

# Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost

Justina Erčulj

## Uvod

Pri opredeljevanju pomena profesionalnega razvoja v šolah izhajamo iz podmene, da se šole ne morejo razvijati, ne da bi učitelji nenehno izboljševali in spreminjali svoje delo. Številne študije (npr. Gordon 2004; Day in Gu 2010) namreč dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev. Olsnova (2009, 166) navaja še, da imajo učitelji najmočnejši vpliv na razvoj odnosa učencev do šole, in sicer več kot prostori, ravnatelj, cilji šole, predmeta in učne ure skupaj. Odnos med učiteljem in učencem imenuje »duša izobraževanja«, učiteljevo vlogo pa opredeli kot »ustvarjanje zavetišča in otoka udobja v neprijaznem izobraževalnem svetu«. Med najpomembnejše odlike dobrega učitelja uvršča usmerjenost v učence, navdušenje za poučevanje, etičnost, sposobnost obvladovati razred ter znanje, vsebine in metode dela. Podobno so o dobrem učitelju razmišljali slovenski učenci in dijaki (Erčulj 2009). Pri učiteljih najbolj cenijo etično ravnanje (biti enak in pravičen do vseh), široko profesionalno znanje (predvsem vedeti, kako) in prijaznost. Poleg pričakovanj naših najpomembnejših udeležencev v izobraževalnem procesu, to je učencev, je treba upoštevati še pričakovanja države, staršev in stroke. Mnogokrat se med seboj razlikujejo ali si celo nasprotujejo, kar povečuje kompleksnost učiteljevega dela in hkrati ustvarja negotovost. Zato je tako pomembno, da ga opravljajo visoko usposobljeni profesionalci.

Učiteljev profesionalizem določajo tudi spremembe v okolju, ki posredno ali neposredno določajo učiteljevo vlogo. Zavedamo se, da gre pri tem le za en vidik, saj zgolj prilagajanje zahtevam okolja ni vedno skladno s standardi oziroma temeljnim poslanstvom profesije<sup>1</sup> same. V bistvu govorimo o neke vrste kombinaciji zunanje in profesionalne odgovornosti, pri čemer zunanjo pojmuje kot odgovornost deležnikom (npr. staršem), pri notranji pa je v tem kontekstu poudarjen tisti vidik, ki ga MacBeath (2006) imenuje »profesionalno dolžnost, da spremljaš spremembe v svetu, se pogovarjaš o njih in spreminjaš svojo vlogo«.

Lieberman in Miller (1999, 20–24) spremembe v učiteljevem delu imenujeta »nova družbena realnost poučevanja«, ki pomeni prehod od individualizma k strokovni skupnosti, od veščin in spretnosti k raziskovanju, od nadzora k odgovornosti, od usmerjenosti v razred k usmerjenosti v šolo in od ozko usmerjenega znanja k široki razgledanosti. Kot najpomembnejšo spremembo pa avtorici navajata »etiko sodelovanja«, kar se nanaša na iskanje priložnosti za skupno razvijanje najboljših rešitev za učenje učencev.

Spremenjeno učiteljevo vlogo Hargreaves (2003) imenuje »učitelj kot katalizator znanja«, Stollova, Fink in Earlova (2003) »novi profesionalec«, Sachsova (2007) pa »profesionalec prihodnosti«. Skupna značilnost teh opredelitev je učitelj, ki zna ustvarjati kakovostne učne priložnosti za svoje učence, je pripravljen sodelovati in se zaveda, da je profesionalni razvoj njegova profesionalna dolžnost.

Kompleksnost dela in spremembe v izobraževalnem okolju torej zahtevajo odgovornega učitelja, ki se zaveda pomena svoje vloge in vseživljenjskega profesionalnega razvoja. Zato bomo tokrat profesionalizem opredelili z vidika učiteljeve in ravnateljeve profesionalne odgovornosti.

### **Učiteljev profesionalizem »med dvema ognjema« odgovornosti**

Tradicionalno govorimo o dveh ravneh odgovornosti: zunanji in notranji. Hardy (2010, 421) enači zunanjo odgovornost z managementizmom, notranjo pa s profesionalizmom. Bistvena razlika med njima je, da prvega povezujemo s pritiski na šole, kot so izboljšati rezultate zunanjih preverjanj, uveljavljati standarde kakovosti, poslovati čim bolj ekonomično, medtem ko gre pri profesionalni odgovornosti za to, kako narediti največ in najbolje za učenje učencev, pri čemer Day in Sachsova (2004) poudarjata tudi učenje učiteljev.

V nadaljevanju predstavljamo oba koncepta, ju umeščamo v slovenski prostor in odpiramo nekatere dileme.

Vprašanje *zunanje odgovornosti* odpiramo s prepričanjem večine držav, da mehanizmi zunanjega nadzora izboljšujejo učenje učencev. Navajamo le nekaj primerov. Skupna točka teh sistemov so inšpekcija (Irski, Nizozemska, Švedska), objava rezultatov na spletnih straneh (Danska, Anglija) oziroma drugi načini ocenjevanja šol (Madžarska). Temu se pravzaprav ne moremo ogniti, saj, kot trdi Trunk Širca (v Brejc 2008, 12), »morajo biti izobraževalne ustanove vseh ravni pripravljene, da javnosti ponudijo raz-

lage in odgovorijo na vprašanje: S čim se izobraževalna ustanova ukvarja, kaj dosega in koliko stane«. O prepričanju, da zunanja odgovornost domnevno izboljšuje rezultate učencev, piše tudi Elmore (2004), ki krati opozarja, da se vsi ti mehanizmi dogajajo v okolju konkretnih organizacij, kar zmanjšuje njihov že tako vprašljiv vpliv.

Zunanja odgovornost učiteljev se torej kaže predvsem na ravni odgovornosti za rezultate učencev, za katere pa vemo, da niso odvisni le od učitelja, pač pa tudi od socialnega okolja ter od sposobnosti in zmožnosti učencev, če naštejemo le najpomembnejše dejavnike. Vendar pa moramo ob tem opozoriti tudi na dejstvo, da se na drugi strani učitelji mnogokrat sploh ne počutijo odgovorne za rezultate učencev. Med vzroki za neuspeh kaj hitro najdejo premalo učenja, slabo podporo staršev in splošno neugodno stanje v družbi, ki ne ceni znanja. Pravzaprav se sprašujemo, koliko zunanje odgovornosti v pomenu odgovornosti za rezultate imajo slovenski učitelji. Inšpekcija praktično ne posega v kakovost učiteljevega dela, še manj v rezultate, drugih mehanizmov na ravni države nimamo. Svojo vlogo bi morali odigrati sveti šol, za katere pa vemo, da večinoma ne delujejo odgovorno, saj ne zahtevajo odgovornega ravnanja, ko gre za rezultate. K zapletenosti odgovornosti za rezultate prispeva še učiteljeva avtonomija, ki se kljub določenim omejitvam trdno ohranja zaradi »nejasnosti in negotovosti področja samega« (Hoyle in John 1995, 78), pri čemer mislimo na:

- nejasnost, abstraktnost izobraževalnih ciljev, kar krepi moč učiteljeve presoje;
- ohlapnost struktur v šolah (profesionalna birokratska struktura);
- kompleksnost dela v razredu (npr. ni jasno, katere metode dela bolje vplivajo na učni uspeh, močna odvisnost od medsebojnih odnosov, značilnosti profesionalne kulture v šolah: neodvisnost, individualizem, pragmatizem).

