

RAZVOJ UČITELJEVE POKLICNE POTI

3 učno gradivo

VZDRŽNO NAČRTOVANJE KARIERE

PETRA JAVRH



Učbeniški komplet

RAZVOJ UČITELJEVE POKLICNE POTI

Učno gradivo 3

VZDRŽNO NAČRTOVANJE KARIERE

Izdal: **Andragoški center Slovenije**

Avtorica: **dr. Petra Javrh**

Recenzent: **dr. Angelca Ivančič**

Strokovna sodelavka: **Metka Svetina**

Jezikovno pregledala: **Vlasta Kunej**

Oblikovanje: **Inštitut za likovno umetnost, Borko Tepina**

Tisk: **Bografi d.o.o.**

Leto izdaje: 2011

Naklada: 250 izvodov

Publikacija je brezplačna.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.12:005.963

JAVRH, Petra

Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 3. Vzdržno načrtovanje kariere / Petra Javrh. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2011

ISBN 978-961-6851-01-5

254288640

VSEBINA

Učnemu gradivu na pot	5
Uvod	7
1. Koncept vzdržnega razvoja kariere	11
2. Vodilna sprememba – ukrepi, ki omogočajo spremembo poteka kariere v zeleno smer, in karierna križišča	15
3. Plato	19
4. Celostnost ukrepov v ciklu razvoja kariere z združevanjem osebni dejavnosti in zunanje pomoči.	23
5. Vloga direktorja/ravnatelja pri načrtovanju vzdržnega .kariernega razvoja zaposlenih	27
6. Viri in literatura	33

UČNEMU GRADIVU NA POT

Učno gradivo 3 je del štiridelnega kompleta učnih gradiv, ki dopolnjujejo izobraževalni program Razvoj učiteljeve kariere.

Učna gradiva kompleta Razvoj učiteljeve poklicne poti sestavljajo:

- Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere (učno gradivo 1),
- Poklicanost (učno gradivo 2),
- Vzdržno načrtovanje kariere (učno gradivo 3),
- Moč poklicne poti, vodilo za uporabo videogradiv Svojim ciljem naproti (učno gradivo 4).

Komplet gradiva je nastal v sklopu projekta Evropskega socialnega sklada – Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011, podprojekta »Usposabljanje za andragoško delo« na Andragoškem centru Slovenije.

Vsi štirje deli gradiva so sestavljeni tako, da dajejo celostno informacijo in znanje, potrebno za načrtovanje razvoja kariere izobraževalcev odraslih. Poudariti želimo, da bomo v nadaljevanju uporabljali izraz učitelj v najširšem pomenu besede, to pomeni, da imamo v mislih vse učitelje, med njimi tudi učitelje, ki poučujejo odrasle.

V tretjem učnem gradivu govorimo o učiteljih nasploh, ne posebej o učiteljih, ki delajo v izobraževanju odraslih. V gradivu navajamo izsledke raziskav, ki so bile opravljene med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, ki jih je mogoče aplicirati tudi na izobraževalce odraslih. Najširša ciljna skupina, ki gradivo lahko s pridom uporablja, so vsi strokovni delavci v izobraževanju odraslih. Glede na delovni položaj so to lahko učitelji v formalnem sistemu izobraževanja, učitelji v neformalnem izobraževanju, svetovalni in vodstveni delavci, organizatorji izobraževanj in drugi strokovni delavci v celotnem sistemu izobraževanja. Udeleženci programa Razvoj učiteljeve poklicne poti naj bi imeli vsaj tri leta delovnih izkušenj, saj za razumevanje koncepta profesionalnega razvoja učitelja potrebujejo nekatere poprejšnje osebne in delovne izkušnje.

Tretje učno gradivo je posebno primerno za udeležence, ki imajo osebno željo po preseganju platoja v kariernem razvoju in si želijo delovati kot spodbujevalci sprememb v razvoju karier drugih. V gradivu pa bodo primerne informacije našli tudi ravnatelji in direktorji izobraževalnih zavodov, ki želijo svojim zaposlenim omogočiti ustrezne izzive za nadaljnji karierni razvoj in so strokovno odgovorni za vpeljevanje sprememb in razvoj človeških virov. Gradivo prinaša tudi ustrezne informacije odločevalcem in načrtovalcem politik, saj jih podrobno informira o manj znani dinamiki in problematiki razvoja kariere strokovnih delavcev v izobraževanju.

Tretje učno gradivo je namenjeno seznanitvi udeležencev programa s pomenom koncepta vzdržnega razvoja za razvoj kariere z organizacijskega in individualnega vidika. Poudarja celostnost ukrepov v ciklu razvoja kariere z združevanjem osebnih dejavnosti in zunanje pomoči.

Poglavitni vsebinski poudarki učnega gradiva 3:

- seznanitev z različnimi možnostmi in pogoji za doseganje vzdržnosti v karieri,
- pomen usklajevanja različnih interesov za vzdržni razvoj kariere na osebni ravni, v kolektivu, družinskih razmerjih, na ravni širše družbe.

Prvine učnega gradiva 3:

- shematsko prikazane ključne vsebine, povzete na kratko kot opomniki,
- izkustvene naloge in namigi, ko naj se teorija poveže z osebno izkušnjo.

Avtorica,
december 2010

UVOD

V gradivu uporabljeni ključni izrazi:

- Izobraževalec/učitelj: izraz uporabljamo v generičnem smislu in zajema najširšo skupino strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih pa tudi mladine.
- Vodilna sprememba: ključna sprememba v kariernem razvoju, ki pripomore k spremembi smeri razvoja kariere (navadno iz nezaželene v zaželeno smer).
- Profesionalni razvoj izobraževalca/učitelja: so dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti izobraževalca/učitelja; to so v najširšem pomenu: začetno izobraževanje, uvajalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju.
- Poklicna profesionalizacija je vseživljenjski proces, ki se začne s poklicnim usposabljanjem in krožno nadaljuje z izkustvenim učenjem na posameznikovi poklicni poti. Ta proces ni izoliran, zaznamujejo ga sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustrežna predstavitev. Poklicni razvoj je torej celosten proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven.
- S-model: izvirni slovenski model faznega razvoja kariere učiteljev.

1 KONCEPT VZDRŽNEGA RAZVOJA KARIERE

1.1 Cilji teme

Spoznati temelje paradigme trajnostnega/vzdržnega razvoja.

1.2 Ključne vsebine

Trajnostni razvoj je po najpogosteje uporabljeni definiciji razvoj, »ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe« (Our common future 1987).

Vizija trajnostnega razvoja predvideva odgovorno ravnanje do sebe pa tudi do družbenega in naravnega okolja. Trajnostno usmerjen pa je lahko le posameznik, ki je zmožen sistemskega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o trajnosti razvoja vseh generacij. Prav tak pa bi moral biti sleherni izobraževalec. Upošteva trajnostnost razvoja s stališča etičnih razsežnosti in spoštovanja človekovih pravic. Odgovornost se na nov način kaže v nujnem socialnem partnerstvu, to je v povezovanju okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj.

Vizija in vrednote trajnostnega razvoja morajo biti ključna komponenta kakovostnega izobraževanja (UNESCO 2004). Šole naj bi ne bile samo kraji učenja o trajnostnem razvoju ampak tudi prostor, kjer lahko učeči se izkusijo primere dobre prakse trajnostnega ravnanja. Končni cilj je doseči mirno sobivanje med ljudmi, manj trpljenja, manj lakote, manj revščine. Cilj je oblikovati svet, v katerem bodo ljudje dostojanstveno uživali človekove pravice, sočasno ob regeneraciji naravnega okolja z zmanjševanjem izgube biodiverzitete, z zmanjševanjem kopičenja odpadkov v biosferi in geosferi. Bogastvo v raznolikosti vseh okolij – naravnih, kulturnih in družbenih – pomeni temeljno komponento stabilnosti ekosistema ter varnost in prožnost vsake skupnosti. Takšna kompleksnost, ki je značilna za naravno okolje in za grajeno okolje, pa zahteva nenehno ohranjanje celostnega prijema (UNESCO 2004).

Listina Združenih narodov Desetletje vzgoje za trajnostni razvoj 2005–2014 navaja, da je: »Vzgoja za trajnostni razvoj vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja

posameznike, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur.«

Postavlja se dilema, kako zamisel praktično čim širše implementirati v izobraževalni prostor in se čim bolj izogniti pristopom reformiranja. Prav reforme glede na ugotovitve številnih raziskav praviloma ne dajejo dolgoročno dobrih izidov. Iz tega sledi nova dilema: kako se ob vpeljevanju tako zahtevnega koncepta posledično izogniti izgorevanju preobremenjenih učiteljev in izobraževalcev, ki jim je ta naloga neposredno naložena. Doseganje vizije trajnostnega razvoja v praksi je daljši proces iskanja, zorenja in nenehnega preverjanja, ali je smer razvoja resnično trajnostna.

