

Majda Hafner

Slovenski učitelj in njegov profesionalizem

Razumevanje vloge profesionalizma učiteljev na slovenskih osnovnih šolah

Povzetek: Predstavljeni rezultati kvalitativne raziskave prikazujejo mnenje učiteljev o razvoju njihovega profesionalizma na osnovnih šolah. V raziskavi intervjuvani učitelji, skupno jih je devet, 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. Učitelji vidijo možnost za doseganje profesionalizma v seminarjih, ki jih ponuja šola, ovire pri le-tem pa so predvsem zunanje narave.

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

UDK: 37.011.3-051

Strokovni prispevek

*Mag. Majda Hafner, OŠ Cvetka Golarja, Frankovo naselje 51, SI-4220 Škofja Loka, Slovenija;
e-naslov: majda.hafner@guest.arnes.si*

Globalizacijske trende, ki potekajo v vseh sferah družbenega življenja, vidimo kot izziv in priložnost vzgojno-izobraževalnih organizacij, usmerjenih v prihodnost. J. Erčulj (2007, str. 9) poudarja, da se v času temeljnih sprememb od šol in izobraževanja pričakuje vse več. Temeljna namena šole sta učenje in poučevanje, šola pa je odprta profesionalna organizacija (Erčulj in Širec 2006, str. 62; Hargreaves 2003, str. 162–163), kar pomeni, da učitelji po večini imajo 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 v Dean 1999, str. 100). Zgaga (2006, str. 197) navaja, da učiteljev poklic temelji na vrednotah vključevanja in prizadevanjih za razvijanje potencialov učencev, kar ima velik vpliv na družbo in ključno vlogo pri njenem napredovanju in oblikovanju prihodnjih generacij. Učiteljeva vloga postaja zahtevnejša, saj pripravlja učence na negotovo prihodnost. Zato kakovostno javno izobraževanje za družbo pomeni blaginjo (temelj demokratične družbe, sestavni del ekonomskega, družbenega in kulturnega razvoja) in je pomemben pogoj tudi za osebni razvoj ter za doseganje višje kakovosti, zadovoljstva in uspeha v življenju posameznika (Perme 1996, str. 13).

Za dobro šolo in razvoj šolajočih se generacij je to velik in zahteven izziv. Spremembe v razumevanju in uresničevanju profesionalnega razvoja, s tem pa izboljšanje šolskega dela in učinkovitost le-tega, so eni najpomembnejših premikov v praksi – tako bi bile šole kos resnim družbenim in tehnološkim spremembam, kot razlaga Day (1999, str. 195–196).

Učiteljev profesionalizem

Učiteljev profesionalizem, kot ga opredeljujejo nekateri teoretiki menedžmenta človeških virov (HRM – Human Resource Management), je definiran kot »proces, ko postajaš najboljši učitelj in postaneš učenec učenja, tako svojega kot učenja drugih. Razširiš si pogled na poučevanje in 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 v Cvetek 2005, str. 78)

Sodobna pojmovanja profesionalnosti učitelja zahtevajo spremenjeno razumevanje učitelja profesionalca, njegove vloge in identitete. V ta namen je treba ponovno opredeliti učiteljev profesionalizem, ki bo temeljil na »naprednih zahtevah poslanstva šol, odgovornosti učiteljevega dela in dejavnega šolskega sistema« (Day 1999, str. 8).

Pojma profesionalnost in profesionallec se povezujeta s pojmom profesija. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995, str. 1079) pojem profesionalnost razlaga kot lastnost profesionalnega; profesionallec pa je »nekdo, ki se s čim poklicno ukvarja in dobro oziroma strokovno opravlja delo ter je za to ustrezno plačan«. Slovar angleškega jezika (Hornby 1995, str. 924) definira profesijo še natančneje, in sicer »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).

Iz pregleda konceptov učiteljevega profesionalizma, kot jih navajajo Marentič Požarnik (2000, str. 5), Goodson (2000, str. 20–21; 1996, str. 20–21), Hargreaves (v Erčulj 2005, str. 20) in Valenčič Zuljan (2007, str. 8), lahko sklepamo, da avtorji nimajo enotnega mnenja glede opredelitev skupnih značilnosti učiteljevega profesionalizma.