Poleg odgovornosti za rezultate učencev obstajajo še nekateri širši mehanizmi nadzora učiteljevega dela, kot so formalni pogoji za opravljanje poklica, učiteljeva učna obveza ter upoštevanja zakonov in pravilnikov. V bistvu bi lahko dejali, da v slovenskem prostoru obstajajo samo ti.

V konceptu zunanje odgovornosti se vselej postavlja vprašanje, ali mehanizmi zunanje odgovornosti v resnici prispevajo k boljšemu delu šol (O'Day 2002). Ključne spremembe v poučevanju se namreč vedno dogajajo na ravni posameznikov, sistemski posegi

so običajno preveč ambiciozni, dostikrat vsiljeni in zato ne vedno uspešni. Po drugi strani pa je to tudi udoben izgovor, da nam ni treba biti oziroma da se ne počutimo dovolj zunanje odgovorni.

Kljub omenjenim pastem zunanje odgovornosti ne smemo prezreti, še manj zanemariti. Učitelj je namreč državni uslužbenec in kot tak zavezan delovanju v zakonodajnih okvirih, kar seveda velja tudi za šole kot organizacije. Vsekakor pa zgolj zunanja odgovornost ne rešuje vprašanj kompleksnosti učiteljevega dela in profesionalne odgovornosti za nenehno izboljševanje učenja. Nanj je torej treba pogledati še v luči profesionalne odgovornosti.

Koncept *profesionalne odgovornosti* temelji na podmeni, da je poučevanje preveč kompleksno, da bi ga lahko urejali birokratsko določena pravila in postopki (O'Day 2002, 20). Za uspešno poučevanje je potrebno veliko znanja, ki ga mora znati učitelj uporabiti v praksi. Značilnost vseh poklicev, ki jih tradicionalno uvrščamo med profesije (zdravniki, odvetniki, učitelji ipd.), pa je tudi profesionalna odgovornost. O'Dayeva (2002, 21) jo povezuje z upoštevanjem standardov prakse in dodaja, da jo moramo v izobraževanju obravnavati iz treh perspektiv. Najpomembneje je, da v središče postavimo poučevanje oziroma način, kako učitelji ustvarjajo odnose z učenci ob obravnavani vsebini. Zato morajo učitelji nenehno razvijati svoje znanje in veščine, potrebne za uspešno delo. Tretja pomembna razsežnost profesionalne odgovornosti je zaveza, da vedno delamo v dobro svojih strank, v našem primeru v dobro učenca. Pri tem moramo sodelovati z drugimi, saj le skupaj lahko zagotavljamo najvišje standarde prakse. Gre torej za individualno in skupno odgovornost hkrati.

Podobno opredeli profesionalno odgovornost MacBeath (2006), pri čemer poudari:

- moralno zavezo delati v interesu uporabnika;
- profesionalno dolžnost, da presojaš in izboljšuješ svoje delo;
- profesionalno dolžnost, da spreminjaš svoje delo in razvijaš lastno strokovnost;
- profesionalno dolžnost, da prispevaš h kakovosti svoje organizacije;
- profesionalno dolžnost, da spremljaš spremembe v svetu, se pogovarjaš o njih in spreminjaš svojo vlogo.

Profesionalni razvoj torej ni nekaj, za kar sta odgovorna ravnatelj in država, pač pa gre za profesionalno odgovornost posameznika, ki je dolžan nenehno izboljševati svoje delo in tako zagota-

vljati, da učenci dobijo najboljše možne storitve. Poleg tega pa mu znanje, ki ga pridobiva in razvija v vsem obdobju svoje poklicne poti, omogoča, da »lahko sprejema najboljše odločitve v pogojih neizbežne, stalne negotovosti« (Whitty 2000, 285).

Učitelj pa je hkrati odgovoren tudi za razvijanje novega znanja (Hargreaves 2003; Erčulj 2009; Day in Gu 2010), ki nastaja v skupnosti. O prednostih sodelovanja lahko preberemo v številnih besedilih s področja teorije organizacij, vodenja in profesionalnega razvoja. Izpostavimo le najpomembnejše pozitivne učinke sodelovanja: moralna podpora, varno okolje za bolj tvegane odločitve, spodbujanje refleksije, izmenjava izkušenj, razvijanje socialnih veščin, razvijanje skupnih izhodišč. Whitty (2000, 288) govori o t. i. »lokalnem profesionalizmu«, ki opolnomoči učitelje za delovanje v konkretnem okolju, Quicke (2000, 304) pa v sodelovanju vidi tudi možnosti, da postanejo bolj odgovorni do organizacije, kjer delujejo. Pri tem posebej izpostavi pozitivno povezavo med sodelovalno kulturo in možnostjo pristne samorefleksije. Učitelj naj bi namreč nenehno kritično razmišljal o svojem delu, o njem razpravljaj v skupnosti prakse in skupaj z drugimi učitelji ali s strokovnjaki iskal boljše rešitve.

Mocklerjeva (2011, 521) predstavlja model oblikovanja učiteljeve identitete, ki ga imenuje »biti učitelj«. Določajo ga med seboj povezani in prepleteni dejavniki, in sicer zunanje politično okolje, osebno in profesionalno okolje. Ključni vpliv na oblikovanje učitelja kot profesionalca pripisuje osebnostnemu razvoju, profesionalnemu učenju in udejstvovanju učitelja v razpravah in dejavnostih, ki zadevajo izobraževanje. Vse to mu omogoča razvijanje znanja in sposobnosti za refleksijo, večje vključevanje v izobraževalno politiko in kar je najvažnejše, spreminja se učiteljevo delo.

V obsežni raziskavi o uspešnosti učiteljev (McBer 2000) je ena izmed pomembnih značilnosti dobrega učitelja sposobnost oblikovanja skupnosti, v kateri vlada medsebojno spoštovanje, kar je temelj za prenašanje vrednote spoštovanja in zaupanja med učence. Sodelovanje in oblikovanje skupnosti sta v razvoju profesionalizma pravzaprav »obvezna sestavina«. Tako že Liebermanova in Millerjeva (1990, 108) svarita pred »tradicijo zasebnosti, osamo v učilnicah in tekmovalnostjo med učitelji«. V šolah, kjer spodbujajo kolegialnost, odkritost, zaupanje in skupno odgovornost, znajo preseči mite strokovnosti in jih nadomestiti s skupnim prizadevanjem za dosežke učencev. Loughran in dr. (2011, 101) so celo prepričani, da se profesionalno učenje učiteljev dogaja le v učečih se skupnostih, to je pri skupnem načrtovanju, raziskova-

nju, vzajemnem spremljanju pouka in drugih oblikah, ki temeljijo na sodelovanju. Podoben je tudi koncept Sachsove (2003, 181), ki imenuje poučevanje »dejavna profesija«. Učitelj kot dejavni profesionallec si mora v sodelovanju prizadevati za doseganje strateških ciljev, delovati v strokovnih mrežah in se vključevati v javne diskurze. Najpomembnejši dejavnik aktivnega profesionalizma pa je prevzemanje odgovornosti za svoje učenje in delovanje v skupnostih prakse.

