

Motivacija in vodenje starejših osnovnošolskih učiteljev za profesionalno učenje

Lilijana Bele

oš Frana Kocbeka Gornji Grad

V članku želim predstaviti moj pristop k preusmerjanju prepričanj starejših učiteljev na šoli, ki so v ključni karierni fazi in v času uvajanja nekaterih sprememb v šolski sistem postali manj zainteresirani za strokovno izpopolnjevanje. Posebej sem si želela preseči dejavnike na naši šoli, ki so bili glavni razlog za to stanje – to je starost in delovna doba učiteljev ter uvrstitve v najvišje plačne razrede oz. nazive. Poglobljeno sem se seznanila s teorijo o učenju, motivaciji, razvoju kariere in fazah le-te ter o kompetencah, ki jih sodobna družba pričakuje oz. zahteva od aktualnih aktivnih učiteljev v osnovnih šolah. Izvedla sem kratko interno anketo in opravila individualne razgovore z zaposlenimi, pri čemer sem si izoblikovala sliko stanja na šoli. Brez posebne najave sem izobraževanje za naslednja tri leta načrtovala tako, da sem zajela vsebine, s katerimi bi se dalo popraviti stanje, zlasti zbuditi motivacijo, približati izvedbo izobraževanj in omogočati ugodnosti vsem, ki so dobro skrbeli za svoj profesionalni razvoj (podpora in nagrajevanje). Po petih letih ugotavljam, da so se zgodili evidentni pozitivni premiki pri večini v kolektivu, ostajajo pa trije (še starejši) učitelji, ki se niso dali zapeljati z večino in (še bolj) zagrenjeni čedalje težje čakajo na upokojitev.

Ključne besede: motivacija, izobraževanje in učenje, starejši osnovnošolski učitelji, kariera

Uvod

Nabor gradiv domačih in tujih teoretikov – raziskovalcev stanja profesionalne ravni in kompetenc pri učiteljih – ponuja pestro paleto podatkov, pogledov, analiz in opisov stanj v trenutni šolski praksi. Razhajanja med potrebami in rezultati dodiplomskega izobraževanja bodočih učiteljev so se prenesla na segment aktivnih učiteljev, saj nenehne spremembe v šolskem sistemu terjajo izjemno široko usposobljene učitelje.

Nabor učiteljevih kompetenc (Eurydice 2005), aktualne usmeritve *Bele knjige* (2011), postavitev temeljnega izobraževanja na osnove »štirih stebrov« (Delors 1996, 77–78) in nenehne spremembe v šolskem sistemu prinašajo nujnost vseživljenjskega pro-

fesionalnega razvijanja znanj in veščin učiteljev ter posebno skrb za kvalitetno vzgojno-izobraževalno delo ter razvijanje osebne kariere.

Dejstvo je, da nekateri osnovnošolski učitelji v določenem obdobju poklicne kariere nekako ustavijo svojo profesionalno rast, postanejo kritični do vsebin in strukture šolskega sistema ter se ne odzivajo na uvajanje sprememb in novitet v vzgojno-izobraževalno delo. S tem lahko evidentno upade kakovost strokovnega dela, to se odraža pri delu z učenci, nenazadnje pa lahko negativno vpliva tudi na ves učiteljski kolektiv.

Zato je bilo potrebno preveriti nekaj prijemov, ki bi omilili, če ne že onemogočili pojav upadanja kvalitete dela in prinašali ustrezne učne rezultate na naši šoli.

Splošno o motivaciji, motivacijske teorije

Osnovna delitev motivacije je pri skoraj vseh teoretikih delitev na zunanjo in notranjo motivacijo, pri čemer je zunanja vse, kar nas iz okolja spodbuja in poganja k dejanjem, notranja pa izhaja z individualnih stališč posameznika, je podkrepljena sama v sebi in odraža osebno doživljanje.

Kot navajata Musek in Pečjak (2001, 56–57) sta temeljni funkciji motivacije dve: spodbujanje in usmerjanje ravnanj. Motivacija je vse, kar nam daje zagon, nas vodi in usmerja k določenemu cilju. Nadalje navajata še, da razlikujemo več vrst motivacije glede na stanje zavesti:

- *zavedna ali socialna motivacija* (z njo obvladujemo nagon in zadovoljujemo potrebe na sprejemljiv način, upoštevamo logiko in stvarnost sveta),
- *nezavedna ali biološka (nagonska) motivacija* (je primarna, zahteva brezpogojno zadovoljenost potreb in impulzov; potlačene potrebe povzročajo težave),
- *duhovna ali samorazvojna motivacija* (usmerjajo jo duhovni, verski, statusni motivi, ki jih posameznik ceni in jim sledi),
- *delovna ali storilnostna motivacija* (osnovno vodilo je želja po uspehu in strah pred neuspehom, kar je podprto še z vrednostjo dosežka in verjetnostjo uresničitve).

Najosnovnejša in največkrat potrjena ter uporabljena motivacijska teorija, ki temelji na osnovnih človekovih potrebah, je pet-stopenjska hierarhija potreb po Maslowu. Ko je zadovoljena potreba nižje stopnje, se pojavi potreba višje stopnje. Potrebe si sle-

dijo od osnovnih bioloških (fizioloških) do potrebe po varnosti in zaščiti, socialnih potreb (po pripadnosti, ljubezni, prijateljstvu), potrebe po samospoštovanju, samopotrditvi in ugledu ter potrebe po samopotrjevanju (kreativnost, razvoj sposobnosti).

McGregorjeva teorija poudarja, da je motivacija zaposlenih ključnega pomena za uspešnost organizacije in pri tem deli ljudi na dva osnovna tipa:

- tip X – so ljudje, ki ne delajo radi, nimajo ambicij, k delu (izobraževanju) jih je treba prisiliti, jih nadzorovati in nagrajevati oz. sankcionirati;
- tip Y – so ljudje, ki so delavni, disciplinirani, sposobni dosežati lastne cilje, zato jih je pri delu (izobraževanju) treba le usmerjati in jim svetovati, da sproščajo svojo ustvarjalnost.

V organizaciji, kakršna je šola, so zaželeni ljudje tipa Y, ki kot taki tudi lažje kreirajo svoj profesionalni razvoj. Skladno s tipskimi lastnostmi jih delo ne obremenjuje, zmožni so samomotivacije, avtonomnih odločitev in rastejo v kvaliteti, če le nimajo posebnih institucionalnih ovir. Seveda so prisotni tudi predstavniki tipa X, ki v skladu z značilnostmi iz leta v leto stagnirajo, prihajajo v konflikt z okolico in sami s seboj; verjetnost je, da se njihova karierna pot izteka v smer nezadovoljstva, izgorelosti in zagrenjenega izpreganja.