Pri prizadevanju za trajnostni razvoj gre za bistveno razširitev perspektive, ki jo morajo najprej razumeti izobraževalci sami: težišče razmišljanja je sicer na obravnavi okoljskih problemov, ki jih imamo ljudje, ko uporabljamo omejene naravne vire in ko ob tem nastajajo konflikti interesov. Vendar ni več potrebno samo naravoslovno znanje, ki sicer še vedno ostaja temeljno za razumevanje delovanja narave in njenih pojavov, pomembnejšo vlogo kot doslej ima zavedanje časovne in etične perspektive in tesnejše povezovanje naravoslovnih vidikov z družboslovnimi vidiki okoljskih problemov (Marentič Požarnik 2000).

Trajnostni razvoj »zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe«. Posameznik, človek kot tak ima v tem prizadevanju osrednje mesto. Škotski raziskovalec in pobudnik okoljske vzgoje Rodger, kakor ga interpretira B. Marentič Požarnik (1996), je opredelil naslednje mogoče načine odnosa do vprašanja trajnosti, še posebno z vidika njegovega odnosa do okolja oziroma do planeta:

- človek kot »uporabnik«, v najslabšem primeru tudi »izkoriščevalec« okolja,
- človek kot (bolj ali manj moder) »upravljavalec« okolja in njegovih virov,
- človek kot »varovalec« okolja, ki z različnimi predpisi varuje zlasti neokrnjeno naravo, ipd.,
- človek kot »občudovalec« narave, ki opeva njene lepote (umetnik, popotnik, izletnik),
- človek kot »spoštovalec – soupravljavalec« naravnega dogajanja, ki vidi sebe kot neločljiv del »zapletene mreže življenja«.

Ali bo paradigma trajnosti preoblikovala razumevanje ljudi, je precej odvisno tudi od tega, kako izobraževalci razumejo te odnose, vloge in procese ter koliko se pristna ideja trajnosti zrcali v njihovem vzdržnem razvoju kariere.

POMEMBNI MEDNARODNI IN DOMAČI PROGRAMSKI DOKUMENTI

Na svetovni ravni je postopno nastala vrsta mednarodnih dokumentov, ki so temeljni v razvoju koncepta trajnostnega razvoja, kot ga razumemo danes. Za razvoj ideje so bili

zelo pomembni naslednji programski dokumenti:

- 1) Agenda 21 o izobraževanju (Združeni narodi 1992),
- 2) United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 (UNESCO 2004),
- 3) Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, UNECE (2005),
- 4) On the review of the Sustainable Development Strategy. A platform for action (Svet Evropske unije 2005).
- 5) The 2005 review of the EU sustainable development strategy: Initial stocktaking and future orientations (Svet Evropske unije 2005).

Konferenca združenih narodov o Okolju in razvoju v letu 1992 je dala v svojem dokumentu Agenda 21 pri trajnostnem razvoju velik poudarek na izobraževanju. *Agenda 21 o izobraževanju* daje bistven poudarek spremembi izobraževanja prav na področju vrednot in načinov vedenja, in seveda odnosu do okolja. Človeški in družbeni vidik trajnostnega razvoja daje tako enako težo solidarnosti, enakosti, partnerstvu in sodelovanju kot znanstvenemu raziskovanju varovanja okolja. V Agendi 21 (36 poglavje) je poudarjeno, da je izobraževanje temeljnega pomena pri pospeševanju trajnostnega razvoja in izboljšanju človekove zmožnosti, da hkrati razmišlja o okoljskih in razvojnih vprašanjih. Prav tako je bilo vsem naslednjim konferencam ZN skupno to, da je izobraževanje giba-lo za potrebne spremembe (United Nations 2005).

V Agendi 21 je bilo opredeljenih 15 ključnih strategij, katerih povezanost mora ohraniti tudi VITR.

Družbeno-kulturni vidiki so:

- človekove pravice,
- mir in varnost,
- spolna enakopravnost,
- kulturna raznolikost in medkulturno razumevanje,
- zdravje,
- HIV/AIDS.

Okoljski vidiki so:

- naravni viri (voda, energija, kmetijstvo, biodiverzitet),
- podnebne spremembe,
- spremembe podeželja,
- trajnostna urbanizacija,
- preprečevanje katastrof in njihova ublažitev.

Ekonomski vidiki so:

- zmanjšanje revščine,
- odgovornost velikih združb,
- tržna ekonomija.

Poglavitni cilj tega desetletja, kar zadeva vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, je » ... svet, kjer naj ima vsak posameznik možnost učenja vrednot, obnašanja in življenjskih navad (drž), ki so potrebne za pozitivno pretvorbo družbe, ki je nujno potrebna pri zagotovitvi trajnostne prihodnosti« (UNESCO 2004). Trajnosten razvoj je osredotočen na odnose med ljudmi ter na odnose med ljudmi in njihovim okoljem. Zato predstavljajo načrt tega dokumenta tri temeljna področja trajnostnega razvoja – družba, okolje in ekonomija. Podlaga vsem trem področjem pa je kultura. Danes pogosto v zvezi s tem govorimo o treh temeljnih stebrih vzdržnega razvoja.

UNESCO poudarja, da vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne smemo enačiti z okoljsko vzgojo ali okoljskim izobraževanjem, kot smo ga razumeli do sedaj. Okoljska vzgoja na bi bila dobro vpeljana disciplina o odnosu človeštva do naravnega okolja in o načinih, kako to naravno okolje ohraniti in obvarovati ter kako pravilno upravljati njegove vire. Trajnosten razvoj pa zajema okoljsko vzgojo in jo postavlja v širšo povezavo socialno-kulturnih pa tudi socialno-političnih vprašanj pravičnosti, revščine, demokracije in kakovosti življenja. Prav zaradi te širine vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ne sme in ne more biti ločen izobraževalni predmet, ampak mora biti vključen v vse discipline (UNESCO 2004).

SMERNICE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR) OD PREDŠOLSKE VZGOJE DO UNIVERZITETNEGA IZOBRAŽEVANJA

Leta 2007 je bil v Sloveniji sprejet dokument *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja*. Smernice so nastale na podlagi predlogov Programske skupine za trajnostni razvoj vzgoje, v kateri so sodelovali predstavniki različnih ministrstev, nevladnih organizacij in civilne družbe.

V Smernicah zasledimo pomemben poudarek, da vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj »nista le dodatek k sedanjemu splošnemu izobraževanju«. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (v nadaljevanju poročila: VITR) ima v svoji viziji celosten, skladen pedagoški proces, ki zajema odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi, ki vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter priznava soodvisnost ljudi, ki živijo v različnih delih sveta. Ob tem skuša dejavno in ustvarjalno reševati sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva.

Smernice so za naš kulturni in šolski prostor opredelile najpomembnejša, prednostna področja vzgoje in izobraževanja v skladu s trajnostnim razvojem (naredili smo izbor in jih poimenovali ključne vsebine VITR):

- aktivno državljanstvo in odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu,
- demokracija,
- vladanje,
- etika,

- pravičnost,
- varnost,
- človekove pravice,
- zmanjšanje revščine,
- zdravstvo,
- enakost spolov,
- kulturna raznovrstnost,
- razvoj podeželja in mest,
- gospodarstvo,
- varstvo okolja,
- upravljanje naravnih virov,
- biološka in pokrajinska raznovrstnost (Smernice 2007, str. 4).

Razvoj dogodkov in dogajanj na svetovno pomembnih konferencah, povezanih s trajnostjo razvoja, kaže na vedno širše razumevanje in zavedanje problema, saj je zaznati drugačno načrtovanje razvoja, produkcije in potrošnje, ki tako upošteva tudi potrebe prihodnjih rodov.

Učitelj/izobraževalec naj bi paradigmo trajnosti dobro poznal in jo tudi razumel. Tako bo lažje razbiral med pomembnejšimi in manj pomembnimi nalogami, ki se množijo v njegovi karieri.

Vloga vsakokratne družbe je, da v izobraževalnem sistemu pomaga vzgojiti človeka za bivanje v njeni bolj ali manj enoviti kulturi. Po zgodovinskem prelomu v osemdesetih letih prejšnjega stoletja je postalo to izobraževanje bistveno zahtevnejše ravno zato, ker se je monolitnost okolij močno zrahljala. Nakazuje se, da brez postopnega ponotranjenja ideje trajnostnega razvoja pri vsaj minimalnem številu ključnih učiteljev ta v izobraževalnem sistemu ne more zaživeti.