V praksi so se nam prednosti sodelovanja potrdile v številnih programih za usposabljanje ravnateljev in učiteljev, najbolj neposredno v programu Mreže učečih se šol. V evalvacijah so učitelji kot največjo pridobitev za profesionalni razvoj izpostavili prav možnost izmenjave izkušenj, pogledov in iskanja skupnih rešitev na izbranem področju. Prednosti sodelovanja med učitelji še močnejše zaznajo ravnatelji. V delavnicah v okviru istega programa postavljajo izmenjavo izkušenj, strokovne razprave med učitelji in oblikovanje skupnih izhodišč pred vsebino, za katero se usposabljuje razvojni timi.

Sodelovanje ima tudi svoje pasti. Quicke (2000), pa tudi Hargreaves in Fullan (2000) opozarjajo na to, da se lahko omeji zgolj na varna področja učiteljevega dela, kar lahko povzroči preveliko prilagodljivost, zatire individualnosti in celo spodbuja nezdrava zavezništva. Tudi Sugrue (2004, 86) opozarja, da učitelji v skupnostih lahko iščejo le varen prostor, kjer lahko sami usmerjajo svoje učenje. V Mrežah učečih se šol imamo negativne izkušnje pri usposabljanju učiteljev predvsem tam, kjer ni bilo prave volje za spremembe. Sodelovanje se lahko v takih okoljih izrodi v skupno tarnanje ter zagovarjanje in ohranjanje praks, ki niso nujno uspešne.

Vsekakor pa tako teorija kot praksa kažeta na več pridobitev kot slabosti sodelovanja med učitelji in posledično na pomen oblikovanja skupnosti učečih se strokovnjakov oziroma skupnosti praks. Ne gre torej le za modno muho, ampak za pogoje in okolje za razvijanje profesionalizma. Ob tem bi radi poudarili, da je sodelovanje kot način dela v šoli sicer res močno odvisno od vodje, a je hkrati tudi sestavina učiteljeve profesionalne odgovornosti.

Koncepta zunanje in profesionalne odgovornosti se morda na prvi pogled zdita nasprotna. Tako ju razumejo tudi mnogi teoretiki, zlasti kritiki managerializma v izobraževanju. Medtem ko Rifkin (2001, 55) govori o »preozki koncepciji v izobraževanju«, Day in Gu (2010, 27) vidita globljo nevarnost managerializma, saj menita, da je zamenjal etični odnos pri poučevanju. Mi pa verjamemo, da sta oba vidika odgovornosti komplementarna. Profesio-

onalizem namreč vključuje tako dejavnike odgovornosti do vseh udeležencev izobraževanja, kamor spadajo tudi izobraževalni politiki, kot etično komponento – delati v dobro učencev. Morda premalokrat poudarjamo, da je učiteljeva vloga biti tudi »sistemski učitelj«, se pravi, da mora prispevati h kakovosti izobraževanja kot takega (zunanja odgovornost), kar pomeni nujnost sodelovanja in dejavnega sodelovanja (profesionalna odgovornost). Gre torej za dopolnjevanje in ne izključevanje dveh konceptov.

### **Večplastna ravnateljeva vloga**

Vlogo ravnatelja pri razvijanju učiteljevega profesionalizma povezujemo s pedagoškim vodenjem oziroma z vodenjem za učenje. Pri tem mislimo na »razvijanje intelektualnega in profesionalnega kapitala pri učiteljih« (Sergiovanni 1998), da lahko izboljšujejo učenje učencev, saj, kot trdi Elmore (2004), se dober vodja šole zaveda, da obstaja neposredna povezava med tem, kaj doživljajo učitelji, in tem, kaj posredno preko njih doživljajo učenci. Povezavo med učenjem učencev in profesionalnim učenjem učiteljev potrjujeta tudi Swaffield in MacBeath (2009, 43), pri čemer vidita vlogo ravnatelja kot »povezovalno tkivo, ki navdihuje učenje na vseh ravneh in jih uresničuje na praktični način«.

Pri vlogi ravnatelja v procesu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev se nam skoraj vedno pojavi dilema, kako naj združi »oba habitusa ravnateljevanja« (Hardy 2010, 424), se pravi managerskega in tistega, ki ga opredeljuje kot vodjo učenja. Simkins in Lumby (2002, 14) pa kot ključno razliko med obema habitusoma opredelita »različno razumevanje, kako upoštevati potrebe posameznikov«. Prevedeno v jezik profesionalnega razvoja, bi managerski pristop pomenil, da smo usmerjeni predvsem v število usposabljanj in njihovo organizacijo, medtem ko s profesionalnega stališča vodja upošteva učne potrebe učencev, učenje učiteljev pa usmeri tako, da razvija njihovo zmožnost, da se jih zavedajo in jih čim lažje in uspešneje upoštevajo v procesu učenja. Ob tem bi radi še poudarili, da še vse prevečkrat zasledimo razmišljanje, da je ravnatelj neposredno odgovoren za učiteljev profesionalni razvoj, in sicer za ugotavljanje potreb vsakega posameznika in za iskanje ustreznega usposabljanja. Namesto vprašanja, kaj bi moral narediti ravnatelj, da bi učitelji lahko bolj kakovostno učili, se bomo raje vprašali, kaj naredijo za to učitelji, kako pa jim ravnatelj pri tem lahko pomaga.

Pogosto habitusa predstavljajo kot nasprotji, tako ju razumejo

tudi nekateri teoretiki in večina praktikov, vendar gre po našem mnenju za umetno delitev (Erčulj in Koren 2003), saj jo v slovenskem šolskem prostoru večinoma (razen v velikih srednješolskih centrih) opravlja en sam človek. Polemika o ravnateljevi vlogi sicer presega vsebino članka, a se je prav v procesu profesionalnega razvoja težko ognemo. Ravnateljeva vloga je namreč tu večplastna in sega od preproste organizacijske do kompleksne, ki se odraža v odnosu do profesionalnega razvoja in ustvarjanja pogojev zanj. Opredelili jo bomo na treh ravneh:

- zagotavljanje pogojev,
- vzor,
- ustvarjanje pogojev.

### ***Zagotavljanje pogojev za razvoj profesionalizma***

Med zagotavljanje pogojev uvrščamo čas in sredstva, ki jih ravnatelj namenja profesionalnemu razvoju ter načrtovanje profesionalnega razvoja.