Teorija značilnosti dela – Hackman-Oldhamov model (Lipičnik 1996, 160) pravi, da so ljudje precej bolj motivirani za neko dejavnost (delo), kadar:

- sprejemajo svoje delo kot smiselno (če je opravilo videti zanimivo in se spleča),
- imajo odgovornost za rezultate dela (če je kvaliteta bolj odvisna od osebnega dela kot od zunanjih dejavnikov, torej so osebno odgovorni za delo),
- dobijo povratno informacijo o izvedbi (so redno obveščeni o vrednosti in uspešnosti opravljenega dela).

Delo učitelja je poslanstvo tiste vrste, pri katerem je dejansko jasna namembnost in smiselnost, delo je pestro, razgibano in ovrednoteno. Prav tako je izvedba odvisna od osebnega prizadevanja in dokazovanja ter odgovornosti za rezultate, zagotovljene pa so tudi povratne informacije od nadrejenih, sodelavcev ter staršev in učencev. Gledano s tega zornega kota bi lahko bili učitelji v vseh kariernih fazah ustrezno motivirani za profesionalno delo in učenje (izobraževanje).

Motiviranje odraslih za izobraževanje in učenje

Izobraževanje je dragocen proces pridobivanja znanja, učinkovito znanje pa vrednota, po kateri hrepeni današnja družba. Zato je motivacija za pridobivanje uporabnega znanja (torej za izobraževanje in učenje) osnovno gonilo razvoja.

Krajnc (1982, 9) poudarja, da »pridobivanje znanja postaja iz dneva v dan bolj usodno povezano z motivacijo, kajti samo sposobnosti niso dovolj in prisila ne zaleže« ter da si »brez ustrezne motivacije za izobraževanje ni mogoče zamišljati uspešnega razvijanja permanentnega izobraževanja«, kajti »danes potrebe po znanju presegajo vse meje in učiti se je treba na vsakem koraku«.

O motiviranju za izobraževanje navaja Ferjan (2005, 209) principe in odgovornost vseh deležnikov izobraževanja: udeležencev in izvajalcev izobraževanja, znotraj tega pa še motiviranje samega sebe: »Motivacija je psihološka spodbuda za delo in razlike med ljudmi se kažejo ravno v motiviranosti za delo.« Zato je temeljna sestavina managementa v izobraževanju prav fenomen motivacije in metode motiviranja.

Pred časom je bilo aktualno vprašanje: Ali se odrasli sploh (še) lahko učijo? Aktualno vprašanje tega stoletja pa je: Kako se odrasli učijo?

Thorndike ugotavlja, da ni razlik v zmožnostih učenja pri odraslih do 45. leta, razen v tem, da se starejši včasih učijo počasneje (Ličen 2009, 47–51). Dejansko je upad sposobnosti za učenje opazen po 60. letu starosti ali celo kasneje. S starostjo se sicer slabšata vid in sluh, povečuje se odzivni čas, a to ni nepremagljiva ovira.

Se pa učenje odraslih razlikuje od učenja otrok, kar utemeljuje tudi andragoška znanost. Knowles to razliko utemeljuje s petimi spoznanji (Brečko 1998, 133–134):

1. samokoncept odraslih je drugačen kot samokoncept otrok,
2. odrasli imajo bogato zalogo izkušenj, ki jo lahko prenesejo v učno situacijo in so pomemben vir za novo učenje,
3. odrasli so se bolj pripravljeni učiti,
4. odrasli se učenja lotevajo problemsko, otroci pa zelo subjektivno,
5. odrasli so bolj notranje kot zunanje motivirani za učenje.

Po Knowlesu imajo izkušnje »nenadomestljivo vrednost in posameznik se čuti ogroženega, če novega znanja ne more povezati s prejšnjimi izkušnjami« (Brečko 1998, 58). To pomeni zahtevo po spremembi identitete in prav iz tega izvira priljubljeni izgovor od-

raslih, da se z leti vse težje učijo. Zaradi tega mora biti učna praksa za poučevanje odraslih povsem drugačna, še zlasti pri formalnem (institucionalnem) učenju. Pri učenju v polformalnem okolju si učne strategije prilagaja posameznik sam. Ko pa gre za neformalno učenje, se učna aktivnost dogaja izven izobraževalnega sistema.

Doseženi uspeh odraslih v izobraževanju je odvisen zlasti od treh dejavnikov (Krajnc 1982, 255): *motivacije, sposobnosti in učnih tehnik oz. navad*. Najpogosteje gre pri odraslih za princip notranje motivacije in samomotivacije, še posebej, če je odrasla oseba v svoji zaključni karierni fazi in nima navzven več kaj pridobiti.

Motiviranje učiteljev za izobraževanje in učenje

Ferjan (1996, 101–107) govori konkretno o motivaciji in motiviranju učiteljev, pri čemer izhaja iz predpostavke, da imajo le-ti že zadovoljeni osnovni dve stopnji potreb po Maslowu (biološke oz. fiziološke potrebe in potrebe po varnosti) in da je bolj kot drugje pri učiteljih treba upoštevati dejstvo zadovoljstva oz. nezadovoljstva na delovnem mestu ter vpetosti v organizacijo (šolo). Tako se lahko pričakuje pozitiven vpliv nadaljnjih potreb po Maslowu (socialne potrebe, ugled in samopotrjevanje), ki so bolj kot ne lastne in potrebne intelektualcem.

Ferjan (1996, 104) še navaja: »Učitelji izhajajo iz vrst intelektualcev, imajo relativno visoko stopnjo formalne izobrazbe ter odprte možnosti za socialno afirmacijo v svojem okolju, zato bi bilo pričakovati, da so (bili) visoko motivirani za delo (študij).«

Na delovno motivacijo učiteljev vplivajo tudi (Jurman 1981, 52) motivacijski dejavniki dveh vrst: *materialni* – osebni dohodek ter denarne in blagovne nagrade in *nematerialni* – zanimivo in pomembno delo, primerno delovno okolje, razporeditev delovnega časa, možnost strokovnega usposabljanja in izobraževanja, možnost napredovanja, medsebojni odnosi s sodelavci, možnost polnega uveljavljanja delovnih sposobnosti, soodločanje o delu in gospodarjenju, ustne in pisne pohvale in priznanja za dobro opravljeno delo.

