tej točki zelo drugačni – »stika« ne morejo več navezati na isti ravni kot vedri učitelji. Pogosto imajo disciplinske težave z učenci pri pouku ali tudi zunaj pouka. Počutijo se prezrti in doživljajo nespoštovanje svojega strokovnega dela. Za tako stanje krivijo druge.

Učitelji sicer še sodelujejo v življenju šole, vendar se pomikajo v ozadje, čeprav jih pri večjih odločitvah vodstvo večkrat povabljeni v ospredje kot zaupanja vredne delavce. Kot specifično S-modela lahko obravnavamo odnos, ki ga zrel učitelj spleta s svojim naslednikom. Posebno opazno je, da se zrel učitelj umiri, če ve, kdo ga bo nasledil.

Zadovoljen je, ker ima možnost vplivati na mladega kolega s svojo vzgojo in avtoriteto starejšega, bolj izkušenega učitelja. Zdaj zares izkusi pravo vlogo seniorja, kot jo kot ključno v svoji fazi »pozne kariere« opiše Schein (1978).

Odnos z ravnateljem ohranijo sproščeni učitelji na ravni sodelovanja, zagrenjeni pa veliko kritizirajo, se distancirajo, nekateri pa celo oportunirajo. Nekateri teh učiteljev se zatečejo v tradicionalno poseben »status starega učitelja«. To pomeni, da se izolirajo in poudarjeno dezinvestirajo. Drugi namenjajo delu čezmerno količino časa in energije, kar kaže, da v tej fazi učiteljeva moč naravno peša, usiha. Sproščeni, vedri učitelji, ki jim uspe ohraniti dobro kondicijo, »še ne bi šli« v pokoj, čutijo namreč še dovolj moči, da bi poučevali. Močno se razlikujejo od zagrenjenih, ki nehote tonejo v telesno obolevanje, kritizerstvo, distanco in čakanje, »da bo konec«. Večja posebnost S-modela je vprašanje »nadaljnega razvoja kariere«. Ta tema ima nov pomen, saj se močno povezuje z vprašanjem zadnjega prehoda na obzorju – upokojitvijo. Zagrenjeni učitelji so v tej točki zelo podobni Hubermanovim opisom. Sproščeni učitelji pa so izjema, saj imajo še vedno karijerne ambicije. Nekateri v tem času doživljajo dovolj moči, da začnejo celo novo, na primer politično kariero.

Sklep

V izobraževanju in predvsem stalnem strokovnem usposabljanju učiteljev je upoštevanje kariernega obdobja in njegovih specifičnih zahtev nujnost, kot je pokazala tudi raziskava o poklicnih poteh slovenskih učiteljev (prim. Javrh 2006). Pri tem lahko uporabimo kot učinkovito orodje ugotavljanja posameznikovih potreb S-model (slovenski model).

Opolnomočenje skozi izobraževanje in usposabljanje je tisto, kar lahko učitelju na njegovi poklicni poti najhitreje in najopazneje pomaga. Posebno pozornost bi morali nameniti zagrenjenim učiteljem in tistim, ki so na najboljši

poti, da to postanejo. Predstavljeni model namreč ponuja odgovore, kako so delali in živeli tisti učitelji, ki so v dolgih letih učiteljevanja dosegli sproščenost in zadovoljstvo v svoji karieri. V prispevku smo prikazali fazni model razvoja kariere učiteljev, ki je nastal na podlagi kvalitativne raziskave poklicnih biografij zaposlenih učiteljev osnovnih in srednjih šol, in primerjave empiričnih podatkov s Hubermanovim modelom. Prikazali smo številne posebnosti S-modela in kot najpomembnejše odklone od izvirnega modela podrobneje orisali novo odkrito fazo »kritična odgovornost«.

Literatura

- Brečko, D. (2006). Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom. Ljubljana: Planet GV.
- Butt, R. et al. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. V: Goodson, I. F. (ur.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (ur.) (2000). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.
- Devjak, T., Zgaga, P. (ur.) (2007). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Erčulj, J. (1996). Ravnatelj naj motivira za kakovostnejše delo. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXVII, št. 1/96, str. 26–28.
- Fikfak, J. et al. (2004). *Qualitative research: Diferent perspectives emerging trends*. Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Goodson, I. F. (ur.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. F. (ur.) (2000). *Professional Knowledge and the Teacher's Life and Work*. V: Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond E. Hauge and Jorunn Moller (eds.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London in New York: Falmer Press, str. 13–25.
- Greenhaus, H. J., Callanan, G. A., Goldshalk, V. M. (2000). *Career management* (3. ur.). Orlando, Fort Worth, Philadelphia: The Dryden Press, Harcourt College Publishers.
- Hall, D. T. in drugi (1996). *The career is dead – long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Herr, E. L. (2003). *Some Perspectives on Career Development Theory and Practices Today*. <http://www-icdl.open.ac.uk>, 1. 12. 2007.
- Hozjan, D. (2006). *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Huberman, M. (1993 b). *Steps toward a developmental model of the teaching career*. V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., Fessler, R. (ur.), *Teacher professional development: A multiple perspektive approach*. Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B. V.
- Huberman, M. (1993 c). *Teacher development and instructional mastery*. V: Heargraves, A., Fullan, M. G. (ur.), *Understanding teacher development*. London: Cassel, New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers, ser.: Teacher development*. London: Teacher

college presses in Cassell Villiers House.

- Jamšek, D. (1998). Osebnostno teoretski temelji spoznavanja poklicnega razvoja posameznikov. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Javrh, P. (2004). Ekonomski vidiki razvoja kariere učiteljev. V: Ekonomizacija izobraževanja (tematska številka), pregledni znanstveni prispevek. *Sodobna pedagogika*, št. 4/2004, str. 68–86.
- Javrh, P. (2006). Kariera učiteljev in njihovo izobraževanje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J. (1999). Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Mesec, B. (2004). A case of grounded theory construction in social work. V: Fikfak, J. et al: *Qualitative research*. Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Mohorčič Špolar, V. A. et al. (2001). Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih. Zbirka Študije in raziskave. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Morris, P. et al. (2000). Changing primary schools in Hong Kong. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (ur.), *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.
- Muršak, J. (1997). Učitelji in drugi izvajalci v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Zbornik prispevkov ob 50-letnici Pedagoške fakultete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Schein, D. E. et al. (1978). *Career planing and development*. Ženeva: International labour office.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2. izdaja). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorsko delo (Musek, Žagar). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Straby, R. E. (2001). *Theories of Career Development*. A presentation to the CACCE Regional Conference, November 2001. *Lifeworks By Design*.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers, an introduction to vocational development*. New York: Harper and Brothers.
- Super, D. E., Šverko, B. (1995). *Life roles, values and careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Titmus, C. (2004). <http://users.volja.net/andragog/seznam%splosne%20literature.htm>, 7. 2. 2004.
- Zgaga, P. (2006 a). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zgaga, P. (2006 b). *External dimension of the Bologna process (first report)*. The Nordic