Pri opredelitvi časa kot enega od pogojev za razvoj profesionalizma ne bomo razpravljali o številu dni, ki jih učitelj lahko izkoristi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, saj jih določa Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Verjamemo, da večina ravnateljev zagotavlja učiteljem, da jih ustrezno in primerno izkoristijo. Z vidika tistih, ki usposabljam, se nam zdi enako pomembno, kako načrtujejo čas za oblike profesionalnega razvoja, ki se dogaja v šoli. Na simbolni ravni s tem sporočajo, kaj je v šoli pomembno, vendar o tem podrobneje razpravljamo v naslednjem poglavju. Omejili se bomo na opazovanje pouka in skupinska usposabljanja.

Ob ovirah za opazovanje pouka že vsa leta tako učitelji kot ravnatelji navajajo problem organizacije časa (Erčulj in Širec 2004), hkrati pa spoznavamo vse več primerov dobre prakse, kjer ravnatelji uspešno spremljajo učiteljevo delo tudi z opazovanjem pouka, pri čemer jim ni glavno vodilo izpolnjevanje z zakonom določenih nalog. Očitno je tudi tu ključno vprašanje, kaj je v šoli najpomembnejše. Ne gre pozabiti, da ima čas, namenjen opazovanju pouka, tudi simbolno vlogo. S tem namreč ravnatelj sporoča svojim strokovnim delavcem, učencem, staršem in širši skupnosti, koliko ga zanima ključni proces vsake šole, to je učenje učencev. Prav tako zavedno ali nezavedno sporoča, koliko ceni učiteljevo delo, kar Day in Gu (2010, 29) uvrščata med prve pogoje za uspešno učenje v organizaciji.

Podobno vlogo ima načrtovanje časa za skupna usposabljanja. Sachsova (2003) pri tem poudarja, da je to tako ravnateljeva vloga, da ga zagotovi, kot tudi učiteljeva, da ga je pripravljen vlagati v lasten razvoj. Po eni strani gre za zagotavljanje osnovnih pogojev, ne smemo pa pozabiti, da ima čas tudi v tem primeru simbolno vlogo. Pomembno je, ali se dogaja usposabljanje v za to posebej odmerjenem času ali pa je priključeno drugim dogodkom, na primer konferenci, informativnim sestankom in podobno.

Udeleženci naših usposabljanj kot oviro v procesu profesionalnega razvoja večkrat omenjajo pomanjkanje namenskih sredstev. Res je, da jih je v tem času država prerazporedila in jih je več namenila snovalcem in izvajalcem programa, kar pomeni, da so številna usposabljanja brezplačna. Istočasno, ko se v šolah bolj ali manj upravičeno pritožujejo nad to potezo ministrstva, pa vemo, da za kratka predavanja najemajo drage strokovnjake, ki v dveh ali treh urah izvedejo predavanje, od katerega ostane zgolj dober občutek, posebnega učinka na učiteljevo delo pa nima. Prav to je ključen izziv načrtovanja in spremljanja profesionalnega razvoja, o čemer pišemo v nadaljevanju.

Pri načrtovanju profesionalnega razvoja izhajamo iz podmene, da sta profesionalni razvoj učiteljev in razvoj šole med seboj nedeljivo povezana (Craft 2000; Hargreaves in Fullan 2000; Gordon 2004; Erčulj 2010), zato je izhodišče zanj usklajevanje potreb posameznikov s potrebami šole. Day (1999, 103) ob tem navaja, da morajo učitelji pri oblikovanju svojih izobraževalnih načrtov upoštevati prednostne naloge šole, medtem ko je ravnateljeva vloga, da vse to usklajuje. Velik pomen pripisuje tudi evalvaciji profesionalnega razvoja oziroma spremljanju njegovih učinkov v praksi. Učenje se namreč dogaja v kontekstu. Še tako dobre delavnice ne doprinesejo veliko, če se potem nič ne zgodi oziroma če se ne uporabi pri delu z učenci.

Izkušnje udeležencev v projektu *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011* kažejo,<sup>2</sup> da so na približno polovici vključenih zavodov izhodišče za načrtovanje ciljev profesionalnega razvoja izobraževalne potrebe posameznika, drugje gre za usklajevanje potreb posameznikov s prioriteta v letnem delovnem načrtu, v načrtu aktivov, analize dela v preteklem šolskem letu oziroma načrtujejo glede na možnosti. Nekaj odgovorov skupin kaže, da ciljev nimajo oziroma jih ne poznajo. Zato so v večini skupin zapisali, da pogrešajo sistematičnost in usklajenost. K temu bi po mnenju udeležencev prispevalo dolgoročnejše načrtovanje, predlagajo tudi uvajanje letnih pogovorov. Najbolj pomanjkljivo se zdi

spremljanje prenosa pridobljenega znanja v prakso. Medtem ko v nekaterih šolah za to redno poskrbijo s predstavitvami za aktivne, na konferencah ali medsebojnimi hospitacijami, v mnogih ostaja pridobljeno znanje osebna last posameznika. Še manjkrat so zaznali analizo in evalvacijo usposabljanja na ravni zavoda, kar je zagotovo ena od pomembnih ravnateljevih nalog, na kar opozarja tudi Day (1999, 105), pa tudi usmeritev za vse nas, ki usposabljamo ravnatelje.

### ***Vzor***

Vodenje za učenje vsebuje tudi dimenzijo vzora. Sergiovanni (1998, 42) ga opredeli kot »prevzemanje odgovornosti, da je kot prvi med enakimi vzor vrednot, besed in dejanj«. Podobno opredeljuje pomen vzora v vodenju za učenje Koren (2007, 106). Ugotavlja, da je pomemben čas, ki ga ravnatelj namenja nečemu, in kaj poudarja, saj s tem učiteljem sporoča, kaj je na šoli pomembno. Obenem pa mora zagotavljati spodbudo in podporo, o čemer bomo več zapisali med ustvarjanjem pogojev.

V kategorijo vzora spada tudi ravnateljevo razumevanje učenja. Raziskave, na katere se sklicuje Koren (2007, 102), namreč kažejo, da se učenje ne izboljšuje, če ravnatelji niso zavzeti zanj. To velja tako za učenje učencev kot učiteljev. Zavzetost za učenje in lastno učenje ravnateljev sta torej pomembna dejavnika ravnateljevega vzora v procesu razvoja učiteljevega profesionalizma.

Eden ključnih dejavnikov je ravnateljevo razumevanje učiteljevega profesionalizma in njegov odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev. Dostikrat se še srečujemo s prepričanju ravnateljev, da za kakovostno učiteljevo delo zadostuje učenje s področja stroke, se pravi predmetnega področja, didaktike in metodike. V ta izobraževanja in usposabljanja vlagajo tudi največ časa in sredstev, medtem ko se jim zdijo področja, kot so vodenje razreda, komuniciranje, sodelovanje znotraj in zunaj šole, soodločanje pri oblikovanju politike šole in razvijanje drugih vidikov profesionalizma manj pomembni. Podobno velja tudi za razvijanje lastnega profesionalizma, ki pri nekaterih temelji zgolj ali predvsem na izpopolnjevanju s področja zakonodaje, medtem ko vodenje za učenje jemljejo kot »nujno zlo«, za katerega zmanjka časa in energije. Verjetno se taki ravnatelji premalo zavedajo, da s tem sporočajo, kakšni sta učiteljeva in ravnateljeva vloga in da tako opredeljujejo profesionalizem v svoji šoli.