1.3 Povzetek

- Trajnostno usmerjen je posameznik, ki je zmožen systemskega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o trajnosti razvoja vseh generacij. To usmerjenost bi moral gojiti sleherni izobraževalec.
- Doseganje vizije trajnostnega razvoja v praksi je daljši proces iskanja, zorenja in nenehnega preverjanja, ali je smer razvoja resnično vzdržna.
- Trije temeljni stebri vzdržnega razvoja so: vzdržni razvoj družbe, skrb za okolje in pravična ekonomija. Podlaga vsem trem področjem pa je kultura.
- Trajnostni razvoj je osredotočen na odnose med ljudmi in na odnose med ljudmi in njihovim okoljem.

1.4 Teme za skupinsko delo

- ▶ Izmenjajte svoje izkušnje, poglede, stališča o ideji trajnostnega – vzdržnega razvoja.
- ▶ Razpravljajte o tem, ali bi kot izobraževalec mogli idejo intenzivneje uresničev v dejanski praksi. Nanizajte ovire in izzive.

1.5 Priporočena literatura

Sistematični in podrobnejši pregled dokumentov, ki so v besedilu le omenjeni, je objavljen v končnih vsebinskih poročilih raziskave 2006–2008 in raziskave 2008–2010:

- Dermol Hvala, H., Golob, N., Jamšek, D., Javrh, P., Skribe Dimec, D. (2008). Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole: (2006–2008): ciljni raziskovalni projekt: zaključno poročilo. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, 2008.
- Javrh, P. Jamšek, D. (2010). Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (2008–2010): ciljni raziskovalni projekt: zaključno poročilo. Ljubljana: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalni inštitut in Zavod sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, 2010.

2 VODILNA SPREMEMBA – UKREPI, KI OMOGOČAJO SPREMEMBO POTEKA KARIERE V ŽELENO SMER, IN KARIERNA KRIŽIŠČA

2.1 Cilji teme

- Spoznati pomen kariernih križišč.
- Spoznati vlogo vodilne spremembe.

2.2 Ključne vsebine

Vodilno spremembo lahko definiramo kot tako odločilno spremembo v kariernem razvoju, ki pripomore k opaznemu zasuku smeri razvoja kariere, navadno iz nezaželene v zaželeno smer.

Karierna križišča pa so presečišča več hkratnih procesov, ki delujejo v posameznikovem življenju. Navadno se prepletajo intenzivne zahteve treh ciklov: osebnega psihosocialnega, družinskega in kariernega.

Nekdanji prijemi in razumevanja kariere so pojasnjevali posamezne značilnosti in pri-
vne, na podlagi teh pa predvidevali in napovedovali poteke karier. Novejši prijemi pa pre-
raščajo zagledanost v eno ali drugo stroko in spet v ospredje postavljajo posameznika.
Odrasli sam je tisti, ki kljub morebitnim neugodnim okoliščinam in slabim izhodiščnim
razmeram ter številnim primanjkljajem vedno lahko izbere spremembo, to je tak zasuk,
ki lahko njegovo življenjsko zgodbo zelo spremeni. Gre za konstruktivistično paradigmo,
bistveno pa je, da je posameznik razumljen kot zmožen odgovornosti in razumevanja
svojega položaja in okoliščin in zato tudi večje spremembe.

Ta, novejša videnja so bližja andragoškim pogledom na možnost razvoja odraslega, še
posebno z izobraževanjem. V tej povezavi dobiva tudi izobraževanje odraslih novo vlo-
go. Postaja pospeševalec, gibalno zadostne motivacije, ozaveščanja in opolnomočenja
odraslega, da bi res lahko naredil začetne, a odločilne korake na poti k spremembi. Pri

tem je odločilnega pomena naravnost izobraževalcev, ki vstopajo v ta proces. Odločilna je njihova zavezanost etičnim načelom, v okviru katerih ima izobraževanje »prosvetljijske tendence«. To ustvarja okoliščine in razmere, ki tudi izobraževalca samega, udeleženega v tem učnem procesu, odpira v sodelovanje z drugimi, izmenjavo izkušenj, kolegialno učenje. Izobraževalec bi namreč poleg učiteljev samih moral o potrebnosti sprememb ozaveščati tudi ravnatelje, politike in lokalno okolje.

Z razvojem lastne kariere se izobraževalec razumljivo bolj ukvarja v nekaterih fazah kariere, predvsem takrat, ko se znajde pred pomembnejšimi in večjimi kariernimi prehodi. Izobraževalci praviloma niso karieristi, so zmerno ambiciozni. Najbolj cenjeni med izobraževalci samimi so tisti njihovi kolegi, ki jim v karieri učitelja uspe najti stalni vir zadovoljstva, to pa se kaže kot dinamičnost, veselje, entuziazem in močan »stik« z učečimi ne glede na obdobje kariere. Med svojimi kolegi imajo ugled tudi učitelji, ki razvijejo visoko strokovnost pri delu, kar se lahko kaže tako, da postanejo uveljavljeni pisci učbenikov, vodje timov ali razvojnih projektov.

Posebno kritični so izobraževalci do kolegov, ki jim je pomembnejša od izobraževalnega dela z učečimi skrb za »kariero«; to v očeh kolegov pomeni, da »si prizadevajo za moč in finančni uspeh skozi izobraževanje«, čemur je »vse drugo podrejeno«. Ta vidik karierizma za izobraževalce prej kot uspeh pomeni odprto vprašanje etike in profesionalnega odnosa do učečih.

Uspešna kariera izobraževalca je z vidika njihovih osebnih izkušenj povezana z »napredovanjem« (v nazive in drugače), »izobraževanjem«, »ponudbami« in »osebnim zadovoljstvom«. Neuspešno kariero pa opišejo z »nazadovanjem«, »težavami« (izkušenih učiteljev), »prepadom med zahtevami družine in dela«, učitelji/izobraževalci »lenuhi«, izobraževalci, ki »želi le ohraniti službo« – torej s prenizko kakovostjo dela in nenehno konfliktnostjo pglavitnih življenjskih vlog.

Na splošno proces razvoja kariere izobraževalca označujejo: »pomanjkanje izkušenj« na začetku, »garanje prva leta« poučevanja, utrditev položaja izkušenega izobraževalca ter postopno pridobivanje vloge starejšega profesionalca, ki je lahko dvojna: izobraževalec ohrani mladostno dinamiko in svežino (predvsem v stiku z učečimi), ali pa postane »ležeren« ali celo »zagrenjen«.

Ob zapletenosti dejavnikov, ki vplivajo na življenje odraslega, se pokaže, da večje spremembe v karieri niso lahke, so pa mogoče ne glede na fazo kariere. Razvoj kariere lahko razumemo tudi kot učne minisekvence ali minicikle. Uspešno dokončan tak cikel predpostavlja, da posameznik razvije »povsem nov odnos do sveta«, ki pa zahteva spremembo tudi na drugi strani odnosa, torej pri delodajalcu ali neposrednem delovnem partnerju. Nastane potreba po pomembni novosti v medsebojnih relacijah, skratka potreba po spremembi tudi v odnosih.

Izobraževalci poročajo o dveh problemih v zvezi z možnostjo izbire ali spremembe kariere. Zgodnje obdobje kariere je v univerzalnem modelu kariere opredeljeno kot obdobje, ko posameznik že tehta različne možnosti izbire: ostati v poklicu ali izbrati drugo poklicno pot. To je sestavni razvojni proces kariere. Obstaja skupina učiteljev, ki ta proces intenzivneje začnejo in ga končajo z odhodom iz poklica. Vstopijo v poklic, ne doživijo prave stabilizacije in kmalu, po nekaj letih poučevanja, iz njega odidejo (navadno še pred vstopom v fazo poklicne dejavnosti/eksperimentiranja S-modela; primerjaj učno gradivo 2). Drugače pa ravna skupina izobraževalcev, ki postanejo ujetniki poklica. V poklic vstopijo zaradi različnih okoliščin, kmalu postanejo negotovi, začnejo dvomiti in hitro napredujejo v fazo negotovosti/revizije. Ti izobraževalci iz različnih razlogov poklica ne zapustijo takoj, še vztrajajo in tehtajo, čeprav so vse bolj nezadovoljni. Postopno postajajo vse bolj nemočni in končno zdrknejo v naslednjo fazo nemoči. Stopnja vse večje nemoči jim onemogoča odločilni korak – izstopiti iz poklica, v katerem so vse bolj nezadovoljni in celo nesrečni. To so t. i. »zlomljeni« učitelji, ki menijo, da na trgu dela njihovo strokovno znanje v drugih poklicih ni več konkurenčno. Učitelji sami take kolege poimenujejo »talci poklica«. Pokaže se, da tu skriva poklic učitelja/izobraževalca nekatere »pasti«. Poklic je po desetih letih poučevanja zelo težko zamenjati.

Potreba biti mentor je del »naravnega« razvoja zrele kariere. Gre za sintezo različnega znanja in spretnosti, ki so se razpršene postopno nabirali s posameznikovimi delovnimi izkušnjami. Od tega, ali bo imel učitelj možnost ta mentorski odnos uresničiti, je precej odvisno tudi zadovoljstvo ob izteku kariere. Zrel učitelj, ki ima možnost biti v takem odnosu, ureja, ovrednoti in sintetizira pretekle izkušnje in spoznanja. To mu omogoča, da najde globlji smisel v razvoju dotedanje kariere in celo več: začne videti tudi nove, globlje izzive tako rekoč ob izteku poklicne poti.

