

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Darinka Cankar

# UČITELJ – KARIERNI JAVNI USLUŽBENEC?

Magistrsko delo

Mentor: izr. prof. dr. Marjan Brezovšek

Ljubljana, 2010

## UČITELJ - KARIERNI JAVNI USLUŽBENEC?

### Povzetek:

Učitelji v slovenskih šolah so javni uslužbenci, pa naj gre za učitelje v javnih ali v zasebnih šolah. S tem statusom so povezane tudi njihove možnosti kariernega razvoja, prav načini vodenja kariere pa so za učitelje povezani s področno zakonodajo, ki podrobneje določa njihovo učno obveznost znotraj delovne obveznosti, možnosti napredovanja v plačne razrede in v nazive, možnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za uspešnejše delo ter zaposlovanja na delovnih mestih enake ali višje zahtevnosti. Za učiteljski poklic je v Sloveniji značilno precej togo reguliranje izobrazbenih pogojev, plačni sistem pa je podvržen Zakonu o sistemu plač v javnih zavodih.

V posameznih državah Evropske unije so učitelji prav tako javni uslužbenci kot v Sloveniji, v drugih so zaposleni v skladu s splošno delovno zakonodajo, sistemi nagrajevanja njihovega dela in možnosti kariernega razvoja pa so zelo različne.

Ključne besede: učitelj, javni uslužbenec, kariera, zaposlitev.

## TEACHER - CAREER CIVIL SERVANT?

### Abstract:

Teachers in Slovenian schools are civil servants, whether they are in public or in private schools. With this status are also linked their possibilities of career development and especially the way of career management for teachers are related with the educational legislation, which specifies their teaching load within the work load, opportunities for promotion to a higher range of a wage bracket and professional promotion, possibility of further education and training for successful work as well as employment to a post of equal or higher level of complexity. Fairly rigid regulation of the educational conditions is characteristic for the teaching profession in Slovenia, salary system is subject to Public Sector Salary System Act.

As well as in Slovenia teachers are civil servants also in some countries of the European Union, in others they are employed under general employment legislation, reward systems of their work and career opportunities vary significantly.

Key words: teacher, civil servant, career, employment.

## KAZALO

<b>1</b>	<b>UVOD</b>	<b>7</b>
1.1	Raziskovalna relevantnost predlagane teme	7
1.2	Cilji magistrskega dela	10
1.3	Hipoteze	12
1.4	Opredelitev metode preučevanja	13
<b>2</b>	<b>SISTEM JAVNIH USLUŽBENCEV</b>	<b>14</b>
2.1	Sistemska ureditev javne službe	14
2.2	Javni uslužbenci in upravljanje človeških virov	17
2.3	Javni uslužbenci in zakon o sistemu plač v javnem sektorju	19
2.4	Učitelj v sistemu javnih uslužbencev	21
<b>3</b>	<b>OPREDELITEV KARIERE</b>	<b>24</b>
3.1	Starejše teorije o karieri	25
3.1.1	Parsonsova teorija	27
3.1.2	Teorija Johna Hollanda	28
3.1.3	Razvojne teorije	30
3.1.4	Teorije učenja	35
3.2	Novejše teorije o karieri	39
3.2.1	Spoznavne teorije	39
3.2.2	Brownov holistični model	41
3.2.3	Teorija samoučinkovitosti	43
3.3	Teorija kariernih sider	45
3.4	Hubermanov model učiteljske kariere	52