Radi bi poudarili še ravnateljev odnos do lastnega izobraževa-

nja, kajti ravnateljeve vrednote in prepričanja na tem področju močno vplivajo na odnos do učenja učiteljev ter izzovejo določene odzive nanj (Stoll, Fink in Earl 2003, 38). Včasih se nam v različnih programih usposabljanja zdi, da se ravnatelji premalo zavedajo preprostih dejstev, kot je na primer, da nenapovedana odsotnost lahko povzroči probleme pri organizaciji in izvedbi izobraževanja in da pogosto izstopanje iz učilnice in vstopanje vanjo zaradi različnih nujnih telefonskih pogovorov kaže na odnos tako do vsebine kot do izvajalcev programov. Še bolj kot to pa se nam zdi problematično, da taki udeleženci preprosto pozabijo na dejstvo, da programe nekdo financira (gre torej za zunanjo odgovornost) in da se njihov odnos do lastnega profesionalnega razvoja (profesionalna odgovornost) posredno ali neposredno odraža tudi v zbornicah.

Prav tako je pomembno, da ravnatelj sodeluje na usposabljanjih, kamor so vključeni celotni učiteljski zbori. Pomemben cilj takih usposabljanj je namreč tudi spodbuditi sodelovanje med učitelji in oblikovanje učečih se skupnosti. Uspešnost skupnega učenja je največ odvisna prav od vodje (Huffman in Hipp 2003; Stoll, Fink in Earl 2003; Erčulj 2006), kar lahko potrdimo s številnimi izkušnjami pri usposabljanju učiteljskih zborov. Evalvacije programa Mreže učečih se šol kažejo, da so šole, kjer ravnatelji niso aktivno sodelovali, praviloma zaznale dosti manjše učinke usposabljanja kot tiste, kjer so odigrali svojo simbolno vlogo, se pravi, da so sodelovali na delavnicah, spremljali izvedbo in pripisali delu v Mrežah ustrezen pomen za izboljševanje dela šole. Podobno se nam dogaja v programu Učenje učenja, kjer nekateri ravnatelji prepustčajo usposabljanje in delo v vmesnih dejavnostih izključno učiteljem. Ker je program zasnovan tako, da ustvarja priložnosti za oblikovanje skupnih izhodišč na področju učenja in poučevanja, pomeni ravnateljevo nesodelovanje izpuščeno priložnost za oblikovanje skupnosti prakse, na simbolni ravni pa sporoča tudi, da učenje učenja na šoli ni prednostna naloga.

Vodja mora torej delovati kot vzor učenja. Je tisti, ki mora pričakovati učenje in prizadevanje za čim boljše dosežke učencev od vseh, ki so vključeni v učenje učencev (Stoll, Fink in Earl 2003, 117). Pri tem pa je sam prvi med enakimi.

### ***Ustvarjanje pogojev***

Ravnatelj torej ni neposredno odgovoren za posameznikov profesionalni razvoj, pač pa za ustvarjanje pogojev, ki ga omogočajo.

Govorimo o ustvarjanju zmožnosti za učenje (Hardy 2010, 432) in o tem, da ravnatelj res podpira tiste oblike profesionalnega razvoja, ki omogočajo učiteljem, da znajo upoštevati potrebe učencev (Hardy 2010, 433). Pri tem mislimo na oblikovanje organizacijske kulture, ki kot osrednjo vrednoto postavlja učenje učencev in sodelovanje kot način razvijanja in oblikovanja novega znanja. V šoli mora vladati vzdušje, ki »spodbuja občutek pomembnosti, občutek sposobnosti in odgovornosti za svoj razvoj« (Gordon 2004, 13).

Woolfolk Hoy in Hoy (2009, 326) govorita o kulturi učenja in jo opredeljujeta z naslednjimi značilnostmi:

- Učitelji in učenci se učijo in rešujejo probleme.
- Znanje iščejo na različne načine: iz znanstvenih raziskav, izkušenj, poskusov in napak ter lastnih raziskav, v katerih sodelujejo učitelji in ravnatelji.
- Učitelji so dobronamerni ter naklonjeni spremembam in izboljšavam.
- Pri učenju učencev sta najpomembnejši inovativnost in ustvarjalnost.
- Spoštujemo tako individualnost kot timsko delo.
- Za dobro počutje v šoli so najpomembnejše informacije in komunikacija.
- Raznolikost je pomemben vir za spodbujanje učenja.
- Storilnostno učenje nam pomeni izziv.
- Svet je poln zapletenih odnosov, zato hitra in preprosta sklepanja niso verjetna oziroma možna.

Takih prepričanj ravnatelj ne more ustvariti na hitro, pomembna značilnost organizacijske kulture so namreč prav njena razvojnost in stabilnost, kar pomeni, da jo je nemogoče spreminjati s posegi oziroma na deklarativni ravni. Vzemimo, da se ravnatelj strinja z zgornjimi dejavniki kulture učenja in jih želi razširiti v šoli. Pomembno je, da deluje hkrati na ravni javne in zasebne kulture (Erčulj 2009). Na ravni javne kulture pomeni, da se vrednote izražajo v artefaktih, kot so na primer publikacija, razvojni in letni načrt in da prevladujejo v strokovnih razpravah ter ravnateljevih nastopih pred starši, učenci in strokovno javnostjo. Enako pomembno pa je, da jih učitelji izražajo pri svojem vsakdanjem delu. Ravnateljeva vloga je, da se o tem pogovarja tudi na »zasebni« ravni kulture, se pravi na individualni ravni, ugotavlja, zakaj nekatera prepričanja morda ne zaživijo in jih skupaj z zaposle-

nimi spreminja. Dogovorjena prepričanja, ki sčasoma postanejo vrednote, se morajo odražati pri načrtovanju dela, pri oblikovanju internih pravilnikov, predvsem pa v vedenju strokovnih delavcev, ravnatelj pa jih mora jasno sporočati in seveda delovati kot vzor (Hargreaves in Fullan 2000).

V okviru razvijanja kulture učenja lahko vzamemo kot primer prepričanje, da nam »storilnostno učenje pomeni izziv«. Ravnatelj lahko izvaja notranji nadzor nad učitelji preko rezultatov zunanjega preverjanja, s povprečnimi ocenami, s številom učencev, ki so odšli na drugo šolo. Lahko pa vse to uporabi za strokovne razprave, v katerih oblikujejo novo profesionalno znanje, ki temelji na pridobljenih podatkih. In tako »lokalno znanje« zares vpliva na učiteljeva ravnanja.