Kalin pa ugotavlja, da »učenje in s tem nadaljnje izobraževanje učiteljev največkrat zavirajo nizka predstava o sebi in učenju, nizka pričakovanja in pomanjkanje učinkov, nizka toleranca nepredvidljivih težav, bojazen pred delanjem napak, strah in izogibanje tveganju. Takšna osebna prepričanja imajo lahko negativni

pojav na učne rezultate» (Marentič idr. 2003, 127). Ferjan (2005, 206) navaja, da je potrebno razumeti in upoštevati motiviranje tudi z vidika managementa v izobraževanju. Učitelji se nahajajo v položaju, ko morajo znati uspešno motivirati sebe, sodelavce in učence – udeležence njihovega delovnega procesa. Kajti pogoj za uspešno in kvalitetno delo je motiviranost vseh navedenih oz. sodelujočih. Učitelji so namreč vedno v interakciji z nekom, ki sooblikuje njihovo delo ter vpliva na rezultate.

Ravnatelj kot motivator zaposlenih učiteljev

Kot izjemno pomemben subjekt za motiviranje učiteljev se v literaturi (Ferjan 2005; Everard in Morris 1996; Jakopec 2007) pojavlja vloga vodstva šole, konkretno ravnatelja v osnovni šoli.

Vloga ravnatelja kot motivatorja je večplastna, predvsem pa se poudarja zgled, odnos do delavcev, materialna in moralna podpora, zagotavljanje delovnih pogojev, spodbude pri inovativnih idejah ali na kratko »v učitelja usmerjeno vodenje«. Ravnatelj prevzema pomembno odgovornost že z vizijo, s katero skuša povezovali vse deležnike »pedagoškega trikotnika«. Sledi kadrovanje učiteljev, motiviranje za kvalitetno delo, spremljanje in usmerjanje pedagoškega procesa, obenem pa stalna skrb za zadovoljevanje potreb zaposlenih, učencev, njihovih staršev ter širšega lokalnega okolja. V prvi vrsti je ravnatelj pedagoški vodja, kar v ospredje postavlja nujno naravnost k učenju, napredku in rasti, podpora in priznanju ter vrednotenju učnih rezultatov tako zaposlenih (učiteljev) kot učencev.

To od ravnateljev zahteva mnoga znanja in značilnosti managerja, hkrati pa je kljub željam po učinkovitosti vse prevečkrat omejen v svojem vplivanju (finančna sredstva za izobraževanje in delovno okolje, predpisi, lokalne značilnosti, osebnostne lastnosti, klima in kultura v šoli, pripadnost – poklicna identiteta posameznikov ipd.).

Ferjan (2005, 189–193) razčlenjuje dolgoročno in akcijsko zasnovanost managerskega planiranja v izobraževanju, s katerim se predvideva organizacija izobraževanj, ukrepi motiviranja za izobraževanje, kontroliranja in zagotavljanja kakovosti, planiranje kadrovske dejavnosti, razvoja informatike in razvoja (lastne) kariere.

Kot navaja Trnavčević (2000, 89–90) pa je ena prednostnih nalog vodstva šole usmerjanje v vseživljenjsko izobraževanje in učenje zaposlenih ter razvijanje prepričanja, da je vsak posamezen

učitelj odgovoren za to, da ugotovi svoje potrebe po izobraževanju in poišče ustrezne učne priložnosti, s tem pa poveča svojo lastno kakovost.

Starejši osnovnošolski učitelji in njihov karierni razvoj

Po »enostavni« karierni lestvici so starejši učitelji tisti, ki so v pozni oz. zreli karieri, stari od 45 do 65 let in imajo več kot 25 let delovne dobe.

Besedna zveza »starejši učitelji« opredeljuje učitelje, ki so že prešli prve tri karierne faze po Hubermanu (Javrh 2007):

1. začetno odkrivanje in zaznavanje značilnosti poklica (1. do 3. leto službovanja),
2. stabilizacija in začetek razvijanja kompetenc (4. do 6. leto),
3. poklicna aktivnost – eksperimentiranje in samoocenjevanje, dokazovanje in napredovanje ter pojav dvoma (7. do 18. leto),
4. umirjenost zrele kariere, samozaupanje, učinkovitost poučevanja in distanciranje do šolskih reform (19. do 30. leto),
5. odmikanje in izpreganje: umirjeno ali zagrenjeno (do upokojitve).

V razvoju učiteljeve profesionalnosti so se sicer skozi čas zvrstila štiri značilna obdobja, skozi katera smo prišli do današnjega »nezavidljivega« položaja starejših učiteljev v osnovni šoli:

- predprofesionalno obdobje – učitelj kot posredovalec in prenašalec točno določenih znanj, metodično okorel in omejen;
- avtonomni profesionalizem – učitelj univerzitetno izobražen, pridobiva profesionalno avtonomijo, razvija »v učence usmerjen pouk«, a je premalo samozavesten;
- kolegialni profesionalizem – pojav sodelovalne kulture, timsko delo, učenje učenja, individualizirani pouk, šola – učeča se skupnost;
- postprofesionalno obdobje, kot odziv globalizacije – tekmovalnost, tržne zakonitosti in primerjave znanja; zaradi tega sledi centralizirano predpisani kurikulum, standardi znanja, zunanje preverjanje in napredovanje/ocenjevanje učiteljev s točkami.

Stanje v slovenski šolski praksi danes je komaj kaj nad obdobjem avtonomnega profesionalizma. Za procese zadnjih dveh obdobj so potrebna znanja in kompetence, ki jih med starejšimi učitelji ni v zadovoljivi meri – kdor jih želi pridobiti, mora imeti za to

PREGLEDNICA 1 Opredelitev kariere

Starost	Obdobje kariere
Do 30 let	Predkariera
15–30 let	Zgodnja kariera
30–45 let	Srednja kariera
45–65 let	Pozna/zrela kariera

veliko osebne motivacije in zavednosti, pogosto tudi finančne sposobnosti, da lahko stopi na pot tovrstnega (samo)izobraževanja.