Skupne značilnosti opredelitve učiteljevega profesionalizma omenjenih avtorjev so:

- sposobnost uporabe znanja na načine, ki privedejo do pravih odločitev – praktičnih odzivov na konkretno situacijo. To so kvalitativni kazalniki kakovosti presoje, razumevanja in odločanja, v katerih se kaže sposobnost ustreznega odzivanja na nove in nepredvidljive situacije;
- vseživljenjsko učenje in skrb za stalni profesionalni razvoj;
- zmožnost medsebojnega sodelovanja (konstruktivnega reševanja težav) z učenci, učitelji, starši in širšim družbenim okoljem;
- osebna vizija in moralna odgovornost učitelja.

Učiteljeva temeljna vloga je poučevanje, tj. proces, v katerem osmišlja in razvija svoja pojmovanja ter spreminja svojo prakso poučevanja, ki vključuje osebno, poklicno in socialno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja (Javornik Krečič 2008, str. 6). J. Erčulj (2002, str. 92) in Stenhouse (1975, str. 198) dodajata, da je učiteljevo razumevanje učenja in poučevanja del raziskovanja učiteljevih kognicij, ki so bistveni del učiteljeve profesionalnosti, kajti spremembe, s katerimi se učitelji soočajo, temeljijo na razumevanju, presoji znanja in izkušenj. Tako racionalno mišljenje vsebuje sposobnost identificiranja in poimenovanja problemov ter odkrivanje racionalnih in ustvarjalnih rešitev, ki temeljijo na analiznih dokazih (Javornik

Krečič 2008, str. 23). Zato je skrb za lastni razvoj nedvomno eden pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalizma.

Učitelji s 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. Pri tem je treba razviti sodelovalno klimo na šoli, doseči konsenz o skupnih prepričanjih in viziji ter poslanstvu šole, s katerimi se lahko identificira vsak član skupnosti (Hopkins 2007, str. 172–173; Zavašnik 2006, str. 107). Valenčič Zuljan (2001, str. 126) dodaja, da je pomemben celoten kontekst učiteljevega poklicnega delovanja in življenja – pomembne so spoznavne, socialne in moralne kompetence, ki pomagajo učiteljevemu razvoju in s tem prispevajo k dolgoročno kakovostnemu poučevanju njihove prakse (prim. tudi Sentočnik 2004, str. 583).

Raziskava

Namen raziskovalnega dela je bil ugotoviti, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem, kako ga doživljajo in kakšna pričakovanja imajo v zvezi z njim.

Cilji raziskave:

- raziskati, kako učitelji razumejo svoj profesionalizem;
- ugotoviti, katere lastnosti pripisujejo odliki profesionalnega učitelja;
- ugotoviti učiteljeve zaznave profesionalizma;
- odkriti organizacijske pogoje, ki spodbujajo profesionalizem.

Ugotovitve raziskave so namenjene odkrivanju, razumevanju in oblikovanju smernic nadaljnjega razvoja, s tem pa izboljšanju obstoječe prakse in večjemu profesionalnemu razvoju učiteljev. Na podlagi rezultatov bo nadaljnje raziskovanje mogoče usmeriti v konkretne oblike profesionalnega razvoja na področju vzgoje in izobraževanja.

Metodologija

Vzorec in potek raziskave

Izbira vzorca raziskave je pomemben del le-te. Raziskava je bila izvedena na vzorcu dveh osnovnih šol, in sicer v Škofji Loki in njeni okolici. Ena šola je primestna, druga pa krajevna. Vzorec je zajemal pet učiteljev ene in štiri učitelje druge šole (en učitelj ni bil pripravljen za intervjuvanje). Vzorec je zajemal učitelje z različno dolgo delovno dobo.

Šoli se med seboj razlikujeta po naslednjih parametrih:

- velikosti;
- okolju, v katerem delujeta (primestno/krajevno).

Ravnateljja obeh osnovnih šol sta omogočila vpogled v del letnega načrta in poročila o realizaciji le-tega, ki se navezuje na profesionalni razvoj učiteljev v dani šoli. Pri tem gre za vsebino, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu s predmetnikom in učnim načrtom (Zakon o osnovni šoli 2006, str. 7). Raziskava je bila posebej usmerjena v opredelitev povezave med strokovnim razvojem posameznika in razvojem šole, ugotavljala pa je tudi, ali so načrti narejeni na osnovi analize potreb in ali so v načrtu predvidene dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje.