Drugače povedano, ravnatelj mora spodbujati »lokalne odločitve« o tem:

- kakšne dosežke učencev si želimo na šoli;
- kako si bo šola prizadevala za odličnost;
- kateri standardi/kazalniki so za šolo posebej primerni, kateri manjkajo, kateri so morda odveč.

S takim odnosom se standardi, profesionalnost, zunanja in notranja odgovornost ne izključujejo, ampak dopolnjujejo. Postanejo izziv za razvoj in ne sredstvo in tako sooblikujejo kulturo učenja.

Pri ustvarjanju pogojev za razvoj profesionalizma bi radi omejnili še ravnateljevo vlogo pri razvijanju sodelovalne kulture, saj smo sodelovanje obravnavali kot pomemben dejavnik v konceptu profesionalne odgovornosti. Enako kot velja za kulturo učenja, je tudi pri razvijanju sodelovalne kulture najpomembnejše, da ravnatelj verjame v sodelovanje, to sporoča svojim sodelavcem in ravna v skladu s svojimi izraženimi vrednotami (Jonasson 2011). Woolfolk Hay in Hay (2009, 327) pa dodajata, da mora ravnatelj verjeti tudi v t. i. »skupno sposobnost«, kar pomeni, da le v skupnosti lahko naredimo pozitivne spremembe pri učenju učencev. Poleg tega pa mora razumeti, da samo v učeči se skupnosti učitelji »lahko osmislijo svoje izkušnje« (Day in Gu 2010, 29) in razvijajo organizacijsko zaupanje.

Stoll, Fink in Earl (2003, 150) govorijo o ravnateljevi vlogi pri prekulturiranju šol, se pravi pri spreminjanju tradicionalne kulture individualizma v sodelovalno. Med vrednotami, ki podpirajo razvoj sodelovalne kulture, poudarjajo dve, in sicer:

- naklonjenost sodelovanju, ki ustvarja večjo pozitivno so-

odvisnost, skupno odgovornost in možnost kritične presoje prakse;

- tveganje, ki je ključno za učenje (učenje v pomenu spreminjanje se namreč ne dogaja v varnih, predvidljivih situacijah).

Če želimo, da se te vrednote tudi udejanjajo v vsakdanji šolski praksi, jih mora ravnatelj poosebiti in ustvariti pogoje za sodelovanje, hkrati pa oblikovati dovolj varno okolje, da si bodo učitelji upali preizkušati novo in opuščati staro, preživeto prakso. V Mrežah učečih se šol se pogosto srečujemo z bojaznijo učiteljev, da bi opuščanje starih vzorcev in preizkušanje novih načinov dela lahko povzročilo težave pri starših in sodelavcih, hkrati pa nimajo vedno občutka, da bi jih ravnatelj pri njihovih prizadevanjih podprl. To lahko kaže, da ravnatelj podpirajo nove načine dela učiteljev le načelno, lahko pa tudi, da premalokrat jasno izrazijo svoja prepričanja in pričakovanja.

Na izvedbeni ravni ustvarjanje pogojev za sodelovanje povezuje z načrtovanjem priložnosti za timsko delo (npr. organizacija ocenjevalne konference, kjer ravnatelj oblikuje time za strokovne razprave o rezultatih), skupnim načrtovanjem (pa ne le po aktivih, ampak tudi, ko gre za načrtovanje na ravni šole), medsebojnimi hospitacijami, pri katerih učitelji izmenjujejo tako dobro prakso kot kritične točke pri poučevanju, in organizacijo strokovnih razprav, v katerih ravnatelj tudi aktivno sodeluje (Erčulj in drugi 2009).

### **Razvoj profesionalnega razvoja v projektu *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011***

V konceptu učiteljevega profesionalizma igra torej profesionalni razvoj eno ključnih vlog. Učitelj ga mora razumeti kot sestavino svojega poklica, ravnatelj pa mu mora biti pri tem vzor ter zagotavljati in ustvarjati pogoje zanj.

Taka izhodišča so nas vodila pri oblikovanju projekta *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011*, v katerega se je vključilo 567 udeležencev, od tega 81 ravnateljev, 62 pomočnikov in 424 ostalih strokovnih delavcev. Izhajali smo iz naslednjih podmen:

- najpomembnejši cilj vsake šole so dosežki in napredek učen-

cev, kar mora biti jasno izraženo v razvojnem in/ali letnem načrtu šole;

- vzpostaviti je treba tesno povezavo med razvojnim načrtom šole, načrtom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter posameznikovim načrtom izobraževanja in usposabljanja;
- v procesu načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je ključna učinkovita in stalna analiza potreb posameznikov, zato je letni razgovor tako pomembno »orodje«;
- učinke nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je treba spremljati in vrednotiti (refleksija), da bi lahko kompetentno razvijali sistem sam.

Med kvalitativne cilje smo med drugim zapisali »ozavestiti strokovne delavce VIZ o njihovi odgovornosti za lasten strokovni razvoj in strokovni razvoj organizacije« ter »motivirati vodje in strokovne delavce v VIZ za spremembe pri načrtovanju in izvedbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v povezavi z razvojem in vizijo zavoda« (Erčulj 2011, 6).

S temi cilji ter z vključitvijo ravnateljev in strokovnih delavcev smo želeli poudariti, da ravnatelj ne more sam skrbeti za razvoj profesionalizma svojih sodelavcev, če ti ne sodelujejo v celotnem procesu in če ne prevzamejo odgovornosti zanj. Učiteljeva profesionalna odgovornost je, da svoje znanje ves čas obnavlja in da se pri tem povezuje tudi s sodelavci, na kar opozarja tudi Craft (2000), ki med najpogostejše slabosti tradicionalnega pristopa k profesionalnemu razvoju, ki ga opredeljuje kot obisk seminarjev, prišteva predvsem premočno usmerjenost na posameznika in posledično premajhno na razvoj šole. Hkrati poziva k čim močnejšemu povezovanju izobraževalnih potreb posameznih učiteljev in razvojnih potreb šole.

Med konkretnimi orodji za doseganje teh ciljev smo poudarili izvajanje letnih pogovorov in vodenje listovnika. Z letnim pogovorom smo želeli pri ravnateljih in učiteljih ozavestiti nujnost usklajevanja izobraževalnih potreb posameznika in razvojnih potreb šole, pri učiteljih pa tudi refleksijo na uspešnost svojega dela in na svojo vlogo v organizaciji.

Vlogo listovnika v projektu je opredelila Zavašnik Arčnik (2009, 15), ki se pri tem sklicuje na strokovno literaturo s tega področja. Pri tem omenja dve vrsti listovnika, to sta delovni listovnik, ki ga opredeli kot sistematično zbiranje in evidentiranje dokumentov, ki odražajo profesionalno rast posameznika, in predstavitveni listovnik, ki predstavlja izbrani nabor posameznikovih dokumentov

in refleksij ter prikazuje najpomembnejše mejnike posameznikovega profesionalnega razvoja. Posebej bi radi poudarili zapis refleksij kot podporo oziroma sestavino profesionalnega razvoja, ki učitelju omogoča »globlje razumeti učni proces in ga izboljševati« (Day in Sachs 2004, 49). S tem pa učitelj prevzema odgovornost za lastni strokovni razvoj in za izboljševanje svojega dela. Prav to je bil eden od pomembnih ciljev projekta.