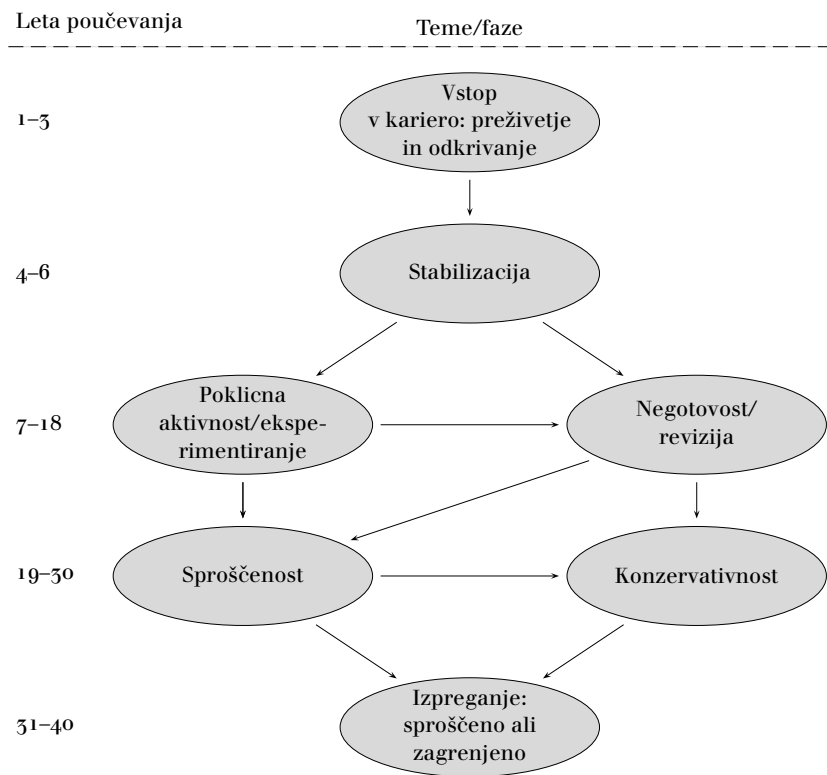
Skozi čas je nastajal in zorela tudi t.i. poklicna identiteta, ki je: »konglomerat lastnih izkušenj in izkušenj vseh, ki so ta poklic opravljali pred njim in ga opravljajo hkrati z njim ter pridobljenih modrosti o tem, kako opravljati delo. Zato ni čudna ugotovitev, da se učitelji trudijo ohraniti obstoječe stanje kolikor je mogoče dolgo. Spremembe namreč pretijo, da bodo razveljavile te izkušnje in jih s tem oropale pridobljenih spretnosti ter jih zmedle glede namena, s tem pa porušile prefinjene racionalizacije in kompenzacije, s pomočjo katerih jim je uspelo uskladiti različne vidike svojega položaja« (Marentič Požarnik idr. 2005).

Poklicna pot in kariera učitelja je zaradi posebnosti delovnega mesta in vpliva na generacije mladih še kako potrebna analize. Dosedanja opredelitev kariere je prikazana v preglednici 1.

Sočasno s kariero se izgrajuje tudi poklicni razvoj, saj se s pridobljenimi delovnimi izkušnjami oblikujejo pomembne subjektivne izkušnje učiteljev, ki mu postanejo vodilo za pedagoška ravnanja v neposredni praksi. Po Ryanu se učiteljev poklicni razvoj deli na štiri obdobja (Devjak in Polak 2000, 71–74):

1. obdobje idealnih predstav (fantasy stage), ki se prične že v času odločanja za učiteljski poklic in dodiplomskega izobraževanja;
2. obdobje preživetja (survival stage), od prvega do tretjega leta poučevanja, ko posameznik spozna dejansko stanje, odstopanja od svojih idealov, je preobremenjen z delom in obvladovanjem procesa pouka, začne dvomiti vase in pogreša oz. išče podporo med sodelavci;
3. obdobje izkušenosti (mastery stage) nastopi postopoma, ko učitelj pridobi nadzor nad delom, oblikuje določene rutine poučevanja in realno kritično sprejema napotke in pomoč.

Ker pa se v tem času pojavlja tudi strah pred novostmi in ponovnim tveganjem, ki ga prinese uvajanje novosti in se že izoblikuje tudi kritičnost do šolskega sistema, programov in do premajhne



SLIKA 1 Hubermanov model razvoja kariere učiteljev (povzeto po Javrh 2007)

podpore pri uvajanju novosti, je Hermans s sodelavci tem trem obdobjem dodal še četrto obdobje:

4. obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje (impact stage), ko učitelji začnejo ponovno reflektirati svoje delo in prispevek k napredku učencev. Zgodi se, da se ob tem nenadoma počutijo osamljene, delo jih prične izčrpavati, rutina jih utruja in iščejo spet nove metode dela, pri čemer se odločajo tudi za nadaljnji študij ali pospešeno izobraževanje.

Hubermanov fazni model kariere podrobneje opredeljuje čas in vsebinske značilnosti posameznih kariernih faz, pri čemer loči v dveh fazah t.i. harmonično (pozitivno) in problematično (negativno) pot razvoja učiteljeve kariere, iz katerih se že lahko predvidi »izid« ob upokojitvi (Javrh 2007).

Z vidika osnovne teme se podrobneje ozrimo na fazo »sproščenosti« ter »konzervativnosti«, ki sovpadata z laičnim terminom

»starejših učiteljev«. Ti dve fazi zajemata obdobje med 43. in 54. letom starosti in sta že prvi del pozne kariere. Drugi teoretiki pa to obdobje imenujejo tudi »pozna zrela kariera« oz. obdobje »vzdrževanja«, kateremu sledi zadnja faza – »upad«.

V fazi sproščenosti »učitelj postopno upadanje energije in entuziasma kompenzira z večjim občutkom zaupanja in sprejemanja samega sebe«. Ta faza je zaznamovana z umikanjem iz obdobja aktivizma v večjo mirnost, zaznamujejo pa jo tri poglobitve teme (Javrh 2007, 79–80):

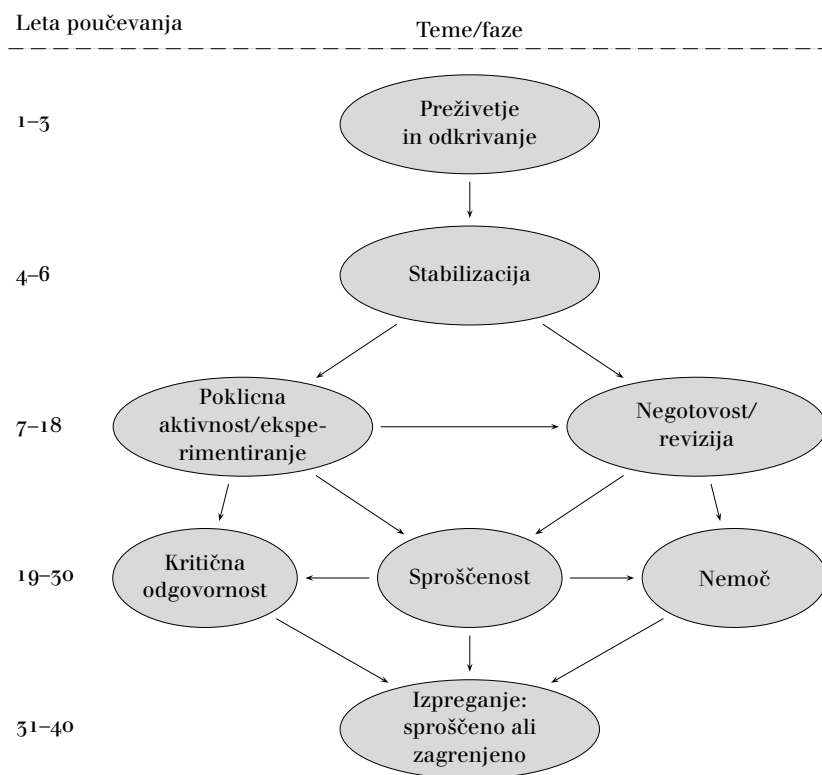
- zmanjševanje profesionalnega vlaganja (učitelji so bolj mirni, sproščeni, manj angažirani, manj entuziasti, manj energični),
- povečanje učinkovitosti poučevanja, hkrati pa odmik iz profesionalnega cikla v družino in prosti čas,
- prisoten je občutek večje sprejetosti samega sebe v smislu »vzemite me, kakršen sem«.