Uvodoma je bil vprašanim pojasnjen namen raziskave in pomembnost njihovega sodelovanja ter zagotavljanje anonimnosti osebnih podatkov v okviru institucije. Kvalitativna raziskava ni bila osredotočena na pogostnost pojavljanja določene strukture variabel, ampak na raznolikost struktur (Mesec 1998, str. 73).

V začetku raziskave je bil z nekaj vprašanji postavljen okvir raziskovanja. Vprašanja so bila zasnovana na podlagi teorije in lastnih izkušenj v zvezi z omejenim problemom ter v povezavi s strokovno izobrazbo. Ta vprašanja so bila ključna pri nadaljnjem razmišljanju, iskanju literature in teoretičnih izhodišč.

V raziskovalnem delu je treba nameniti 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 z izsledki raziskave (Vogrinc 2008, str. 70–71). Vključenost raziskovalca v raziskovani proces pomeni tudi njegovo vključitev v odnos z udeleženci, ki je včasih za raziskovalca in udeležence raziskovanja zelo zahteven.

Preden so bili opravljeni intervjuji, je bilo od učiteljev pridobljeno soglasje za snemanje razgovora, obenem pa je bila zagotovljena tudi anonimnost šol in udeležencev.

Z več podatki o šolah bi prekršili načelo anonimnosti, ki je pomembno v etiki raziskovanja, in prepoznavnost šol bi lahko vplivala na nadaljnje raziskovanje, na kar opozarjata Hammersley in Atkinson (v Erčulj 2004, str. 78). Šoli sta označeni z A in B, učitelji na šoli A z malimi črkami (npr. a, b, c), učitelji na šoli B pa s številkami (1, 2, 3). Za vse učitelje je uporabljen 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.

Raziskovalna metoda, tehnika zbiranja podatkov in obdelava podatkov

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« (Trnavčević 2005). Sagadin (2001, str. 12) razlaga, da raziskava stremi k holističnemu, celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, in sicer v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in sploh konkretnih okoliščin vsakokratne raziskovane situacije. S študijo primera podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – osebo, skupino, institucijo ali njen del, program, dogodek ipd. Za ta namen moramo o primeru zbrati potrebne podatke, jih organizirati in analizirati ter napisati poročilo, v

katerem pokažemo izsledke študije. V danem 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 Stenhousu (v Sa-gadin 1991, str. 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. B. Marentič Požarnik (1993, str. 356) opozarja, da gre v njih za medoseben odnos odprtosti, dialoga, izmenjave izkušenj, pa tudi pomislekov in dilem.

Freebody (2003, str. 81) trdi, da je za študijo primera značilen način dela, ki vodi in širi raziskavo ter ima vpliv na samo prakso. Po njegovem mnenju (prav tam) izsledki študije primera omogočajo, da se lahko teorije v sami praksi kako-vostneje razvijajo.

Podatki so bili zbrani z delno strukturiranim intervjujem z učitelji in z me-todo analize dokumentov.

Proces zbiranja podatkov je bil pri vseh osebah poenoten. Pri individualnem intervjuju je bilo vnaprej pripravljenih nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, ki se vsebinsko niso razlikovala. Razlika med njimi je bila le, da so bila zastavljena tako, da se je videnje istega problema izrazilo z dveh vidikov. S kombinacijo intervjujev lahko primerjamo način, kako različni ljudje gledajo na okoliščine.

Način obdelave podatkov je bil induktiven. Gradivo je bilo treba po transkripciji odgovorov urediti in določiti enote kodiranja ter kategorije. Zbrane podatke je bilo treba oblikovati po načinu pridobivanja podatkov (učitelji in dokumenti) ter jih tako tudi analizirati in interpretirati. Sodelujočim učiteljem je bila po zaključku raziskave dana možnost, da se seznanijo z ugotovitvami raziskave; bilo jim je tudi omogočeno, da so dobili ugotovitve raziskave v pisni obliki.

Učiteljem so bila zastavljena naslednja vprašanja:

1. »Kako razumete svoj profesionalizem?«
2. »Katere lastnosti pripisujete profesionalnemu učitelju?«
3. »Kaj vam za razvoj profesionalizma ponuja šola?«
4. »Kako (kaj) ste še pripravljeni prispevati k razvoju svojega profesionalizma na šoli?«
5. »Kje so ovire za razvoj vašega profesionalizma?«
6. »Kakšne načrte imate v zvezi z omenjeno tematiko v prihodnosti?«

»Za študije primera je zelo pomembna uporaba dokumentov z namenom pod-preti oz. dodati dokaz drugim virom in podpreti kredibilnost raziskave.« (Yin 1994, str. 81) Z metodo analize dokumentov so bili dobljeni podatki podkrepljeni.