Zrel/starejši učitelj je kljub svojim specifičnim potrebam in zanimanjem lahko za kakovost dela v ustanovi enako pomemben kot mlajši, dejavnejši kolegi. Položaj, v katerem so starejši učitelji spregledani ali razumljeni kot ovira, jih sili v osamitev ali pa v delo prek njihovih zmogljivosti in posledično v izgorelost. Starejši učitelji bi v izobraževalnih ustanovah lahko odigrali pomembnejšo, neprecenljivo vlogo pri vpeljevanju novincev v poklic, pri izpeljevanju usposabljanja za kolektiv, razvoju inovativnih oblik dela ter predvsem pri razvijanju vizije in vzgojnega načrta šole.

Pomembna karierna križišča so lahko povezana z dinamiko družinskega življenja. Tudi usklajevanje med zahtevami družine in dela je lahko vir težav v karieri. Posebno pomembno je spoznanje, da te težave zadevajo oba, posameznika in delodajalca: »Če katera koli stran problema ne prepozna in se ne prilagodi konfliktni situaciji, ko ta vznikne, bosta brezpogojno obe plačali ceno: čustvena obremenitev zaposlenega se bo brez dvoma pokazala v zmanjšani delovni uspešnosti in posledično v zmanjšani učinkovitosti organizacije.« (Schein 1978, str. 53) Tudi drugi avtorji opozarjajo na to prepletanje, še posebno pri izobraževalcih, pri katerih je del službenih obveznosti prenesen v domače okolje. To prepletanje vlog lahko povzroča težave.

2.3 Povzetek

- Vodilno spremembo lahko definiramo kot tako odločilno spremembo v kariernem razvoju, ki pripomore k opaznemu zasuku smeri razvoja kariere, navadno iz nezaželene v zaželeno smer.
- Odrasli sam je tisti, ki kljub morebitnim neugodnim okoliščinam in slabim izhodiščnim možnostim ter mnogim primanjkljajem vedno lahko izbere spremembo.
- Karierna križišča so presečišča več hkratnih procesov, ki delujejo v posameznikovem življenju. Navadno se prepletajo intenzivne zahteve treh ciklov: osebnega psihosocialnega, družinskega in kariernega.
- Pomembna karierna križišča so lahko odločilno povezana z dinamiko družinskega življenja.
- Zaradi zapletenosti dejavnikov, ki vplivajo na življenje odraslega, večje spremembe v karieri niso lahke, so pa mogoče ne glede na fazo kariere.
- Potreba biti mentor je »naraven« proces razvoja zrele kariere. Gre za sintezo različnih znanj in spretnosti, ki so se razpršene postopno nabirale s posameznikovimi delovnimi izkušnjami.
- Poklic učitelja/izobraževalca ima nekatere »pasti«. Poklic je po desetih letih poučevanja težko zamenjati.

2.4 Teme za skupinsko delo

- ▶ Koliko kariernih križišč v svoji karieri lahko identificirate?
- ▶ Opredelite, kaj bi bila za vas vodilna sprememba v karieri pred tremi leti.
- ▶ Opredelite hipotetično vodilno spremembo v svoji karieri v tem trenutku. Poskusite zbrati čim več razlogov proti tej spremembi. Analizirajte zbirko ovir, ki so se vam izrisale.
- ▶ Izmenjajte svoje izkušnje, poglede, stališča o tem, kdaj je sprememba smiselna in kdaj ni.

3 PLATO

3.1 Cilji teme

- Spoznati, kaj je karierni in profesionalni plato.
- Spoznati strategije za spopadanje s stanjem platoja.

3.2 Ključne vsebine

Karierni plato je izraz, ki se najpogosteje uporablja za doseženo točko v posameznikovi karieri, ker je verjetnost ali motivacija za karierno napredovanje nizka (Business Dictionary). Mogoče ga je opredeliti tudi kot plato v napredovanju ali kot plato v profesionalnem razvoju. Razlikovati pa je treba med kariernim in profesionalnim platojem. Profesionalni plato je točka, ki jo posameznik doseže takrat, ko ni več ustreznega razvoja spretnosti in sposobnosti, hkrati pa so na voljo le redke in neizpolnjujoče možnosti za profesionalni razvoj ali ohranjanje in povečanje zaposljivosti. Šibke možnosti za napredovanje posameznika potiskajo v nezadovoljstvo ali celo frustracijo. Razlikujemo tudi med individualnim in organizacijskim platojem. Organizacijski plato posameznik doseže, ko je sicer sposoben opravljati zahtevnejše delo, pomanjkanje prostih mest, kamor bi napredoval, pa mu napredovanje preprosto preprečuje. Tak tip platoja je značilen za piramidalne organizacijske sisteme, pogost je tudi v izobraževalnih sistemih.

Vsak posameznik izkusi različne platoje v poteku delovnega življenja. Razlika nastaja v moči spremembe, ki je potrebna na karierni poti, kadar prihaja do sinergije obeh platojev: kariernega in profesionalnega.

Gre za začasno obdobje mirovanja ali celo stagnacije v karieri, ki se kaže v zmanjšani dejavnosti in učinkovitosti. Vodi lahko do občutkov frustracije in korenitega zasuka ali celo izstopa z aktivne karierni poti. Znaki, da je plato dosežen, so: pomanjkanje notranje motivacije, odsotnost zunanjih potrditev/nagrad, stres, zgodnji znaki izgorevanja, zastoj v napredovanju.

Najpogostejše rešitve za izhod iz stanja platoja so: rotacija pri delu – manjša sprememba dela, popestritev dela, novi karierni načrti, vizija prihodnosti, posvetovanje s strokovnjaki za razvoj kadrov, sistematično pridobivanje novih zmožnosti, izobraževanje ali opustitev aktualne karierni poti.

Karierni plato ni nujno negativen proces. Lahko ima celo pozitivne učinke, kot jih ima optimalna raven stresa. Posamezniku omogoča dovolj časa za iskanje in ga spodbuja k raziskovanju novih možnosti ter omogoča prevzem novih dolžnosti. Kot »zdrav« plato lahko razumemo tudi določen moratorij v karieri neposredno po napredovanju. Posamezniki, ki so dobro spopadejo s tem stanjem v svoji karieri, bodo prihodnji razvoj bolje načrtovali in so v manjši nevarnosti, da bi doživljali na karierni poti frustracije in nezadovoljstvo zaradi platoja.

Strokovna literatura, ki se posveča obravnavi platoja v karieri, opredeljuje štiri tipe posameznikov, ki so plato dosegli:

- a) učenec ali novinec (posameznik deluje pod ravnijo pričakovanj organizacije, ni izpostavljen, ker ima potencialne, da bo v prihodnosti napredoval),
- b) zvezdnik (izstopajoči posameznik, ki ima pre/visoke potencialne),
- c) solidni državljan (solidno opravlja delo, a ima majhne možnosti za napredovanje),
- č) ohromljen (ne opravlja dela zadovoljivo in tudi nima možnosti za napredovanje).

Pri spopadanju s platojem posamezniki ubirajo različne strategije:

- obrambo,
- pretehtavanje,
- spremembo/prehod.

Strategija obrambe se ne spopada z izvorom problema, temveč ga skuša le zmanjšati. Proces poteka na ravni posameznika, ki skuša z obrambnimi racionalizacijami zmanjšati nezadovoljstvo ali neugodje. Najpogosteje krivdo sprevača na delovne razmere ali se zateka k pretiranemu optimizmu in ohranitvi statusa quo.

Strategija pretehtavanja morda vsebuje tudi zanikanje platoja ali prilagoditev položaju. To je poskus zmanjšati razočaranje s pomočjo sprememb v potrebah ali celo vrednotah. Gre za neke vrste kognitivno manipulacijo s pomenom kariernega platoja. Ob tem posameznik bistveno večji pomen pripisuje dejavnikom iz osebnega življenja. Dobre izkušnje z obvladovanjem te vrste platoja imajo organizacije, kjer lahko poskrbijo za spremembo delovnega okolja ob uporabi pozitivne delovne priložnosti.

Strategija spremembe/prehoda je osredotočena k spremembi karierni vloge zato, da bi se plato presegel ali eliminiral. Tu je posameznikova dejavnost bistveno intenzivnejša: pripravljen je na prehod v nove vloge v organizaciji ali zunaj nje.

V karieri izobraževalca je vprašanje razvoja kariere prvič jasneje izpostavljeno v srednjem obdobju kariere, čeprav ne vselej eksplicitno. Učitelj izoblikuje svoja stališča o karieri, tehta možnosti, razmišlja o izzivih, napredovanjih. Nekateri na primer se v tej fazi izrecno odrečejo ambiciji po vertikalnem napredku, čeprav so že dosegli plato.