<b>4</b>	<b>ANALIZA KARIERE UČITELJA V NIŽJEM SPLOŠNEM SEKUNDARNEM IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI</b>	<b>56</b>
4.1	Začetno izobraževanje in profesionalno usposabljanje pred bolonjsko prenovno in po njej	60
4.2	Vstopni pogoji v učiteljski poklic	67
4.3	Delovna in učna obveznost	72
4.4	Vseživljenjsko učenje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	74
4.5	Napredovanje v plačne razrede in v nazive	79
4.6	Vertikalna in horizontalna mobilnost	85
<b>5</b>	<b>PREDSTAVITEV VODENJA UČITELJSKE KARIERE V IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH</b>	<b>87</b>
5.1	Velika Britanija	88
5.2	Nemčija	94
5.3	Francija	99
5.4	Švedska	103
5.5	Italija	107
5.6	Finska	110
<b>6</b>	<b>PRIMERJAVA IN ZAKLJUČEK</b>	<b>113</b>
<b>7</b>	<b>LITERATURA</b>	<b>121</b>
<b>8</b>	<b>DRUGI VIRI</b>	<b>127</b>

## 1. UVOD

### 1. 1 Raziskovalna relevantnost predlagane teme

Splošna deklaracija človekovih pravic, katere podpisnica je tudi Republika Slovenija, v 26. členu določa, da ima vsakdo pravico do izobrazbe, da je izobraževanje brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji in da je šolanje na začetni stopnji obvezno. Mednarodni pravni dokumenti skupaj z Ustavo Republike Slovenije tvorijo temeljno pravno normo, iz katere so izpeljani konkretni cilji javnega sistema edukacije, iz katere pa tudi nedvomno sledi, da je javno šolstvo v Sloveniji del javne službe.

Po Bučarju (v Haček, 2001: 30) organi s področja šolstva spadajo v javno upravo kot organizacije, ki opravljajo javno službo, saj je organ, ki odloča o družbenih koristih, prepustil izvajanje svojih odločitev posebej ustanovljeni organizaciji (šoli), taka odločitev pa je sprožila posebno, stalno strokovno dejavnost, pri kateri gre za neposredno delovanje na določenem strokovnem področju. V sklop javne uprave spadajo, ker jih je organ ustanovil zato, da izvajajo njegove odločitve, te odločitve morajo izvajati, in sicer tako in ob takih pogojih, kot jih je določil organ javne uprave<sup>1</sup>.

Tudi Šmidovnik (v Brezovšek, 1996: 999) kot eno od nalog javne uprave navaja javne službe, med katere prištevamo družbene dejavnosti, dejavnosti materialne, infrastrukturne in strokovno operativne narave v državni upravi, saj je država začela opravljati vrsto dejavnosti, ki jih mora zagotavljati vsem državljanom in so bile zato izvzete iz okvirov tržnih mehanizmov<sup>2</sup>.

Tako ni težko ugotoviti, da je učitelj v javni šoli javni uslužbenec, saj kot javnega uslužbenca slovenska zakonodaja opredeljuje vsakega zaposlenega v javnem sektorju. Tudi učitelj, ki je zaposlen v zasebni šoli, ki pa svojo vzgojno-izobraževalno dejavnost izvaja prek koncesije, je javni uslužbenec, saj je neposredni uporabnik proračuna.

---

<sup>1</sup> Vsekakor je opredelitev v primeru šolstva treba gledati širše, saj šole v Sloveniji ustanovljata tako država kot tudi lokalna skupnost, pogoje za izvajanje stalne strokovne dejavnosti pa določata Državni zbor RS in minister, pristojen za šolstvo.

<sup>2</sup> Po Šmidovniku bi bilo mogoče javno šolstvo deloma razvrstiti tudi v katero od drugih kategorij, npr. med pospeševalne in razvojne naloge ali pa na šolstvo gledati kot na ustvarjalno vlogo države.