Interpretacija rezultatov raziskave

Mnenja intervjuvanih učiteljev

Vsi intervjuvani učitelji razumejo učiteljev profesionalizem kot povezan s strokovnim področjem, ki ga poučujejo. Na šoli A poudarjajo, da je pomembno slediti spremembam, vzgajati ter biti pošten. Na šoli B povedo, da so pomembni formalna izobrazba, strokovno opravljeno kakovostno delo, razvijanje znanja, psihološke značilnosti učitelja in povezanost z učenci.

Učitelji na obeh šolah lastnostim profesionalnega učitelja pripisujejo strokovno znanje s predmetnega področja, dobro vsebinsko in 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 ter učiteljev vsestranski razvoj, s katerim lahko ta ostane »v kondiciji« na področju, za katerega se je izobrazil. Na šoli A povedo, da mora učitelj predvsem delovati v dobrobit otrok, da se mora znati vživeti vanje in z njimi vzpostaviti odnos zaupanja, da se čutijo varne. Pomembna je tudi učiteljeva avtoriteta.

Obe šoli učiteljem ponujata seminarje, pri čemer učitelji opozarjajo na slabe in ponavljajoče se vsebine le-teh. Na šoli A poleg tega omenjajo spodbude v obliki raziskovalnih nalog, izobraževanja ob delu in dobrega vzdušja na šoli. Na šoli B naštevajo šolske aktivnosti, povezovanje z dragocenimi izkušnjami v aktivih, dober stik s starši, pa tudi to, da šola ničesar ne ponuja. Težava so zlasti nekakovostni seminarji osebnostne, psihološke rasti.

Učitelji na obeh šolah so se pripravljani izobraževati. Na šoli B so pripravljani 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. Na šoli A vidijo kot oviro tudi slabe odnose s sodelavci, na šoli B pa jih motijo administrativno delo, preveč izkazovanja navzven zavoljo kakovosti dela in ravnatelj, ki ne da učitelju priznanj in ni navdušen nad izobraževanjem učiteljev in zahtevnostjo dela.

Učitelji se nameravajo izobraževati tudi v prihodnje. Na šoli A se zavzemajo za didaktične programe, sodelovanje z učitelji, obiskovanje simpozijev, mednarodnih konferenc, za hospitacije ter odkrito (v dialogu) opozarjanje na problematiko poučevanja. Na šoli B se zavzemajo za vključevanje učencev v mednarodne projekte, navezati želijo stik s fakulteto in kakovostno pripraviti učence na življenje.

Primerjava odgovorov učiteljev na šolah A in B

Na obeh šolah učitelji poudarjajo, da učiteljev profesionalizem razumejo kot strokovno podkovanost na določenem predmetnem področju s pripadajočo formalno izobrazbo. Večinoma gre še vedno za tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja, medtem ko učitelji stalno skrb za izobraževanje omenjajo kot eno izmed temeljnih podpodročij, ki vključuje mnoge elemente t. i. razširjenega

profesionalizma, zajete v konceptih učiteljevega profesionalizma (Goodson 1996, str. 20–21; Hargreaves v Erčulj 2005, str. 20; Marentič Požarnik 2000, str. 5; Valenčič Zuljan 2007, str. 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, str. 137).

Na šoli A učitelji utemeljujejo vlogo pristnih, zaupanja vrednih odnosov. Učitelji na šoli so mnenja, da je pomembno vzdušje. Sinergija, ki se rojeva v komunikaciji v zbornici, je v profesionalnem razvoju nenadomestljiva, njeno ključno vlogo pa ima ravnatelj (Kalin 2002, str. 152). Učitelji dodajajo, da so pomembne psihološke značilnosti vsakega posameznika, tj. 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 vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov, kar nedvomno močno vpliva ne le na učiteljevo delo, ampak tudi na njegovo življenje (Hargreaves v Erčulj 2005, str. 20–24). En učitelj poudarja, 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, str. 924).

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

Nobena od šol v letnem delovnem načrtu (LDN) nima načrtnega spodbujanja sodelovanja med učitelji, ne ugotavlja in ne povezuje individualne potrebe s potrebami šole in nima jasne predvidene povezave med razvojem posameznika in šole.