Plato je posebnost v S-modelu (primerjaj učno gradivo 2). Mladi, ambiciozni učitelji/izobraževalci, ki so se dotlej zelo trudili za razvoj kariere, so že dosegli vse: najvišji naziv, ker so zaradi dosežkov izredno napredovali, plato pri plači, plato v stroki. Kaže se, da imajo na voljo dve možnosti: ostanejo v poklicu, hkrati pa presežek svoje energije vlagajo še drugam, ali pa začnejo razmišljati o napredovanju v menedžersko pozicijo v izobraževanju (direktor ustanove, ravnatelj) ali kaki drugi vodstveni funkciji. V izobraževanju ostanejo tisti, ki jim »stik« z učečimi zelo veliko pomeni. Horizontalna pa tudi vertikalna mobilnost sta pričakovani.

Doseženl plato je slovenski izobraževalec v raziskavi 2008 opisal takole: »Ni neke nadgradnje. Veš, do kod lahko prideš, in to te zatre že na začetku. Ko ti veš, da lahko prideš samo do tja, mene to zelo zatre. Jaz bom mogoče potem šel v kakšno šolo za ravnatelje ali kaj pa jaz vem. Nekaj bom naredil, ne bom kar čakal deset let ... Zdaj pa nič ne morem, to je vse, kar lahko dosežem. To te čisto zatre, ko ne vidiš več nobene širine.«

Učitelj/izobraževalec se ne preda tako zlahka in ne zapade v nedejavnost kar takoj. Nekateri učitelji močno gojijo misel na odhod, čeprav je to zanje iz leta v leto težji korak. V tej točki ima učitelj na primer načrt, da bo ob prvi priložnosti področje dela v izobraževanju zamenjal ali poklic zapustil, saj je negativnih dejavnikov v njegovem doživljanju poklica preveč. To povzroča nekaj stranskih učinkov: načrtno se začne bolj angažirati zunaj poklica, pri poučevanju opravi minimum, saj mu namenja najmanjšo mogočo ali zanj še sprejemljivo količino časa in energije. Nekateri začnejo opravljati kako pridobitno dejavnost, saj svoj ekonomski položaj izboljšujejo z dodatnim zaslužkom. Tistim, ki jim poslovno sodelovanje zunaj izobraževanja dobro uspeva, se odpirajo resnične možnosti spremembe kariere. Nekateri pa doživljajo neuspeh za neuspehom tudi pri iskanju možnosti zunaj. Ostane jim le to, da se s poklicem sprijaznijo. Predvsem moški so veliko ranljivejši.

3.3 Povzetek

- Karierni plato je izraz za doseženo točko v posameznikovi karieri, ker je verjetnost ali motivacija za karierno napredovanje nizka.
- Profesionalni plato je točka, ki jo posameznik doseže takrat, ko ni več ustreznega razvoja spretnosti in sposobnosti, hkrati pa so na voljo le redke in neizpolnjujoče možnosti za profesionalni razvoj ali ohranjanje in povečanje zaposljivosti.

- Organizacijski plato posameznik doseže, ko je sicer sposoben opravljati zahtevnejše delo, ovira pa ga pomanjkanje prostih mest, kamor bi napredoval.
- Znaki za dosežen plato so: pomanjkanje notranje motivacije, odsotnost zunanjih potrditev/nagrad, stres, zgodnji znaki izgorevanja, zastoj v napredovanju.
- Najpogostejše rešitve za izhod iz stanja platoja so: rotacija pri delu – manjša sprememba dela, popestritev dela, novi karierni načrti, vizija prihodnosti, posvetovanje s strokovnjaki za razvoj kadrov, sistematično pridobivanje novih zmožnosti, izobraževanje ali opustitev aktualne karierne poti.
- Karierni plato ima tudi pozitivne učinke. Omogoča dovolj časa za iskanje novega, vzpodbuja k raziskovanju možnosti ter omogoča prevzem novih dolžnosti.
- Ločimo štiri tipe posameznikov, ki so plato dosegli: učenec ali novinec, zvezdnik, solidni državljan, ohromljen.
- Pri spopadanju s platojem posamezniki ubirajo strategije: obrambo, pretehtavanje ali spremembo/prehod.

3.4 Teme za skupinsko delo

- ▶ Izmenjajte svoje izkušnje, poglede, stališča o tem, kdaj učitelj doseže karierni plato.
- ▶ Kaj so po vaših izkušnjah najboljše strategije za premoščanje kariernega platoja in kaj za premoščanje profesionalnega platoja?

3.5 Priporočena literatura

- Duffy, J. A. (2000). The Application of Chaos Theory to the Career-Plateaued Worker. *Journal of Employment Counseling*, December, vol. 37, issue 4.
- Rotondo, D. M., Perrewe, P. L. (2000). Coping with a Career Plateau: An Empirical Examination of What Works and What Doesn't. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, str. 2622–2646.
- Siegel, P. H., Reinstein, A., Miller, C. L. (2001). Mentoring and Organizational Justice among Audit Professionals. *Journal of Accounting, Auditing & Finance*, 16, str. 1–25.
- Veiga, J. P. (1983). Mobility influences during managerial career stages. *Academy of Management Journal*, 26, str. 64–85.
- Viator, R. E. (2001). The association of formal and informal public accounting mentoring with role stress and related job outcomes. *Accounting Organization and Society*, 26, str. 73–93.

4 CELOSTNOST UKREPOV V RAZVOJU KARIERE Z ZDRUŽEVANJEM OSEBNIH DEJAVNOSTI IN ZUNANJE POMOČI

4.1 Cilji teme

Spoznati pomen konteksta in kakovosti delovnega okolja, ki obdaja izobraževalca. Prikazati načine odzivanja na zahteve okolja, ki oblikujejo različne tipe izobraževalcev.

4.2 Ključne vsebine

Učitelji/izobraževalci v srednjem obdobju kariere zelo visoko cenijo delovno vlogo. Ta dobiva osrednje mesto med drugimi življenjskimi vlogami. V srednjem obdobju kariere imajo karierne načrte, vizijo, delajo iz prepričanja, se izobražujejo in nemalokrat zasebno, družinsko življenje podrejajo tem ciljem.

Tudi v naslednjem, zrelem obdobju v tem prav nič ne zaostajajo, le njihove konkretne ambicije se »zmehčajo«. Zrel, sproščen učitelj ostaja enako motiviran in željan delati. Nekateri učitelji pa v tem obdobju že poročajo o pomanjkanju kariernih izzivov, ki bi bili primerni zanje. Gre najprej za ozaveščanje in morda izobraževanje ravnateljev. Ravnatelji bi lahko že s tem, da bi tej potrebi namenili večjo skrb, zrelim učiteljem omogočili drobne konkretne okoliščine, kjer bi lahko delovali v vlogi seniorjev. Seveda pa zahteva to od ravnateljev nove spretnosti vodenja in motiviranja kolektiva. Ravnatelj zrelih učiteljev ne more več predvsem »voditi«, kot mlajše kolege, so pa lahko njegovi dragoceni sodelavci in svetovalci.

Nekateri avtorji kot osrednjo točko poklicnega razvoja umeščajo razvoj poklicne identitete, ki je, lahko bi rekli, subjektivni sestavni del učiteljeve poklicne podobe: »Razvoj poklicne identitete se začne že v času izobraževanja, priprave na poklic, čeprav je njen resnični razvoj vezan na samo opravljanje poklicnega dela in je največ odvisen od referenčne skupine, v kateri deluje posameznik pri svojem poklicnem delu.« (Muršak 2002, str. 81)

Učitelji opazno občutijo spremembe v družbi, ki so vplivale na nekdanje ustaljene in predvidljive procese oblikovanja posameznikove poklicne podobe. Poklicna identiteta ni konstantna, ampak jo je treba razumeti kot dinamičen proces (Hozjan 2006). Na spreminjanje vplivajo procesi globalizacije pa tudi množica novih komunikacijskih in informacijskih medijev ter posledično spreminjanje razmerij med posameznikom in delodajalcem, družbo in lokalnim okoljem. V S-modelu vidimo (glej učno gradivo 2), kako dinamično se subjektivna poklicna podoba razvija v prvih fazah kariere. Tu je, kot kažejo raziskave, odločilno, kakšne medosebne odnose bo učitelj oblikoval z vodstvom in sodelavci. V slovenski raziskavi (2006) so imeli osnovnošolski ali srednješolski učitelji, ki so poročali, da »se nihče ni vtikal v njihovo delo«, saj so »dobili kredo in redovalnico in šli v razred«, več težav kot tisti, ki so bili primerno vključeni v strokovno skupnost v zbornici, nad katerimi je ravnatelj bedel, »od njih zahteval« in ki so imeli dobrega mentorja. Učitelji, ki so bili prepuščeni sami sebi, so tavalili, delali večje napake, so se postopno osamili in nekateri poklic zapustili kljub dobremu stiku z učečimi. **Razočaranje nad vzorniki**, ki so jih v praksi doživeli v njihovi negativni podobi, je bilo premočno.