V sočasno možni fazi konservativizma pa se učitelji te starosti opisujejo kot preudarnejši in veliko bolj skeptični do šolskih reform. Iz tega stanja se lahko razvije najslabši scenarij zaključka učiteljeve kariere, to je, da se umaknejo v grenkobo in zagrenjenost in se globoko nezadovoljni povsem umaknejo iz možnih aktivnosti zadnjega kariernega obdobja.

V fazi izpreganja (umika), ki se prične oblikovati po 30. letu delovne dobe, se zelo zazna predhodna karierna faza sproščenosti oz. faza konservativizma. Po Hubermanu je umik iz konservativizma očitno viden kot »funkcionalna marginalizacija na nivoju šole ali na nivoju šolskega sistema, saj se učitelj pogosto ne strinja s prevladujočo politiko oz. šolsko prakso« (Javrh 2007, 83–84).

Huberman opredeljuje tri poglobitve načine izpreganja (Javrh 2007, 83–84):

1. miren umik, ki pomeni preusmeritev energije od dela v šoli k drugim področjem ali v razredu k skromnejšim, bolj specializiranim oblikam;
2. zagrenjeni umik, ki ima zasnove že v prejšnji fazi in se izraža skozi nezadovoljstvo z učenci, starši, vodstvom in šolsko politiko;
3. »izdani« pa so posebna skupina, ki je veliko sebe vložila v aktualne spremembe šolskega sistema, a se razočarani v tem obdobju umaknejo na »nujni minimum«, se izrazito »deinvestirajo«, prakticirajo delovni »strateški minimum«.



SLIKA 2 S-model razvoja kariere učiteljev, ki upošteva slovenske posebnosti (povzeto po Javrh 2007)

Z željo, da bi preverili veljavnost prej omenjene teorije na slovenskih tleh, je nastala kvalitativna raziskava o poklicnih poteh učiteljev v Sloveniji (Javrh 2007, 72). Vodilne teme so bile učiteljeva kariera (kaj je, kaj pomeni), delovne izkušnje (in zaposlitve) posameznika in načrti za prihodnost ter vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja na razvoj kariere. Priložnostni vzorec je bil sestavljen podobno kot švicarski in upoštevajoč podobnosti obeh šolskih sistemov je bilo pričakovati, da bodo rezultati identični. Vendar je v t. i. S-modelu razvidnih nekaj posebnosti, ki so značilne (samo) pri nas.

Modificirani model omogoča primerjavo s Hubermanovim in vidimo lahko specifiko, ki se v Sloveniji pojavi v predzadnji fazi, fazi zrele kariere, med 19. in 30. letom delovne dobe (starost 40 do 55 let).

V obdobju preživetja in odkrivanja so pomemben dejavnik obli-

kovanja nadaljnjega učiteljevega profila delovne izkušnje na samem začetku službovanja ter osnovni razlog, zaradi katerega so se odločili za učiteljski poklic. Vedno se bolje obnesejo kandidati, ki so že na samem začetku našli stik z učenci in jim je bila učiteljevanje prva izbira poklica in so imeli dobrega mentorja v času pripravnštva.

V fazi stabilizacije se slovenski učitelji znajdejo na dveh pozicijah: zaposlitev in nadaljevanje na izbranem delovnem področju ter razmišljanje o alternativah (izstop iz poklica). Tisti, ki ostajajo, že začutijo samozavest in suverenost, pri čemer se nekateri umaknejo v intimo svoje učilnice, drugi pa ambiciozno prehajajo v fazo poklicne dejavnosti/eksperimentiranja. Prav tukaj se zazna »prehitevanje« pri prehodu med fazami v primerjavi s Hubermanovim modelom.

Vzemimo, da je to v vrstah slovenskih učiteljev posledica (pre)-pogostih sistemskih sprememb, uvajanja novih učnih vsebin, drugačnih praks poučevanja, hitrega razvoja in uvajanja informacijsko-komunikacijske tehnologije v pouk, splošnih družbenih sprememb ter ukrepov večjega javnega nadzora nad delom učitelja in odvzema nekaterih pravic (napredovanja, nagrajevanja delovne uspešnosti).

V fazi eksperimentiranja se pri nas mnogi učitelji ukvarjajo z vprašanjem nadaljevanja študija, postanejo prepoznavni, suvereni, občasno oportunisti vodstvu šole ter najdejo svoje mesto tudi navzven. Taki skoraj zagotovo napredujejo po pozitivni strani kariernega modela in ta čas opisujejo kot najlepša leta poučevanja. Ambiciozni učitelji so v tem obdobju že lahko dosegli vse formalne stopnje napredovanja (nazivi, plačilni oz. plačni razredi) ali napredovali do pomočnika oz. ravnatelja. Nekaj pa jih v tej fazi doživi zlom, ki so ga povzročile situacije nemoči: konflikti z učenci/starši, ravnateljem, sodelavci ter neprimerni odziv okolja, ko (če) je učitelj storil napako. Posledice takega stanja so neugodne, tudi usodne za nadaljevanje pozitivne kariere. Iz njih se rodijo zagrenjeni in odmaknjeni individualisti, katerih poklicna samopodoba se začne razkrajati. Še bolj kot sicer so pri teh učiteljih vidne značilnosti »izgorevanja« in čustvene preobremenjenosti. Zaradi teh negativnih občutij, splošnega nezadovoljstva strahu pred rutino in odmiranjem v stroki se začne drsenje v negotovost/revizijo in naprej v nemoč ter zagrenjeno izpreganje.