Šola A v omenjenem načrtu temeljiteje opisuje analizo potreb (neopredeljeno) in druge oblike ter prednostne vsebine, medtem ko se na šoli B navezujejo na 9. člen Pravilnika o šolskem koledarju (Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole 2008, str. 8409), na število dni za izobraževanje in na kolektivne seminarje. Učitelji na šoli A poudarjajo spodbude ravnatelja in zadovoljstvo z vzdušjem, saj menijo, da (odkriti) odnosi pomenijo 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 ne ponuja ničesar oz. le nezanimive vsebine. Ravnateljeva podpora in spodbuda sta ključnega pomena, kajti učitelji lahko delajo kakovostno samo v ustreznem okolju, v vzpodbudnem šolskem vzdušju, ki jim bo omogočalo tudi stalno vrednotenje njihovega dela in profesionalni razvoj na podlagi refleksije lastne prakse (Kalin 2002, str. 152; Kohonen 2001, str. 49; Sentočnik 2006, str. 53). Pri tem gre za vlogo povezovanja učiteljevega profesionalnega razvoja s potrebami šole za ploden skupni razvoj (Earley in Bubb 2004, str. 48; Watson in Fullan v Craft 2000, str. 218).

Vsi učitelji so se za razvoj svojega profesionalizma pripravljani izobraževati. Na šoli B si tako želijo strokovnega in osebnostnega razvoja. En učitelj pogrša pogovor o določenih problemskih vprašanjih – da bi nato s podobnim pogledom (medsebojne izkušnje), novimi iniciativami lažje rešili druga vprašanja. Pogovor spodbuja analizo, refleksijo in reorganiziranje znanja učencev ter omogoča, da se le-ti ozrejo na lastno učenje in ga povežejo s predhodnimi izkušnjami in spoznanji.

Pogovor in skupinske razprave imajo namreč v učnem procesu bistveno vlogo (Sothworth 2005, str. 86; Stoll, Fink in Earl 2003, str. 119). Na šoli A si želijo »drugačnih seminarjev«, pa tudi odpreti še kakšna »nepredpisana področja« in nadaljevati z osebnostno 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 tako kot možnost vidijo »samo« seminarje.

Učitelji kot zunanje ovire za razvoj svojega profesionalizma zaznavajo pomanjkanje denarja in časa, eden od učiteljev pa poudarja tudi, da mora imeti učitelj veliko energije tudi za nove pristope. Večina učiteljev šole B poudarja težavo z »birokracijo«, dva učitelja pa sta mnenja, da je težava lahko tudi v ravnatelju, če ne ceni učiteljevega stalnega/dodatnega izobraževanja, dela. Učitelji šole A omenjajo še druge zunanje ovire. Zanimivo je, da vsi opazijo same zunanje ovire, čeprav se zavedajo profesionalne odgovornosti in se nameravajo udeleževati programov stalnega strokovnega spopolnjevanja (Javornik Krečič 2008, str. 137).

Sklepi

Današnji učitelji se pri svojem delu soočajo s pomembnimi družbenimi spremembami, ki hkrati pomenijo priložnost, da se v slovenskih šolah spremeni tudi sama vloga učitelja. Šole naj bodo kot profesionalne organizacije usmerjene v učenje učencev, profesionalni razvoj učiteljev in rast celotne organizacije (Day 1999, str. 145–146; Stoll 1998, str. 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; sledi znanje s področja učnih metod in oblik, kar kaže še vedno tradicionalno pojmovanje profesionalnega učitelja (Erčulj 2005, str. 22). V zvezi s tem učitelji omenjajo zavest o vseživljenjskem učenju v smislu učiteljeve pripravljenosti izboljševanja in kakovostnega opravljanja svojega dela, zato kot eno izmed temeljnih podpodročij opisujejo stalno izobraževanje, ki vključuje mnoge elemente t. i. razširjenega profesionalizma (Day 1999, str. 2; Erčulj 2002, str. 94; Kalin 2006, str. 50).

Vsi učitelji so se pripravljani izobraževati. Na šoli B vidijo več profesionalnih možnosti (mednarodni projekti, navezati stik s fakulteto, brati, videti nove iniciative na šoli, osebna rast), medtem ko na šoli A poleg osebne rasti kot možnost izobraževanja dojemajo zlasti seminarje. Vendar pa se tu pojavlja »nova« težava, in sicer financiranje oz. omejenost izobraževanja zaradi finančne/gospodarske krize, ki je zajela tudi javni sektor.