Tudi v srednjem obdobju kariere učitelji močno občutijo pomanjkanje vzornika, lika učitelja/izobraževalca, ki bi bil njihovo vodilo in vzor. Zato tudi večkrat niso prepričani o svojih občutjih, usmeritvah in iskanjih. Med okoliščinami, ki jih dodatno ovirajo, je cenjenost poklica v družbi, ki ni visoka in se še zmanjšuje, saj je razhajanje med zahtevami, ki so postavljene pred sodobnega učitelja, in njegovimi dejanskimi poklicnimi kompetencami precejšen.

Ločimo lahko tri skupine učiteljev glede na to, kako se načeloma spopadejo s tem problemom. Učitelji, ki jih lahko uvrščamo v fazo kritična odgovornost S-modela, so si oblikovali čvrsto poklicno podobo. Njihovi vzorniki so bili starejši učitelji, morda celo tisti, ki so jih učili še kot šolarje. Nekateri niti niso imeli konkretnih oseb, ki bi bila njihov vzornik, svojo podobo dobrega učitelja so si oblikovali postopno sami. Ti učitelji so presegli okvire svojega neposrednega delovnega okolja, saj je njihova podoba izobraževalca vsebovala tudi lastnosti, kot so družbena angažiranost in sodelovanje z drugimi v mednarodnem merilu. Oblikovali so si jasna moralna in etična načela, ki jim jih je uspelo artikulirati in integrirati v to podobo. Njihova avtonomija je v bistvu izvirala iz osebnega poslanstva, ki so ga doživljali v presečišču poklicne podobe dobrega izobraževalca, in konkretnih okoliščin, v katerih so živeli in delali.

Druga skupina učiteljev, ki je poklic učitelja sprejela kot danost, je imela drugačno karierno pot. Poklic jim je prinašal ekonomsko in socialno varnost. Ta skupina učiteljev je sprejela prepričanje, da poklic zanje ni »edini, pravi, najboljši«, ponuja pa jim sprejemljive koristi. Začeli so uresničevati »strateški minimalizem«, tj. zavestno odločitev, da se pri delu ne bodo »pretegnili«, skušali so preživeti brez večjih pretresov. Nekateri so posledično kmalu zapadli v monotonost ali rutino. Opredelili bi jih lahko kot zmerno ambiciozne ali »ležerne učitelje«, **kot so se poimenovali sami. Podskupino pa predsta-**

vljajo ženske, ki so se že zgodaj v karieri ambicijam načrtno odrekle zaradi partnerjeve kariere ter prevzele skrb za majhne otroke in družino.

Ta druga skupina učiteljev je bila sicer kritična, vendar ni bila dovolj angažirana, da bi kar koli spreminjala. Navadno jim je utečeno življenje konkretnega delovnega okolja v bistvu zadoščalo. V ničemer niso izstopali, saj je bila njihova poklicna podoba prilagojena in je izhajala iz konkretnega stanja v praksi.

Tretja skupina učiteljev so bili tisti, ki so se zelo angažirali od zgodnjega obdobja kariere in so imeli visoke (strokovne) ideale in ambicije. Ti učitelji so čezmerno vlagali v delo. Kot je pokazal S-model, so mogoči različni izhodi, ne le faza nemoči. Sklepamo lahko, da imajo več možnosti, da bi se njihova kariera skladno razvijala, učitelji, ki imajo izoblikovano trdnejšo idealno podobo učitelja in suvereno obvladajo stroko.

Učitelji, ki so so veliko vlagali v delo, a so ohranili vizijo in so postopno postali »razmišljajoči praktiki« in kritični profesionalci, pa so iskali inovativne poti »preživetja«. S tem so utirali pot novi poklicni podobi učitelja, ki se je postopno preoblikovala v skladu s sodobnimi zahtevami poklica. Njihova drža odgovornosti je zadevala prav poslanstvo glede izboljševanja poklicne podobe učitelja v družbi. Učitelji, ki so se močno angažirali, vendar njihov poglavitni cilj ni bil poučevanje – ampak vertikalno napredovanje, ekonomska uspešnost in poučevanje kot odskočna deska na zahtevnejše položaje – so morali poklicno podobo podrediti trenutnim zahtevam. Postopno so postali upogljivi, »brez hrbtenice«. Polagoma so bili zaposleni predvsem s tem, kako zadržati pridobljeno. Drugi učitelji kolegi so takim kolegom najbolj zamerili, da drugim »sistematično onemogočajo« izboljšave, vizijo in inovacije na šoli, saj so to neredko učitelji, ki so se povzpeli na položaj ravnatelja ali direktorja. Obstajala pa je še manjša skupina »posebnežev«, ki jim je uspelo »zavarovati svoj vrčiček«. To so bili učitelji, ki so se v nekem obdobju kariere močno angažirali (po navadi na strokovnem področju) in so izpeljali nekatere inovacije in spremembe ustaljenega dela. Njihova težava pa je bila v tem, da so ostali bolj ali manj »samohodci«. Postopno so se vse bolj osamili, saj jim ni uspelo razviti konstruktivnega dialoga s sodelavci in vodstvom. Nazadnje so vso moč porabili za varovanje doseženega, med sodelavci pa so veljali za posebneže, ki imajo »svoj vrčiček«, vendar niso vstopili v notranje kroge odločanja. Na neki način so bili v kolektivu marginalizirani.

Najbolj boleče soočenje z realnostjo so doživljali učitelji, ki so bili na začetku »idealisti«. Sprva so se popolnoma predali poklicu, zanemarjali so celo svoje napredovanje. Ti učitelji, predvsem moški, so v zrelem obdobju kariere najverjetneje vstopili v fazo nemoči. Nazadnje so ostali sami, z občutkom, da so opeharjeni in nerazumljeni. Poklicna podoba nekaterih je bila močno ranjena, morda celo zlomljena, zato so po izjavah kolegov to v bistvu »zlomljeni učitelji«.

Sodobna razmišljanja o novi poklicni podobi učitelja na ravni teorije pa tudi praktično, dejavno gibanje na ravni Evropske unije si zadnje desetletje zelo prizadevajo za intenzivno iskanje konsenza glede ključnih kompetenc sodobnega evropskega učitelja. »Razmišljajoči praktik« ali »kritični profesionalc« je drugo poimenovanje za učitelja, ki sodi v fazo S-modela, poimenovano *kritična odgovornost*. Kritičnega profesionalca po definiciji odlikuje vrsta lastnosti, s katerimi naj uspešno obvladuje sodobne izzive poklica. Je učinkovit, kritičen, odgovoren do širšega okolja, strokovno avtonomen, etično odgovoren. Obvlada racionalno in intuitivno razmišljanje, ima visoko stopnjo znanja, zato sproščeno izbira med vsebinami, odlikujeta ga humor, čustvenost, obvladuje primerno mero neverbalne komunikacije. Njegova profesionalizacija se kaže s sodelovanju, kooperativnem učenju, sprejemanju pomoči sodelavcev, spoštovanju lastnega dela in njegovi ustrezni predstavitvi tega.

Izobraževalci, ki so dosegli fazo kritične odgovornosti, razvijejo čvrsto poklicno identiteto učitelja, katere močna sestavina je drža, ki vsebuje etične in duhovne vrednote. Za te učitelje/izobraževalce je značilno, da svoje delo doživljajo kot »poslanstvo«.

Praznina pa se kaže prav v tem, da ti učitelji delujejo relativno nepovezani. Res je, da za svoje zamisli pridobijo sodelavce, nimajo pa ustreznih institucij, kjer bi se srečevali in izmenjavali svoja spoznanja in s tem pomagali uresničevati skupno željo – biti visokoprofesionalni učitelji, poklicu zvečati ugled in za te zamisli pridobiti čim več učiteljev.

4.3 Povzetek

- Delovna vloga učitelja/izobraževalca v srednjem obdobju kariere dobiva osrednje mesto med drugimi življenjskimi vlogami, nemalokrat zasebno, družinsko življenje podreja kariernim ciljem.

4.4 Teme za skupinsko delo

- ▶ Kako bi opredelili celostnost ukrepov v razvoju kariere z združevanjem osebnih dejavnosti in zunanje pomoči?
- ▶ Katere osebne dejavnosti ste uspešno povezali z zunanjimi spodbudami za napredek v svojem kariernem razvoju?
- ▶ Naredite načrt, s katerim bi dosegli največjo mogočo celostnost ukrepov za razvoj kariere v vaši ustanovi.