Dosežke v projektu smo evalvirali sproti po vsaki od treh faz projekta, ob zaključku pa so nas posebej zanimala stališča udeležencev do profesionalnega razvoja in do listovnika. Povzemamo nekaj ugotovitev.

Stališča o profesionalnem razvoju so bila na 4-stopenjski lestvici ocenjena od 2,9 do 3,5. Najvišje so ocenili trditev »bolje razumem pomen profesionalnega razvoja na osebnem nivoju« (3,5), takoj zatem pa »poglobil in razširil sem svoje znanje s področja profesionalnega razvoja« (3,46). Visoko so ocenili tudi trditev »bolje razumem odgovornost ravnatelja za profesionalni razvoj strokovnih delavcev« (3,45). Pomembno je, da so udeleženci prepoznali pomen refleksije (3,4), da so sposobni samevalvirati profesionalni razvoj (3,3) in da bolje razumejo pomen in vlogo spremljanja svojega dela (3,4). Prav tako bolje razumejo učiteljev profesionalizem (3,4). Nekoliko slabše so ocenili le trditev »poznam pristope na osnovi medsebojnega sodelovanja« (3,1), kar si lahko razlagamo s tem, da smo usposabljanje izvajali s sodelovalnimi oblikami dela, vendar nanje nismo posebej opozarjali oziroma jih nismo dovolj poudarjali.

V drugem delu vprašalnika so nas zanimala stališča o listovniku. Vse trditve so bile ocenjene z oceno več kot 3, le dve manj kot 3,5 (»listovnik je prispeval k razmišljanju o mojem profesionalnem razvoju« in »listovnik mi pomaga razviti možnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela«). Najvišjo oceno z najmanjšim standardnim odklonom je dobila trditev »listovnik prispeva k bolj sistematičnemu pristopu k lastnemu profesionalnemu razvoju« (3,66), takoj za njo pa »razumem pomen listovnika v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev« (3,55) in »listovnik je ustrezen način spremljanja lastnih dosežkov v karieri« (3,51). Sklepamo lahko, da je listovnik primerno »orodje« v procesu profesionalnega razvoja in da spodbuja učitelje, da sami spremljajo svoj strokovni razvoj. Glede na teoretična izhodišča pa bi dodali, da ga je potrebno primerno umestiti v šolo, učitelje podpirati in spodbujati k njegovi uporabi in ga ustrezno nadgraditi s strokovnimi razpravami.

Iz ugotovitev smo oblikovali priporočila za vzgojno-izobraževal-

ne zavode in za sistem. Med njimi smo posebej poudarili, da mora biti razvoj učiteljevega profesionalizma osrednja vrednota vsakega zavoda, pri čemer verjamemo, da je profesionalni razvoj njegova osrednja sestavina. Priporočamo uvajanje listovnika za učitelje, ki spodbuja njihovo prevzemanje odgovornosti za lastni strokovni razvoj. S tem bi verjetno zmanjšali tudi nerealna pričakovanja, češ da mora ravnatelj skrbeti, da vsakdo obnavlja, pogloblja in pridobiva znanje, potrebno za delo v spreminjajočih se pogojih. Zagotovo pa ima v razvoju profesionalnega razvoja v šolah pomembno vlogo država. Namesto zbiranja točk za napredovanje v nazive bi morda dosegla večje učinke, če bi učiteljem in ravnateljem priporočala ali celo naložila, da morajo spremljati učinke profesionalnega razvoja na kakovost dela z učenci. Podobno za angleško okolje ugotavlja Blandford (2000, 75) in pri tem opozarja, da zato v resnici ne poznamo učinkov profesionalnega razvoja na delo učiteljev v razredu. S sistematičnim spremljanjem bi lahko tudi mnogo bolj osmislili številne postopke, kot so razvojno načrtovanje, letni pogovori, spremljanje in opazovanje pouka in nena zadnje uvajanje listovnika za učitelje.

### Sistemski profesionalizem

V članku smo razpravljali o dveh konceptih profesionalne odgovornosti. V obeh, tako v zunanji kot v profesionalni, zasledimo, da učitelj ni odgovoren le za kakovost svojega dela, ampak se mora dejavno povezovati s sodelavci in z zunanjim okoljem. Hardy (2010, 427) poudarja, da gre pri tem tudi za razvoj poučevanja kot takega, dodati pa je treba, da tudi za razvoj profesionalizma v izobraževanju *per se*. To pomeni, da učitelja profesionalca v bistvu določajo predstavniki poklica sami: s svojim odnosom do izobraževanja, do svojega profesionalnega razvoja in do učencev ter njihovega učenja. Odnos in odgovornost do teh dejavnikov označujemo kot *sistemski profesionalizem*.

Podrobneje ga bomo pojasnili tako, da bomo potegnili vzporednico s sistemskim vodenjem. Hopkins (2007, 154) pove, da so sistemski vodje »tisti ravnatelji, ki so pripravljeni na lastna ramena prevzeti vloge vodij sistema; so tisti, ki jim ni vseeno le za uspeh svoje šole, ampak tudi drugih«. To za »sistemske učitelje profesionalce« pomeni, da njihova odgovornost ne ostaja za vrati učilnice, ampak se najprej razširi do meja šole, kasneje pa tudi v širši prostor. Učitelju torej mora biti mar za to, kako se učijo vsi učenci na šoli in mora pri tem dejavno sodelovati. Našteli bomo le ne-

kaj oblik sistemskega profesionalizma na ravni šole. Kadar se pojavi problem učenja v katerem koli razredu, je pripravljen deliti svoje znanje in izkušnje s sodelavci, pomaga novincem, da se lažje vključijo v kulturo učenja v šoli in odpre vrata svoje učilnice. Pomembno je tudi, da sooblikuje pozitivno kulturo učenja, o kateri smo razpravljali v poglavju o ravnateljevi vlogi. Ob tem bi radi posebej poudarili moralno razsežnost sistemskega profesionalizma, ki smo ga prav tako povzeli iz Hopkinsovega koncepta sistemskega vodenja. Sistemski učitelj profesionalce:

- se zaveda svoje odgovornosti za izboljševanje dosežkov učencev;
- je predan nenehnim izboljšavam v procesu učenja in poučevanja;
- sodeluje pri oblikovanju šole kot strokovne skupnosti in dejavno deluje v njej;
- sodeluje v strokovnih razpravah in tako razvija skupna izhodišča;
- razume, da njegovo delo vpliva na delo drugih učiteljev, zato skrbno načrtuje, vodi in usmerja proces učenja učencev v svojem razredu.