Učitelji na šoli A omenjajo, da komponento osnove profesionalizma zajemajo pristni odnosi in zadovoljstvo z vzdušjem, ki ga ustvarja najboljši ravnatelj, saj se v okolju, ki je spodbudno, strogo in optimistično, sposobnosti posameznikov lahko uresničijo, kadar se odnosi znotraj šole neprestano razvijajo (Hargreaves v Hopkins 2007, str. 124; Hargreaves v Erčulj 2005, str. 24; Koren 2007, str. 159).

Omenjene človeške lastnosti, ki jih učitelji pripisujejo lastnostim profesionalnega učitelja, se povezujejo s tradicionalnim pojmovanjem učiteljevega profesionalizma (osebnostne lastnosti), vendar nakazujejo premik iz omejenega k razširjenemu profesionalizmu (stalni razvoj) (Erčulj 2005, str. 22; Kalin 2006, str. 50). Iz intervjujev razberemo, da učitelji bolj kot kaj drugega opazajo seminarje, ki jih šola ponuja. Novejši koncepti profesionalizma poudarjajo pomen sodelovalnega učenja. Tega v odgovorih ni. Nobena od šol v LDN-ju nima načrtnega spodbujanja sodelovanja med učitelji (na 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). Pomembno je, da profesionalne organizacije namenjajo vse večjo pozornost zadovoljevanju pričakovanj in osebnih ambicij učiteljev, pri čemer se ti odzivajo na potrebe učencev, slednji pa doživljajo skrb učiteljev (Earley in Bubb 2004, str. 48; Peček 2005, str. 5; Resman 2005, str. 88–89). Raziskave potrjujejo, da učitelji, ki jih vodja spodbuja in vključi v sodelovanje ter pogovor o učenju, in ravnatelj, ki za vodenje skrbi in skrb tudi izražajo, močno prispevajo k izboljšanju in poglobljanju znanja učencev (Koren 2007, str. 100; Lingard 2003, str. 53). Učitelji lahko delajo kakovostno samo v ustreznem okolju, v vzpodbudnem šolskem vzdušju, ki jim bo omogočalo tudi stalno vrednotenje njihovega dela in profesionalni razvoj na podlagi refleksije lastne prakse (Cvetek 2005, str. 75; Erčulj 2002, str. 88, 94; Hoyle in John v Erčulj 2005, str. 19; Kalin 2002, str. 152; Javornik Krečič 2008, str. 139; Podgornik 2007, str. 81).

Tudi refleksije kot pomembne sestavine učiteljevega profesionalizma v novejših konceptih v intervjujih niso bilo opaziti; niti niso bila dobljena poročila o realizaciji profesionalnega razvoja učitelja.

Učitelji na šoli A poudarjajo spodbude ravnatelja, učitelji na šoli B pa so v izjavah, kaj jim ponuja šola, bolj ali manj zadovoljni. Opažajo veliko možnosti razvoja na šoli, hkrati pa omenjajo tudi, da šola ne ponuja ničesar oz. samo nezanimive vsebine. Vloga povezovanja učiteljevega profesionalnega razvoja s potrebami šole je temeljnega pomena za ploden skupni razvoj (Earley in Bubb 2004, str. 48; Watson in Fullan v Craft 2000, str. 218).

Učitelji na šoli A opazajo zunanje ovire (izgorelost, prikrite pritiske (npr. slabo šolsko vzdušje), notranje zavore, slabe odnose, težave v družini). Omenjeno kaže na oviro, ki je razvidna v različnih pogledih na učiteljev profesionalni razvoj.

Učitelji na šoli B opazajo finančno in časovno oviro. Navajajo tudi vse večjo »birokracijo«, zaradi katere trpi kakovost, ovire glede nepriznavanja odnosa do dela, ravnateljevo »nenavdušenje« nad izobraževanjem.

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

V zvezi z razvojem in zavedanjem svojega profesionalizma učitelji na šoli B načrtujejo omenjeni mednarodni razvoj, stik s fakulteto ter vsestransko izobraževanje in vzgajanje učencev, da bodo le-ti pripravljeni za življenje. Na šoli A si želijo izobraževanja na seminarjih. Profesionalni razvoj je temelj ohranjanja zanimanja v poklicu, težnja poklicnega in osebnega razvoja ter potenciala v povezavi z učnim

potencialom učencev v korist prihodnjih generacij, s tem pa tudi družbene blaginje, v kateri bomo živeli (Dokument o skupnih evropskih načelih 2006, str. 197; Javornik Krečič 2008, str. 141; Marentič Požarnik 2000, str. 5).