5 VLOGA DIREKTORJA/RAVNATELJA PRI NAČRTOVANJU VZDRŽNEGA KARIERNEGA RAZVOJA ZAPOSLENIH

5.1 Cilji teme

Spoznati pomen vloge predpostavljenih v izobraževalčevem učiteljevem doživljanju delovnih okoliščin

5.2 Ključne vsebine

Kakšen je pomen ravnateljeve vloge v učiteljevem doživljanju delovnih okoliščin, je identificirala študija (Evans 1998), ki je bila usmerjena v proučevanje učiteljeve delovne izpolnitve, morale in motivacije.

Kakšno vlogo imata pri številnih obremenitvah, ki jih je deležen od učečih, vodstva in okolja, njegova *morala* in *motivacija* ter kolikšno *delovno izpolnitev* lahko učitelj doseže v svojem poklicu, je v obsežni večdelni raziskavi ugotavljala L. Evans (1998). Z vidika razvoja kariere učitelja/izobraževalca je vznemirljiva njena ugotovitev, da »je vodenje šole, na katero bistveno vpliva ravnatelj, nedvomno ključna determinanta, ki določa, kaj učitelji »čutijo« o svojem delu«, čeprav morda vpliv ravnatelja na učiteljev odnos do dela ni neposredno opazen (Evans 1998, str. 118). *Ravnateljeva osebnost, medosebni odnosi*, ki jih kreira, ravnateljevo »poslanstvo«, njegova *profesionalnost* in *menedžerske spretnosti* so tiste poteze, ki – kot je pokazala omenjena raziskava – odločilno vplivajo na učiteljevo dožemanje lastnega dela. L. Evans je na podlagi svoje študije poudarila, da »prijetna ravnateljeva osebnost še ni zagotovilo, da njegovi delavci ne bodo nezadovoljni, demotivirani in imeli nizke delovne morale, ki je posledica njegovega vedenja« (Evans 1998, str. 120). Ravnatelj močno vpliva na učiteljevo »čutenje« v zvezi z lastnim delom.

L. Evans ugotavlja tudi, da vsa tri področja – *zadovoljstvo z delom*, *delovno moralo* in *motivacija* – najbolj determinira »prevladujoči kontekstualni dejavnik«. To je celota konkretnih okoliščin, v katerih učitelj dela. Kar enega učitelja zadovoljuje, bo drugega vodilo k nezadovoljstvu. Odločilno je, ali določene okoliščine zadovoljujejo učiteljeve osebne potrebe, determinirane z njegovo poklicno samopodobo ali s podobo idealne-

ga učitelja, ki jo nosi v sebi. To je potrdila tudi analiza tako imenovanih »ozkih« nasproti »razgledanim« učiteljem (Evans 1998, str. 115). Ozke učitelje zanimata le konkretno delo in njihovi učeči. Navadno so s okoliščinami in pogoji dela ter razmerami relativno zadovoljni. Tako imenovani razgledani učitelji pa zelo trpijo ob ravnatelju, ki nima dovolj strokovne širine in izdelane politike vodenja.

L. Evans sklene, da je za učitelje pomembno, da »doživljajo občutek uspeha«. To je pogoj za delovno izpolnitev pa tudi za delovno moralo in motivacijo. Kot najboljšo rešitev glede tega predlaga koncept ravnateljevega »motivacijskega vodenja«. Tak način vodenja naj bi, kar zadeva vodstvo šole, zajemal:

- *individualizem*, ko so vsakemu učitelju priznane lastne potrebe,
- *priznanja* kot najpomembnejši motivator,
- *pregled* nad tem, kaj se na šoli godi z vsakim učiteljem posebej,
- *izražen interes* za njegovo delo, kar učitelju pomaga doživeti izpolnitev/potrditev v občutku cenjenosti,
- vsem *transparentno* ravnateljevo *pedagoško vizijo* in *usmeritev na podlagi vrednot*, ki jih najvišje ceni (prim. Evans 1998, str. 160–166).

Bistvena ugotovitev predstavljene študije je, da je »vodenje šole nedvomno ključna determinanta, ki določa, kako učitelji čutijo o svojem delu«, čeprav morda ravnateljev vpliv na učiteljev odnos do dela ni neposredno opazen. V S-modelu (glej učno gradivo 2) lahko iz faze v fazo spremljamo, kako učitelji/izobraževalci opisujejo odnose z ravnatelji/vodstvom ustanove, kjer delajo. Nekateri učitelji že kar v prvi fazi preživetje/odkrivanje poročajo o »kratkem stiku«, v naslednji fazi pa že postajajo »samohodci«. To pomeni, da se krepi njihova suverenost na eni strani, vendar težko razvijejo konstruktivne odnose z vodstvom na drugi. Postajajo oportunisti, kar jih odrija v vlogo obrobnega člana kolektiva tudi pozneje, ko bi morali napredovati v notranje kroge odločanja. Ti učitelji se pogosto znajdejo na nezaželeni strani S-modela in kariero končujejo ob prevladujočih občutkih zagrenjenosti in opeharjenosti. Na močan vpliv ravnatelja v zgodnjih fazah S-modela kaže dejstvo, da učitelji v tem obdobju v takih primerih večkrat menjajo šolo, saj se praviloma raje »umaknejo«, kot da bi bili z vodstvom v konfliktih.

Če pa se negativnim odnosom z ravnateljem pridruži še nerazumevanje s sodelavci, učitelji v poklicu ne zdržijo, čeprav z učenci nimajo nobenih težav in so z njimi navezali odličan »stik«. To potrjuje pomen okoliščin, v katerih učitelj živi in dela, kot je ugotovila L. Evans (1998).

Učitelji, ki jim v srednji karieri še vedno ni uspelo najti ugodnega sodelovalnega odnosa z ravnateljem (in sodelavci), bodo postopno drseli v osamitev in dvom, to pomeni, da so skoraj že vstopili v fazo negotovosti/revizije. Zgodi pa se lahko, da bodo v kariernem razvoju zelo hitro napredovali v fazo nemoči, kar je najbolj nezaželena sekvenca razvoja v S-modelu. Ti učitelji so »izdani« v tem, da ne občutijo, da bi jih ravnatelj kakor koli varoval, če bi se jim zgodila kaka večja, nenamerna strokovna napaka. Nasprotno: počutijo

se izpostavljen. V pozni karieri, v zadnji fazi izpreganja, jim bo ostalo le še kritiziranje, izolacija, nekateri pa bodo postali odkriti ali prikriti oportunisti. To bo nujno vplivalo na delo z učečimi, v katerem bodo vse pogosteje opravili le minimum.

Nasprotno pa učitelji v zreli karieri, ki v kariere razvijejo dobro komunikacijo z vodstvom šole, lahko odigrajo pomembno vlogo ravnateljevega »neformalnega pomočnika« tako pri vsakodnevem življenju šole kot tudi pri razvijanju in uresničevanju vizije ustanove. Ti učitelji so vstopili v notranje kroge odločanja in so postali zaupanja vredni delavci, to pa jim daje tudi določen privilegiran status. Kariero bodo najverjetneje končali kot vedri in sproščeni učitelji, z občutkom, da so s svojim delom pomembno prispevali h kakovosti ustanove.

S-model v več točkah pokaže, kako pomemben je za zaželeno smer razvoja kariere ravnatelj:

- V zgodnjem obdobju kariere bi moral prav ravnatelj biti prvi neformalni mentor novincu. Ob njem bi ta moral izkušati in doživljati trdnost in profesionalno kolegialnost. Novinec to potrebuje predvsem tedaj, ko v svojem iskanju in eksperimentiranju nehote stori kako strokovno napako.
- V obdobju srednje kariere učitelj »hrepeni« po enakopravnem odnosu z ravnateljem – želi si razprav, dogovarjanja, pogajanj, skratka dinamičnega odnosa usklajevanj med interesi delodajalca in lastnimi ambicijami.
- V poznem/zrelem obdobju kariere pa se v praksiv S-modelu pokažejo večje praznine v nadaljevanju razvijanja konstruktivnega sodelovanja učitelj – ravnatelj. Zrelega učitelja ravnatelji pogosto prepuščajo samega sebi, saj tradicionalno velja, da si je z leti pridobil svojo pozicijo, prepoznaven slog dela in da kot zrel učitelj ne želi več večjih poseganj v svoje delo, sploh pa ne želi več biti »v prvih vrstah«. Vendar pozorna analiza pripovedi slovenskih učiteljev (Javrh 2006) pokaže, da zreli učitelj še vedno kar precej jasno izraža potrebo po dejavnem sodelovanju v življenju ustanove. Seveda je to sodelovanje drugačno kot v prejšnjih obdobjih. Sproščeni učitelji v S-modelu izražajo potrebo po tem, da bi bili mentorji mlajšim, da bi znanje predajali naprej, želijo dejavno sodelovati. V bistvu se v svojih hotenjih približajo kakovostni seniorski poziciji.