Bohinc (2001: 1339-1340) navaja, naj bi bili nekateri od poglobitvinih ciljev Zakona o javnih uslužbencih, ki v prvem delu zajema tudi zaposlene v javnem sektorju in zadevajo tudi učitelje kot javne uslužbence, sledeči:

- vzpostaviti enotne elemente uslužbenskega sistema v celotnem javnem sektorju in ureditev statusa javnih uslužbencev čim bolj približati delovnopravnim predpisom, pri tem pa upoštevati posebnosti, ki jih narekuje javni interes;
- decentralizirati in poenostaviti postopke odločanja o kadrovskih zadevah, hkrati pa centralizirati in bistveno okrepiti nadzor ter vzpostaviti odgovornost in sankcije za kršitve;
- uvesti elemente kariernega sistema, ki bo motiviral sposobne posameznike za vstop v uradniško službo in preprečeval odliv sposobnih kadrov;
- zagotoviti enotnost sistema načrtovanja zaposlovanja v javni upravi s ciljem načrtne in gospodarne porabe proračunskih sredstev ter dvigniti standarde za vstop v uradniško kariero;
- nenazadnje vzpostaviti politiko vodoravnega usposabljanja in izpopolnjevanja ter omogočiti večjo prilagodljivost pri ravnanju s človeškimi viri.

Načelo kariere je bilo vključeno tudi v Zakon o javnih uslužbencih in naj bi služilo vzpostavljanju standardov kakovosti. Res je sicer, da je vključeno v načela, ki naj bi veljala le za uradnike v državnih organih in upravah lokalnih skupnosti, vendar bi ga bilo mogoče aplicirati na vse javne uslužbence. Tako naj bi zagotavljalo možnosti za kariero in karierni razvoj javnim uslužbencem, ki se odlikujejo z delovnimi in strokovnimi kvalitetai. Načelo kariere naj bi bilo vezano na izkazane odlične delovne rezultate in naj se ne bi uresničevalo avtomatično s potekom določenega časa.

Virant (1998: 201) pravi, da je karierni sistem uveljavljen tam, kjer uslužbenska razmerja predstavljajo posebno ureditev s posebnimi predpisi. Temeljna značilnost tega sistema je, da se javni uslužbenci rekrutirajo na vstopnih delovnih mestih posameznih kariernih razredov in nato sčasoma napredujejo na višja delovna mesta, ko se ta izpraznijo. Kariera javnega uslužbenca se tako začne po zaključku izobraževanja in usposabljanja ter navadno traja do upokojitve.

Različnih opredelitev pojma kariere je skoraj toliko, kolikor je avtorjev, ki so se s področjem kariere in kariernega razvoja ukvarjali. Werther in Davis (1993) pravita, da kariera obsega vsa dela, ki jih človek opravlja v svojem poklicnem življenju. Po

mnenju nekaterih drugih avtorjev pa o začetku kariernega razvoja lahko govorimo že ob izbiri študija in uspešnim opravljanjem posameznih usposabljanj, preizkusov ali izpitov, ki so nujni predpogoj za vstop v poklic. Zato se zdi Greenhausova (2000) definicija primernejša: "Kariera je zaporedje izkušenj, ki si jih posameznik pridobi v zvezi z delom, in usmerjajo ter povezujejo potek njegovega življenja." Avtor pri tem opozarja, da je kariera skupek procesov, ki jih posameznik doživlja, ne glede na vsebino delovnega mesta, njegovo stabilnost, položaj ali nivo, ki ga je dosegel v hierarhiji organizacije, v kateri je zaposlen.

Driver (v Cvetko, 2002) je na podlagi raziskovanja postavil štiri osnovne tipe kariere:

1. Navpična oziroma vertikalna kariera, ki predstavlja plezanje po lestvici navzgor na vodstvenem ali strokovnem področju v hierarhiji organizacije ali znotraj stroke. Motivi so dosežek, status, moč, materialni uspeh.
2. Prehodna ali horizontalna kariera predstavlja pogosto menjavanje delovnih mest in dela na približno enakem nivoju zahtevnosti. Motiv ni višji status, temveč neodvisnost.
3. Stalna ali stabilna kariera pomeni, da si oseba izbere poklic ali področje dela, na katerem ostane do upokojitve. Motiv je varnost zaposlitve, zadovoljstvo pa je v samem delu.
4. Spiralna ali ciklična kariera, pri kateri se posamezniki za določen čas vključijo v povsem novo karierno področje. Motivacija je v raznolikosti, kreativnosti in osebni rasti.