Razočarani in »zlomljeni« učitelji v tem obdobju zdrsnejo *v fazo nemoči*, soočajo se z dilemami in obtoževanjem samega sebe, izdajo ga živci in za ceno vzdržnosti na delovnem mestu postaja po-

pustljiv preko vseh meja. Doživijo osebno krizo, ki je intenzivnejša kot pri švicarskem modelu. Glavni razlog za to stanje je občutek osebne ogroženosti in nespoštovanja njega samega, kar razume skozi odzivanja učencev, s katerimi nima stika. Nemoč se razvije v izgorelost, pojavi se socialna izoliranost in želja po umiku.

Faza kritične odgovornosti je naša posebnost, ki se je razkrila v tej raziskavi. Oblikuje se pri učiteljih, ki so se aktivno razvijali in potrjevali skozi fazo eksperimentiranja do te mere, da so avtonomni, suvereni in razumno kritični do šolske stvarnosti in položaja učitelja nasploh. Tak učitelj je ob dobrem poznavanju stroke razvil uspešno učno prakso, dosega uspehe in se potrjuje, zato se loteva inovacij, polemik o zaznanih nepravilnostih ali načrtovanih spremembah ter se ne vda političnim ali ekonomskim interesom. Ugotovljene pomanjkljivosti ali pomanjkanje vizije mu postane izziv, ne bojijo se neugodnih reakcij okolja in kot taki lahko postanejo tudi opozicija vodstvu šole.

Postopno izpreganje kot zadnja faza kariernega razvoja učitelja se tudi pri nas razvija v dve smeri: sproščeno izpreganje in zagrenjeno izpreganje. »Odhajajoči« sproščeni in zagrenjeni učitelji navajajo nekaj tipičnih zdravstvenih težav z glasilkami, splošno utrujenost in znake poklicne izgorelosti. Pri zagrenjenih je prisotno bistveno poslabšanje splošne kondicije, ki vpliva na opravljanje delovnih obveznosti doma ali pa v službi. Pri sproščenih se še ohranja želja po eksperimentiranju in pestrosti poučevanja, stik z učenci je še živ in odnos z vodstvom šole ne poraja novih konfliktov, kar se z zagrenjenimi sicer pogosto dogaja. Pomembna razlika je v obvladovanju disciplinskih težav, kjer zagrenjeni učitelji ne najdejo več učinkovite prakse, počutijo se prezrte in nespoštovane, a za to krivijo druge. Nekateri za opravljanje delovnih obveznosti namenjajo čedalje več časa in energije, da bi nadomestili upadajoče moči in usihanje sposobnosti, sproščeni pa zavzamejo »status starega učitelja«, ki omogoča izolacijo in dezinvestiranje. Sproščeni in v dobri kondiciji še ne bi šli v pokoj, nekateri celo razmišljajo o novih možnosti razvijanja kariere na drugih (političnih) področjih.

Ob tem so zanimiva konkretna mnenja učiteljev naše šole, ki so jih zaupali v interni anketi. Na vprašanje o njihovem doživljanju zadnjih nekaj let v službi so napisali naslednje:

Kljub vse večjim pritiskom laične javnosti, delodajalcev in slabši delovni klimi ... imam svoje delo rada in bom vztrajala!

Naše delo bi bilo lažje in uspešnejše, če bi bila šolska politika boljša! Žal mi je, da moramo zaradi stroškov (pomanjkanja denarja) omejevati izobraževanja!

Moti me, da se v kolektivu delimo na »stare in mlade« – stari delamo vsaj enako ali celo več kot ta mladi. Menim, da so včasih starejše učiteljice bolj cenili in upoštevali, kot jih danes.

Učiteljem naj pustijo več časa za poučevanje in manj birokracije, pa bomo rajši in dobro delali.

Učitelji smo bili vedno tiho in smo vse naredili, pa nismo nazadnje nič vredni! Po toliko letih dela, kot jih imam jaz, že komaj čakam, da odidem ...

Treba je vedeti, da se vsak človek enkrat izčrpa – tudi učitelji! Zato mi izobraževanje za delo ni več prioriteta.

Stari učitelji nismo več zanimivi v razredu – šolska oblast naj razmisli o razbremenjevanju, ne pa podaljševanju delovne dobe v šolstvu!

Možnosti za napredovanje učiteljev – horizontalna in vertikalna kariera

Učitelj v osnovni šoli ima na svoji poklicni poti dokaj skromne možnosti za »stopnjevanje« kariere v smislu kvalitativnega napredovanja na delovnem mestu:

- horizontalna kariera – stopnjevanje zahtevnosti dela na istem delovnem mestu;
- vertikalna kariera – napredovanje od učitelja do pomočnika ravnatelja oz. ravnatelja.

Možna so še formalna napredovanja:

- v strokovne nazive mentor, svetovalec in svetnik,
- v plačne razrede v skladu z uspešnostjo, ki se letno ocenjuje.

Formalno napredovanje učiteljev sta omogočala Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive ter Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede. Slednjega je leta 2008 zamenjala Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede, ki prav tako določa način in postopek preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje, postopek točkovanja in časovno razporeditev napredovanja.

Omenjeni pravilniki in s tem možnost napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v plačilne razrede trenutno ne veljajo več. Uveljavitev Zakona o javnih uslužbencih in novega plačnega sistema v javnem sektorju je ukinila obstoječe možnosti napredovanja in prinesla napredovanja v plačne razrede pod drugačnimi pogoji.

Dejstvo je, da je osnovnošolski učitelj doslej lahko razmeroma kmalu dosegel svojo najvišjo realno dosegljivo raven: učitelj svetovalec, 5. plačilni razred. Z dobrim delom, aktivnim doizobraževanjem, s podporo kolektiva in ob razumevajočem vodstvu šole oz. dobrem sindikalnem zaupniku, se je napredovanje zgodilo znotraj možnega – teoretično gledano v največ dvanajstih letih. Najvišji naziv – svetnik – je za povprečnega osnovnošolskega učitelja težje dosegljiv, saj predvideva dejavnosti in naloge, ki jih ne more realizirati zgolj na svojem delovnem mestu.

Enako velja za plačilne/plačne razrede, ki so sicer v zadnjih letih doživeli bistvene spremembe, prav tako pa so že na samem začetku uvrščanja v takratne plačilne razrede prinesli razdor in nemir v učiteljske vrste. A ob prej navedenih pogojih se je uvrščanje v te razrede vzporedno z napredovanjem v nazive lahko zgodilo v desetletju in pol.