Poseben odnos z ravnateljem pa razvijejo učitelji, ki so se uvrstili v fazo kritična odgovornost S-modela. Njihovi stiki z vodstvom so bili vse do zrelega obdobja intenzivni, navadno pozitivni. Ko pa preidejo v fazo, za katero so značilne kritičnost, angažiranost in visoka stopnja avtonomije, postaja ravnateljev odnos do njih vse bolj zadržan. V resnici ravnatelji ne vedo, kakšno držo bi zavzeli do teh učiteljev, saj jih nekako ne znajo pritegniti v utečeno življenje. Tak učitelj namreč nikakor ne želi ravnatelju zmanjševati avtoritete ali je celo rušiti. Njegov poglobitveni cilj je opozarjati in vplivati na izpeljavo sprememb zaradi številnih pomanjkljivosti, ki jih opazi, zato ker je pri svojem delu dosleden in si je postavil visoka profesionalna merila.

Le ravnateljji, ki bodo razumeli vzroke, zakaj ti učitelji delujejo tako angažirano – včasih z zelo kritično držo, delujejo na različnih ravneh, tudi brez pooblastila zunaj ustanove in zavzemajo v javnosti transparentna stališča – bodo lahko takega učitelja konstruktivno pritegnili v graditev in uresničevanje vizije ustanove, katere skrbniki so. Namesto da bi ravnatelj take učitelje ignoriral in se umikal pred njimi, bodo kot pedagoški vodje kolektiva znali najti načine sodelovanja in utiranja novih, inovativnih poti. Tako bodo črpali najboljše potenciale, ki jih imajo v ustanovi na voljo.

Vloga ravnatelja se v pripovedih slovenskih učiteljev vseskozi pojavlja kot prevladujoči dejavnik, ki v resnici močno vpliva na učiteljevo doživljanje sebe in svojega dela. Za učitelja je njegov pedagoški vodja neke vrste aktualna referenčna točka, ki mu kaže, kje je in kam naj bi v prihodnje šel. Tega se ravnateljji premalo zavedajo.

Stopnja ravnateljeve pomoči ne bi smela biti odvisna od priljubljenosti, učiteljeve delovne dobe ali kakih drugih podobnih lastnosti. Učitelji pričakujejo, da bo ravnatelj, ki je v vlogi delodajalca, skrbel in pomagal kariero razvijati vsakemu – začetniku in zrelemu učitelju.

5.3 Povzetek

- Motivacijski način vodenja način vodenja naj bi zajemal: individualizem (vsakemu učitelju priznane lastne potrebe), priznanja (kot motivator), spremljanje vsakega učitelja posebej, izraženo zanimanje za njegovo delo ter vsem transparentna ravnateljeva pedagoška vizija in usmeritev.
- Način in slog vodenja izobraževalne ustanove je najpomembnejša determinanta, ki določa, kako učitelji čutijo o svojem delu, čeprav morda ravnateljev vpliv na učiteljev odnos do dela ni neposredno opazen.
- Učitelji, ki jim v obdobju srednje kariere še vedno ni uspelo najti ugodnega sodelovalnega odnosa z ravnateljem (in sodelavci), bodo postopno drseli v izolacijo in dvom.
- Ko kritično odgovorni učitelji prehajajo v fazo, za katero so značilne kritičnost, angažiranost in visoka stopnja avtonomije, postaja ravnateljev odnos do njih vse bolj zadržan.
- Ravnateljji naj bi razumeli vzroke, zakaj kritično odgovorni učitelji delujejo tako angažirano; le tako bodo lahko takega učitelja konstruktivno »vpeli« v razvijanje in uresničevanje vizije ustanove, katere skrbniki so. S tem bodo črpali najboljše potenciale, ki jih imajo v ustanovi na voljo.
- Ravnatelj/direktor, nastopa v vlogi delodajalca, zato je dolžan skrbeti za in razvijati kariero vsakemu – začetniku in zrelemu učitelju.

5.4 Teme za skupinsko delo

- ▶ Izmenjajte svoje izkušnje, poglede, stališča o vplivu ravnateljevega/direktorjevega vodenja ustanove na razvoj posamezne kariere zaposlenih.
- ▶ Ali po vašem mnenju v vaši ustanovi razlikujete med kritizerskim učiteljem in kritično odgovornim učiteljem? V čem je razlika? Kakšna bi morala biti razlika v prijemu ravnatelja/direktorja do teh dveh skupin učiteljev?
- ▶ Kaj ravnatelj/direktor lahko stori za vzdržni razvoj posameznikove kariere? Je to v praksi izvedljivo?
- ▶ Kdaj ravnatelj/direktor ovira pozitiven razvoj kariere po vaših izkušnjah?

6. VIRI IN LITERATURA

Dermol Hvala, H., Golob, N., Jamšek, D., Javrh, P., Skribe Dimec, D. (2008).

Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole: (2006–2008): ciljni raziskovalni projekt: zaključno poročilo. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, 2008.

Duffy, J. A. (2000).

The Application of Chaos Theory to the Career-Plateaued Worker. *Journal of Employment Counseling*, December, vol. 37, issue 4.

Evans, L. (1998).

Teacher morale, job satisfaction and motivation. London: Thousand Oaks, New Delhi: P. Chapman.

Hozjan, D. (2006).

Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma. Ljubljana: Državni izpitni center.

Javrh, P. (2006).

Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Javrh, P. (2007).

Šolski trajnostni razvoj v luči ekološke in zdravstvene vzgoje. Delovno gradivo za predavanje na mednarodnem posvetu Ekologija za boljši jutri, Rakičan, april 2007.

Javrh, P. (2008).

Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Javrh, P. (2008).

Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu . 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Javrh, P. Jamšek, D. (2010).

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (2008–2010): ciljni raziskovalni projekt: zaključno poročilo. Ljubljana: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalni inštitut in Zavod sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, 2010.

Javrh, P. Jamšek, D. (2008).

Priročnik Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Javrh, P. (2007).

Možen model TR-šole. Vzgoja (Ljubl.), dec. 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 17-18.

Javrh, P. (2008).

Trajnostni razvoj učiteljeve kariere? Revija Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, 2008, letn. 1, št. 2, 2009.

Javrh, P. (2007).

Trajnostni razvoj. Vzgoja (Ljubl.), dec. 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 3.

- Javrh, P.** (2008). Učitelj v primežu globalizacije. V: Zborniku III. mednarodno znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Raziskovalno izobraževalno središče dvorec Rakičan, od 26.-28. marca 2008. Rakičan: RIS Dvorec, 2008.
- Javrh, P.** (2008). What kind of teacher is committed to sustainable development? E-book with complete Research paper. Conference of Global Sustainable development: A challenge for Consumer Citizens'. IFHE World Jubilee Congress in Lucerne, Switzerlandt, 26-31 July 2008. (on line).
- Marentič Požarnik, B.** (2000). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostno prihodnost. V: Okoljska vzgoja v šoli, 2, 4-9.
- Marentič Požarnik, B.** (2005). Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj. V: Okoljska vzgoja v šoli 7, 1, 4-6.
- Marentič Požarnik, B.** (2006). Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj, delovno gradivo.
- Muršak, J.** (2002). Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Plut, D.** (2005). Slovenija - evropski vodni mozaik. V: Plut Dušan (ur.). Slovenija - vodna učna pot Evrope. Ljubljana: Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta, str. 27-33.
- Rotondo, D. M., Perrewe, P. L.** (2000). Coping with a Career Plateau: An Empirical Examination of What Works and What Doesn't. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, str. 2622-2646.
- Schein, D.E.** et all (1978). Career planing and development. Ženeva: International labour office.
- Schein, E. H.** (1978). Career dynamics: matching individual and organizational needs.
- Siegel, P. H., Reinstein, A., Miller, C. L.** (2001). Mentoring and Organizational Justice among Audit Professionals. *Journal of Accounting, Auditing & Finance*, 16, str. 1-25.
- Smernice VITR** (2007). Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do douniverzitetnega izobraževanja (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj** (2005). Ženeva: UNECE.
- The 2005 review of the EU sustainable development strategy** (2005). Initial stocktaking and future orientations (Svet Evropske unije 2005).
- The World Commission on Environment and Development** (1987). Our Common Future Oxford: Oxford University Press.
- UNECE** (2005). Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Združeni narodi-ekonomsko socialni svet, Ekonomska komisija za Evropo (UNECE) - Odbor za okoljsko politiko. Vilnius. 17.-18.marec 2005. str. 1.
- UNESCO** (2004). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. (draft ed.).
- United Nations** (2005). Agenda 21. [On-line].
- Veiga, J. P.** (1983). Mobility influences during managerial career stages. *Academy of Management Journal*, 26, str. 64-85.
- Viator, R. E.** (2001). The association of formal and informal public accounting mentoring with role stress and related job outcomes. *Accounting Organization and Society*, 26, str. 73-93