Konrad (1996) pa kot psiholog poudarja, da je pri preučevanju kariere potrebno uporabiti multidisciplinaren pristop s psihološko dispozicijskega in razvojnega, sociološkega in organizacijskega vidika:

- psihološki dispozicijski vidik predpostavlja, da osebne lastnosti, kot so poklicni interesi, sposobnosti in spretnosti, pogojujejo kariero posameznika;
- psihološki razvojni vidik pravi, da kariera ni statična entiteta, torej jo je potrebno povezovati in obravnavati skladno z življenjskim razvojem;
- sociološki vidik kariero posameznika pogojuje predvsem z njegovim položajem v družbi in s parametri, kot so socioekonomski status, poklic staršev, vpliv šole in podobno;



→ organizacijsko psihološki vidik pa poudarja vpliv variabilnih in situacijskih faktorjev, ki so povezani s potrebami in možnostmi organizacije, da vpliva na razvoj posameznikove kariere, integracijo kariere posameznika z organizacijskimi cilji.

Da je slovenski učitelj javni uslužbenec, je brez dvoma ugotovljeno. Kaj naj bi ta opredelitev pojasnjevala ali doprinašala k ustreznosti umestitve v uslužbenki sistem, pa ni povsem razjasnjeno. V zadnjem času se več institucij, vključno z Ministrstvom za šolstvo in šport, ukvarja z vprašanjem učiteljeve kariere in dilemo, ali poklicnemu razvoju slovenskega učitelja sploh lahko rečemo karierni razvoj, zato je tema pričujočega magistrskega dela precej aktualna.

## 1. 2 Cilji magistrskega dela

Učiteljeva poklicna identiteta v Sloveniji predstavlja neraziskano področje. Kot ugotavlja Hozjan (2004), se razmišljanja o skupinski identiteti učiteljev ustavijo ob analizah profesionalnosti učiteljevega poklica, na drugi strani pa ostajajo v ozadju empiričnega in teoretičnega pedagoškega raziskovanja procesi in dejavniki individualnega poistovetenja učiteljev s svojim poklicem.

Po Marentič Požarnikovi (1997b) je učitelj razmišljujoči praktik, ki za smotrno odločanje potrebuje tako teoretično znanje kot osebno vizijo, tako obvladanje metod in postopkov poučevanja in urejanja medsebojnih odnosov kot tudi zavzetost za uveljavljanje temeljnih vrednot. Učiteljeve vloge ni več mogoče pojmovati transmisijsko, v smislu "tehnične racionalnosti", ampak v smislu avtonomije, tj. "odprtega profesionalizma".

Novi profesionalizem naj bi (Niemi, Kohonen v Razdevšek Pučko, 1997b) predstavljalo:

1. Poklicna zavzetost za spodbujanje rasti učenja učencev, zaupanje v vrednost svojega dela, verovanje, da lahko z dobrim delom "povzročiš pozitivno razliko" v življenju učencev; prepričanje, da je poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovana na odprti komunikaciji in refleksiji.
2. Profesionalna avtonomnost, zasnovana na ponotranjenih vrednotah, na težnji razvijati potenciale učencev, na usposobljenosti in odgovornosti.

3. Dinamično pojmovanje učenja, pri učencih in pri sebi; tak učitelj se sam aktivno in premišljeno uči; je zavzet za stalen intelektualni in osebnostni razvoj.
4. Sodelovanje in interakcija; profesionalni učitelj ni izoliran posameznik, ampak deluje in se uči v sodelovanju z drugimi, v šoli in zunaj nje; razvija in prilagaja učni načrt tudi kot akcijski raziskovalec, v dobro ožje in širše skupnosti.