Precej pomemben dejavnik, ki je leta 1999 v učiteljske vrste vnesel precejšen nemir, pa je priznavanje razlike v doseženi stopnji izobrazbe (nekdanja VI. in VII. stopnja). Za nekatere učitelje je to bil izziv in če so univerze razpisovale programe za doizobraževanje, so se celo vpisali in se izobraževali ob delu. Za mnoge pa niti ni bilo razpisov in torej nobene možnosti za študij. Ostala pa je razlika v plačilu za »isto delo« in neprijeten občutek nekakšne »poklicne degradacije«, ki je nekatere učitelje zelo prizadel ali vsaj demotiviral za nadaljnja udejstvovanja in razvoj poklicne kariere.

Izhodišča za spremembe v našem kolektivu

V šolskem letu 2007/2008 sem ob ugotovitvah o stanju v kolektivu naredila »poseben« načrt nadaljnjega izobraževanja in strokovnega usposabljanja učiteljev. Izhajala sem iz naslednjih dejstev:

1. starost zaposlenih,
2. delovna doba zaposlenih,
3. stopnja izobrazbe zaposlenih,
4. doseženi plačni razredi in nazivi zaposlenih.

Želela sem preseči navedene dejavnike v tem smislu, da ne bi bili oz. ne bi postali »demotivatorji« v procesu strokovnega izpopolnjevanja in profesionalne rasti starejših učiteljev.

Nadalje sem izhajala iz ugotovitev:

- da imamo zelo veliko število učiteljev v obdobju zrele kariere, ki se že preveša v pozno in kaže prve znake razhajanj med dobrimi in »slabimi« ali ambicioznimi in »utrujenimi« učitelji;
- da nimamo skoraj nobenih vzvodov zunanje motivacije, s katerimi bi navduševali starejše učitelje za stalno strokovno spopolnjevanje, uvajanje sprememb in skrb za lastni profesionalni razvoj;
- da je realno možna kariera (napredovanja) večine učiteljev že udejanjena;
- da učitelji nimajo možnosti formalnega izobraževanja za dvig stopnje izobrazbe;
- da je pri nekaterih učiteljih že prisotna »faza nemoči« (pogosteje se pojavljajo težave pri reševanju disciplinskih prekrškov, težko je motivirati nekatere za dodatna dela na šoli, pojavil se je primer zlorabe alkohola, socialna izoliranost in psihosomatske zdravstvene težave);
- da pa se dogaja toliko sprememb, novosti in posegov v strokovno delo, da je nujno slediti, upoštevati usmeritve ter zagotavljati kvalitetno izvajanje učno-vzgojnega procesa na šoli. In za to seveda takoj nekaj storiti.

Načrt konkretnih sprememb

Najprej sem sprejela odločitev, da približam strokovna izobraževanja kolektivu, izbiram teme, ki so aktualne, več poudarka dam pozitivni klimi in kulturi, da razvijam pripadnost in vpetost posameznikov v skupno delo in skušam navduševati tudi za opravljanje manj prijetnih in »manj nujnih« delovnih obveznosti.

Izkazovala sem javno podporo vsem, ki so karkoli pozitivnega storili za lastni profesionalni in karierni razvoj in pri hospitacijskih razgovorih individualno navduševala za permanentno izobraževanje.

Po vzoru oz. managerskih napotilih sem svojo osebno kariero tudi sama nadgrajevala z udeleževanjem na lokalnem nivoju in širše ter nadaljevanjem študija (ob delu).

V naslednjih štirih letih (do leta 2012) smo na šoli izvedli naslednje pomembne aktivnosti:

- večino izobraževanj smo organizirali na šoli, za celoten kolektiv skupaj, in najpomembnejše vsebine so bile:
 1. Mreže 1 – 2008 in 2009,
 2. Glasserjeva teorija dobre šole – 2009 in 2010,
 3. Mediacija, EFT metoda in skrb za lastno zdravje (učiteljev) – 2010 in 2011,
 4. Vzgojni načrt – 2009 in naprej (še traja),
 5. Posodobitve pouka – metode poučevanja in uporaba IKT – 2009 in naprej (še traja),
 6. Učenje učenja (2012 – se še izvaja);
- udeleženci študijskih skupin so nas na mesečnih konferencah obveščali o aktualnih vsebinah s teh srečanj, enako tudi ostali kolegi, ki so šli individualno na izobraževanje;
- ob uvedbi evidentiranja delovnega časa smo se dogovorili za posebnost priznavanja dejavnosti, s katerimi se je šola predstavila širše (razpisi, natečaji, raziskovalne naloge, tekmovanja);
- skrbno smo preverili možnosti napredovanj za učitelje, ki so še lahko uveljavljali to pravico;
- poskrbeli smo za več javne promocije in predstavitev šole navzven, »zasidrili« dve tradicionalni prireditvi šole in sodelovanje z društvi in ustanovami v okolici;
- izvajali smo interne šolske razpise, počitniške delavnice, srečanja za nadarjene učence ali interesne skupine (krožke, učence izbirnih predmetov), uvedli smo nagradni izlet za učence;
- učiteljem, ki so se odločili za dodatno izobraževanje (študij ob delu) smo kolektivno pomagali;
- v vse procese sem se vključevala kot ravnateljica tudi sama, izvajala enake zadolžitve, sodelovala pri šolskih akcijah, spodbujala in (kolikor sem lahko) nagrajevala.

Primerjalno stanje (po petih letih)

V preglednicah 2–6 so razvidne spremembe izhodiščnega stanja od šolskega leta 2007/2008 do šolskega leta 2012/2013.

PREGLEDNICA 2 Starost zaposlenih

Starost	2008	2013
Do 30 let	2	0
Do 35 let	4	3
Do 40 let	1	3
Do 45 let	6	3
Do 50 let	12	5
Do 55 let	2	11
Do 60 let	0	2

»Kritična« starost zaposlenih je (po Hubermanu) med 43 in 54 let in dlje; v letu 2008 je bil delež zaposlenih te starosti pri nas 74 % (20 od 27 učiteljev), v letu 2013 pa je delež narasel na 77,7 % (21 od 27 učiteljev).

PREGLEDNICA 3 Delovna doba zaposlenih

Delovna doba	2008	2013
0 do 4 leta	1	0
5 do 9 let	4	5
10 do 14 let	3	3
15 do 19 let	2	1
20 do 24 let	0	1
25 do 29 let	8	3
30 do 34 let	9	12
35 do 39 let	1	2

»Kritična« leta v karieri (po Hubermanu) so med 19. in 30. letom delovne dobe; v letu 2008 je bilo v tej fazi kar 18 od 27 učiteljev (66,7 %), pri čemer je imelo nad 30 let delovne dobe 10 učiteljev (37 %); v letu 2013 imamo enako število učiteljev z delovno dobo med 19 in 30 let, narasel pa je delež tistih nad 30 let – sedaj jih je 14 (51,8 %).