Literatura in viri

- Bajec, A. idr. (ur.). (1995). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development*. London: Routledge Falmer.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija*. Radovljica: Didakta.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Earley, P. in Bubb, S. (2004). *Leading and managing continuing professional development: developing people, developing schools*. London: Paul Chapman.
- Erčulj, J. (2002). Kakovost – Mreže učečih se šol – učiteljev profesionalizem. V: *Management, kakovost, razvoj*. Koper: Visoka šola za management, str. 87–96.
- Erčulj, J. (2004). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 70–88.
- Erčulj, J. (2005). Učiteljev profesionalizem. V: *V učence usmerjeno poučevanje. Mreže učečih se šol 2*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 13–25.
- Erčulj, J. in Širec, A. (2006). Vprašalnik za presojo ravnateljevega dela. V: *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanje na šoli*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 61–96.
- Erčulj, J., Koren, A., Peček, P. in Trunk Širca, N. (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.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: interaction and practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Goodson, I. F. in Hargreaves, A. (ur.). (1996). *Teachers professional lives*. London, Washington: Falmer.
- Goodson, I. F. (2000). Professional Knowledge and the Teachers Life and Work. V: C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge in J. Moller (ur.). *The life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London, New York: Falmer, str. 13–25.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hornby, A. S. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 150–166.
- Kalin, J. (2006). Učitelj in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1, str. 46–50.

- Kohonen, V. (2001). Teachers growth and site-based curriculum development: developing inservice teachers education. V: *Curriculum approaches: readings and activities for educational studies*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, str. 35–54.
- Kohonen, V. in Kimonen, E. (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*, Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, str. 215–236.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljvanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. in Christie, P. (2003). *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 7–8, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev, nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Peček, P. (2005). *Profesionalni (poklicni) razvoj pedagoških delavcev: gradiva za vaje*. Koper: Fakulteta za management.
- Perme, E. (1996). Odrasli se učimo drugače. *Andragoška spoznanja*, 2, št. 3, str. 13–15.
- Podgornik, V. (2007). Refleksivno poučevanje kot dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja. V: *Učitelj v vlogi raziskovalca*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole*. (2008). Dostopno na http://www.uradni-list.si/_pdf/2008/Ra/r2008063.pdf#!r2008063-pdf (pridobljeno 24. 6. 2008).
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 80–96.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno pedagoško empirično raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 7/8, str. 343–355.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 9/10, str. 465–472.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 10–25.
- Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 583–596.
- Sentočnik, S. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Southworth, G. (2005). *Learning centred leadership. The essentials of school leadership*. London: Chapman.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann Educational.
- Stoll, L. (1998). A learning school: a school for and of the future. *Education Rewiev*, 12, št. 2, str. 34–40.

- Stoll, L., Fink, D. in Earl, L. E. (2003). *It is about learning (and it is about time)*. London: Routledge Falmer.
- Trnavčević, A. (2005). *Zapiski s predavanj Raziskovalna metodologija*. Koper: Fakulteta za management.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak C., Krištof, Z. in Kalin J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o osnovni šoli*. (2006). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html (pridobljeno 4. 4. 2006).
- Zavašnik, M. (2006). Model analize potreb učiteljev tujega strokovnega jezika v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja. *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, str. 106–112. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Zgaga, P. (2006). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu: teme, konteksti in odprta vprašanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Majda HAFNER (Slovenia)

SLOVENIAN TEACHERS AND THEIR PROFESSIONALISM
 UNDERSTANDING THE ROLE OF THE TEACHER'S PROFESSIONALISM
 IN SLOVENIAN PRIMARY SCHOOLS

Abstract: A qualitative study on the development of the professionalism of teachers was conducted in two schools. The nine teachers interviewed understand professionalism as expert knowledge or a qualification that is important for successful teaching. This shows that they have a traditional view of the professional teacher. The interviewees consider lifelong learning and permanent education, in the sense of the teacher's willingness to improve, to be very important elements of professionalism. The teachers see seminars offered by schools as appropriate. They all see exterior obstacles to the development of their professionalism.

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

E-mail for correspondence: majda.hafner@guest.arnes.si