Učiteljski poklic, ki ga opravljajo visoko motivirani in visokoizobraženi strokovnjaki, je torej bistvenega pomena za kakovostno izobraževanje mladine. Viviane Reding, evropska komisarka za izobraževanje in kulturo<sup>3</sup>, opozarja, da so v tem trenutku zaradi pričakovanj in izzivov učitelji osrednja tema razprave o politikah izobraževanja po vsej Evropi. Boljše izobraževanje in usposabljanje učiteljev je tudi med prednostnimi nalogami delovnega programa o ciljih izobraževanja in usposabljanja do leta 2010, ki ga je sprejel Evropski svet v Barceloni marca 2002. Program poudarja, da so učitelji "ključni akterji v vseh strategijah, katerih cilj je spodbujati razvoj družbe in gospodarstva".

Naloga, s katero se soočajo šolske oblasti v celotni Evropi, je trojna:

- upravljati poklic tako, da bi pritegnili zadostno število bodočih učiteljev v začetno izobraževanje in usposabljanje;
- organizirati to izobraževanje na tak način, da bodo učitelji pridobili vsa znanja in spretnosti, potrebne za delo v skladu s standardi kakovosti;
- ponuditi učiteljem dovolj "konkurenčne" delovne pogoje, da bodo ostali motivirani ves čas svoje poklicne poti.

Očitno naloga v času globalizacije in poenostavljanja poti do informacij ni preprosta. Ravnovesje med kratkoročno ali dolgoročno ponudbo in kratkoročnim ali dolgoročnim povpraševanjem po učiteljih je nedvomno v žarišču prizadevanj, odgovornih za upravljanje s človeškimi viri v šolstvu na državni ravni. V veliki večini evropskih držav se starostna piramida delovno aktivnih učiteljev zaskrbljujoče spreminja in napoveduje primanjkljaje. V Sloveniji takšnih trendov sicer ne bo čutiti še tako kmalu, saj hkrati s staranjem učiteljske strukture upada številčnost generacij učencev in dijakov. Pa vendar je tudi v Sloveniji mogoče začutiti pomanjkanje študentov nekaterih, predvsem naravoslovnih pedagoških študijskih

---

<sup>3</sup> Evropska komisarka za izobraževanje in kulturo je bila v prvem mandatu Manuela Barrosa.

programov. Po podatkih Eurostata naj bi bil poglobitni razlog za pričakovani primanjkljaj premajhna privlačnost učiteljskega poklica v nekaterih evropskih izobraževalnih sistemih<sup>4</sup>. Hkrati pa se oblikovalci šolskih politik zavedajo, da je za dobro izpolnjevanje delovnih nalog in povečanje privlačnosti učiteljskega poklica potrebno upoštevati tudi delovne razmere. Brez dvoma na privlačnost poklica vplivajo varnost zaposlitve, ustrezne možnosti za napredovanje, možnosti za zaposlitev na bolj plačanih delovnih mestih in redno poviševanje plač ob kakovostnem preživljanju delovnega časa.

V večini držav danes od učiteljev ne pričakujejo več, da bodo prvenstveno le prenašalci, ki znanje, ustvarjeno z raziskovanjem, preprosto pretvorijo v metode poučevanja in psihologijo učenja. Vsakdanje učenje v šolah pogojuje še vrsta drugih dejavnikov, na primer tehnološki razvoj informacij, vse večja avtonomija lokalnih skupnosti in šol ter družbeno okolje, ki postaja vse bolj večkulturno.

Na odločanje za opravljanje učiteljskega poklica pa nenazadnje vpliva tudi soočanje s skupinami učencev, ki so bolj raznolike kot kdajkoli prej. Evropske države poročajo o dveh raznolikih skupinah učencev, pri katerih se učitelji ne počutijo dovolj usposobljene: otroci priseljencev in migrantov ter otroci s posebnimi potrebami<sup>5</sup>.