Sistemski profesionalizem seže tudi preko meja posamezne šole. Ni namreč dovolj, da razvijamo oziroma izboljšujemo samo trenutno prakso, treba je o njej kritično razmišljati in jo spreminjati, s tem pa tudi pogled na učiteljevo vlogo. Učinkovita praksa na tem področju je mreženje med šolami, kjer učitelji ne ustvarjajo le znanja za lokalno okolje svojih šol, ampak razvijajo razumevanje svoje vloge in odnos do nje skozi procese komuniciranja, profesionalnega razvoja, pri opredeljevanju vloge razrednika in strategije za preprečevanje nasilja, če omenimo le vsebine Mrež učečih se šol 2.

Za položaj učitelja profesionalca v družbi in za njegov družbeni ugled pa so poleg odličnosti dela z učenci zgovorna tudi sporočila, ki jih pošiljajo v javnost. Tarnanja v slogu »zakaj ne grem na valet«<sup>5</sup> verjetno ne pripomorejo k ugledu učiteljskega poklica. Menimo namreč, da sta pozitiven odnos do učencev in prepričanje, da je z njimi mogoče delati in jih spreminjati na bolje, srž profesionalnega ravnanja. Pri tem se pridružujemo Olsonovi (2009, 167), ki poziva učitelje, naj si prizadevajo ustvariti tako skupnost učiteljev, v kateri bodo znali tudi spreminjati pogoje, v katerih delajo.

Učiteljev profesionalizem torej ni nekaj, kar je poklicu dano s tem, ko vstopimo vanj. Moramo ga sistematično graditi na osebni, organizacijski in sistemski ravni. Ne gre namreč pričakovati, da ga lahko nekdo zaukaže ali predpiše. Lahko ga oblikujemo le skupaj v profesionalnem dialogu in izmenjavi mnenj ter z veliko mero profesionalnega optimizma, to je z zaupanjem v tiste, s katerimi delamo.

### Opombe

1. Z izrazom »profesija« označujemo poklice, ki jih označuje visoka raven znanja, avtonomija pri odločanju o postopkih, sposobnost reševanja zapletenih problemskih situacij, profesionalna etika, poklicna identiteta in družbeni ugled (glej npr. Požarnik 2000; Erčulj 2009).
2. Podatke smo zbrali na 3. delavnici, pred katero so udeleženci presojali programe profesionalnega razvoja v svojih zavodih.
3. Sklicujemo se na članek Krivi smo, objavljen v *Šolskih razgledih* 30. septembra 2011.

### Literatura

- Blandford, S. 2000. *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.
- Brejc, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Craft, A. 2000. *Continuing Professional Development*. London in New York: Routledge Falmer.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hardy, I. I. 2010. »Leading Learning: Theorizing Principals' Support for Teacher PD in Ontario.« *International Journal of Leadership in Education* 13 (4): 421–436.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Day, C., in J. Sachs. 2004. »Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development.« V *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ur. C. Day in J. Sachs, 3–32. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., in Q. Gu. 2010. *The New Lives of Teachers*. London in New York: Routledge.
- Elmore, R. F. 2004. *School Reform From the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Erčulj, J. 2006. »Šole kot učeče se skupnosti.« V *Management znanja*, ur. M. Jaklič, 245–256. Maribor: Pivec.

- Erčulj, J. 2009. »Pogledi na učiteljev profesionalizem.« *Vzgoja in izobraževanje* 40 (6): 41–48.
- Erčulj, J. 2010. »Profesionalizem in profesionalni razvoj strokovnih delavcev.« *Didakta* 20 (137): 9–11.
- Erčulj, J. 2011. »Vodenje avtonomnega javnega zavoda: sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011.« Zaključno poročilo projekta, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2005. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev ta izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 5–24.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Pearson Education.
- Hardy, I. J. 2010. »Leading Learning: Theorizing Principals' Support for Teacher PD in Ontario.« *International Journal of Leadership in Education* 13 (4): 421–436.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Hargreaves, A. 2005. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead in Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hoyle, E., in P. D. John. 1995. *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Huffman, J. B., in K. K. Hipp. 2005. *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education.
- Jonasson, J. T. 2011. »Education of School Leaders: The Ethical Dimension in the Educational Task for Schools.« Uvodni referat na konferenci ENIRDELM, Reykjavik, 24.–26. september.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lieberman, A., in L. Miller. 1990. »Teacher Development in Professional Practice Schools.« *Teacher College Record* 92 (1): 105–122.
- Liebermann, A., in L. Miller. 1999. *Teachers – Transforming Their World and Their Work*. New York in London: Teacher College Press.
- Loughran, J., A. Berry, A. Clemans, S. Keat, B. Miranda, G. Parr, P. Riley in E. Tudball. 2011. »Exploring the Nature of Teachers' Professional

- Learning.«. V *Navigating in Educational Contexts: Identities and Cultures in Dialogue*, ur. A. Laurialla, R. Rajala, H. Ruokamo in O. Yliapio-Mäntylä, 93–103. Rotterdam: Sense.
- MacBeath, J. 2006. *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole*. Ljubljana: RIC.
- McBer, H. 2000. *Research into Teacher Effectiveness*. London: Department for Education and Employment.
- Mockler, N. 2011. »Beyond 'What Works': Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool.« *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 17 (5): 517–528.
- O'Day, J. 2002. »Complexity, Accountability and School Improvement.« *Harvard Educational Review* 72 (3): 1–37.
- Olson, K. 2009. *Wounded by Schools: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. New York in London: Teacher College Press.
- Požarnik Marentič, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. DZS: Ljubljana.
- »Pavilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.« 2009.  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_PRAV5958.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_PRAV5958.html)
- Quicke, J. 2000. »A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society.« *Educational Management Administration and Leadership* 28 (3): 299–315.
- Rifkin, J. 2001. *The Age of Access*. New York: Penguin.
- Sachs, J. 2003. *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. 2007. »Learning to Improve or Improving Learning: The Dilemma of Teacher Continuing Professional Development.« V *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability: Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*, ur. M. Brejc, 9–20. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.
- Sergiovanni, J. T. 1998. »Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness.« *International Journal of Leadership in Education* 1 (1): 37–46.
- Simkins, T., in J. Lumby. 2002. »Cultural Transformation in Further Education? Mapping the Debate.« *Research in Post-Compulsory Education* 7 (1): 9–24.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's About Learning (And It's About Time)*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Sugrue, C. 2004. *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives*. Dublin: Liffey.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. »Leadership for Learning.« V *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, ur. J. Macbeath in N. Dempster, 32–53. Oxon in New York: Routledge.
- Woolfolk Hoy, A., in W. K. Hoy. 2009. *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Boston, MA: Pearson.

Whitty, G. 2000. »Teacher Professionalism in New Times.« *Journal of in-Service Education* 26 (2): 281–295.

Zavašnik Arčnik, M. 2009. »Listovnik v profesionalnem razvoju učiteljev, vzgojiteljev in ravnateljev.« V »Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011: gradivo 1,« ur. J. Erčulj, 15–25. Šola za ravnatelje, Kranj.

- Dr. Justina Erčulj je predavateljica v Šoli za ravnatelje.  
*justina.erculj@solazaravnatelje.si*