PREGLEDNICA 4 Stopnja izobrazbe

Stopnja izobrazbe	2008	2013
VII	9	9
VII	4	5
VI	12	12
V	1	1
Drugo	1	0

Razmerje med VI. in VII. stopnjo izobrazbe je 13:14 ali 48 % : 52 % v prid VII. stopnje. Od leta 2008 do sedaj je ena delavka s študijem ob delu pridobila VII. stopnjo, ena s VI. stopnjo pa se je upokojila.

PREGLEDNICA 5 Uvrstitev v plačne razrede

Plačni razred	2008	2013
Ni uvrstitve	2	1
1.	0	2
2.	3	2
3.	2	2
4.	2	1
5.	19	19

Kar 19 od 27 učiteljev (70,3 %) je že uvrščenih v najvišji plačilni razred, kar pomeni, da nimajo več nobene možnosti za napredovanje. Leta 2008 je imelo možnost napredovanja 9 učiteljev, v letu 2013 pa ima to možnost samo še 7 učiteljev.

PREGLEDNICA 6 Doseženi nazivi zaposlenih

Naziv	2008	2013
Brez	3	1
Mentor	5	7
Svetov	19	17
Svetnik	0	2

V letu 2008 je kar 19 od 27 učiteljev (70,3 %) že imelo naziv svetovalec, ki je realno možno dosegljiv za osnovnošolske učitelje. Dve učiteljici sta do leta 2013 napredovali v naziv svetnik, dva pa v naziv mentor. Tako ostaja samo še 8 učiteljev, ki bi lahko napredovali do naziva svetovalec.

Zaključne ugotovitve

V zadnjih petih letih je bilo na šoli vendarle opaziti pozitivne spremembe pri spodbujanju, usmerjanju in razvijanju kvalitete strokovnega dela naših zaposlenih. Kljub temu, da se je do danes kro-

nološko stanje še »poslabšalo«, je v vmesnem času evidentno napredovanje zaposlenih posameznikov v plačne razrede, nazive in pridobitev višje stopnje formalne izobrazbe (študij ob delu).

Menim, da so bile moje odločitve glede izvedbe izobraževanj, posredovanja novih znanj kolegom, priznavanje ur za doprinos, izvajanje novih dejavnosti in akcij z učenci ter podpora pri napredovanjih in študijskih obveznostih posameznikov smiselne, uspešne in spodbudne. Pokazatelji tega so tudi več sodelovanja pri dejavnostih v šolski okolici, sodelovanja na natečajih in razpisih, redna udeležba in dobri dosežki ekip na raziskovalnih področjih in tekmovanjih, dobra klima in sodelovalna kultura v kolektivu in splošno dobro počutje ter pozitivna naravnost zaposlenih.

Glede na zakonitosti in trenutne značilnosti našega kolektiva, glede na ukrepe pokojninske reforme, uvajanje sprememb ministrstva in glede na vse uveljavitve iz ZUJF-a pa menim, da bodo tovrstna prizadevanja v našem kolektivu iz dneva v dan večja nuja, potreba in pogoj, pri čemer pa bo še tako izjemna dobra volja in želja vodstva šole (ravnatelja) odločno premalo.

Staranje aktivnega prebivalstva, podaljševanja delovne dobe in posebnosti, ki jih pri svojem delu doživljamo starejši, so tako nujna tema nadaljnjih raziskav in iskanj dobre prakse, ki bo presegla negativne pojave in manj prijetne značilnosti delovne kariere v poznih zrelih letih oz. letih izpreganja.

Literatura

- Marentič Požarnik, B., J. Kalin, B. Šteh in M. Valenčič Zuljan. 2003. *Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Brečko, D. 1998. *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf
- Delors, J. 1996. *Učenje, skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devjak, T., in A. Polak. 2000. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Eurydice. 2005. *Pomembne teme v izobraževanju: v Sloveniji Prenavljanje pedagoškega študija, v Evropi Učiteljski poklic v Evropi; zbornik besedil o izobraževanju učitelje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

- Ferjan, M. 1996. *Skrivnosti vodenja šole, k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Ferjan, M. 2005. *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Jakopec, F. 2007. *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Javrh, P. 2007. »Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev.« *Sodobna pedagogika* 58 (5): 68–87.
- Jurman, B. 1981. *Človek in delo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krajnc, A. 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ličen, N. 2009. *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lipičnik, B. 1996. *Človeški viri in ravnanje z njimi*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Musek, J., in V. Pečjak. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- »Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro4/predpis_PRAV2204.html
- »Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_PRAV4272.html
- Trnavčevič, A. 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- »Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_URED4797.html

■ Lilijana Bele je ravnateljica na oš Frana Kocbeka Gornji Grad.
lilijana.bele@gmail.com

Lilijana Bele

Motivation and Leadership of Older Primary School Teachers for Professional Learning

The article presents my approach to redirecting the beliefs of older teachers who have at a key stage in their careers and at a time of introduction of certain changes in the education system become less interested in professional training. I focused my efforts predominantly on attempting to tackle certain factors at our school that were the primary reasons behind the state of affairs – namely age and length of service and placement in the highest pay grades or titles. An in-depth research was made in the theory of learning, motivation, career development and its phases and the competences that modern society expects or demands from active primary school teachers. A short internal poll was carried out along with individual discussions with employees to create an accurate image of the state of affairs in our school. Without any particular announcement I planned the education process for the coming three years in such a way as to include content that could aid in remedying the situation, particularly incite motivation, bring closer the execution of education and provide benefits to those who cared for their professional development (support and rewarding). After five years I have established that evident positive shifts have occurred with most teachers in the school. There however remain three (even older) teachers who did not join in with the majority and remain (even more) bitterly waiting for their retirement.

Keywords: motivation, training and learning, older primary school teachers, career

VODENJE 2|2013: 107–126

Frančiška
Al-Mansour

Leonardo da Vinci Mobility Projects: Opportunity for Training Teachers for Work in New Programmes

New programs in professional training and education demand a different way of work from teachers and the quality of introduction and implementation of new content relies on their approaches. The introduction of new programmes has required us to adopt an active role in the implementation of changes. Teachers involved in teaching new programmes rightfully voiced a need and wish for additional professional training. These very real needs of the teaching staff gave rise to the idea for their training within the framework of the Leonardo Da Vinci mobility projects, which are presented in the article. Teachers (and students) have for a number of years now gained useful knowledge for the performance of their work at partner schools in Finland, Germany, Italy, France and Spain. International connections have given and continue to give teachers opportunities for expanding their views on teaching and learning, provide ideas for different practices, reveal