S pričujočo magistrsko nalogo želim ugotoviti, na kakšen način zakonodajalec oziroma oblikovalec politike javnega šolstva vpliva na karierni razvoj slovenskega učitelja v nižjem sekundarnem izobraževanju<sup>6</sup>. Zanimalo me je, ali o poklicni poti slovenskega učitelja sploh lahko govorimo kot o vodeni karieri, če kot začetek karierni poti zastavimo odločitev za vstop na študijsko pot, potem pa sledimo učitelju začetniku skozi prva leta zaposlitve ter polno usposobljenemu učitelju skozi napredovanja do upokojitve.

### 1. 3 Hipoteze

Slovenija je glede na druge evropske države relativno mlada demokracija. Zato je mogoče s preprostim preletom veljavne zakonodaje s področja vzgoje in

---

<sup>4</sup> Vendar pa Eurostat ponuja odgovora na vprašanje, kaj predstavlja privlačnost pedagoškega poklica.

<sup>5</sup> Poleg omenjenih dveh skupin bi morali v Sloveniji izpostaviti tudi romske učence, vsekakor pa je v zadnjem času zelo intenzivirana tudi integracija otrok s posebnimi potrebami.

<sup>6</sup> Nižje sekundarno izobraževanje (v slovenskih šolah je to raven predmetnega pouka v osnovni šoli) je bilo izbrano zaradi lažje primerljivosti z drugimi evropskimi državami.

izobraževanja hitro ugotoviti, da se prvi poskusi oblikovanja kariernega razvoja slovenskih učiteljev začnejo pojavljati v letu 1994 s prvim pravilnikom, ki je urejal napredovanja učiteljev v nazive. Približno v istem času so učitelji postali del uslužbenskega sistema, s prenosom njihovih plač na državno raven in z izenačenjem plačne politike, ne glede na velikost šole ali razvitost regije, v kateri je bila šola. Pred tem je kot eden od regulatorjev vstopa v poklic obstajal le strokovni izpit kot končni preizkus usposobljenosti za samostojno opravljanje dela.

Hkrati s tem pa je mogoče tudi ugotoviti, da se odtlej sistem kariernega razvoja slovenskega učitelja ni bistveno spreminjal, čeprav bi to za sistem, ki nima dolgoletnih korenin in ni bil izboljševan, pričakovali. Zato sem kot osnovno hipotezo postavila:

**V Sloveniji so oblikovalci javne šolske politike do neke mere oblikovali možnosti za karierni razvoj posameznega učitelja v nižjem splošnem sekundarnem izobraževanju, vendar so karierne rešitve zastarele in zato potrebne spremembe.**

Dodatna hipoteza, s katero bi skušala potrditi osnovno, hkrati pa bi služila kot možni pokazatelj, v katero smer bi morali razmišljati oblikovalci šolske politike, da bi učiteljski poklic naredili privlačnejši, pa bi bila:

**V nekaterih evropskih državah imajo učitelji v nižjem splošnem sekundarnem izobraževanju velike možnosti vodenja tako vertikalne kot horizontalne karierne poti.**

#### 1. 4 Opredelitev metode raziskovanja

V magistrskem delu bom uporabila kombinacijo več znanstvenih metod preučevanja. Z metodo deskripcije bom opredelila teoretični okvir sistema javnih uslužbencev, predstavila različne pojme in teorije kariernega razvoja, procesov in pojavov ter odnosov med posameznimi aspekti kariere. Z metodo analize sekundarnih virov bom raziskala stanje učiteljskega poklica v slovenskem sekundarnem izobraževanju ter stanje v izbranih državah Evropske unije, pri čemer

bom zaradi pomanjkanja ustrezne literature morala analizirati tudi vsebine formalnih dokumentov. S primerjalno metodo bom primerjala bistvene značilnosti oziroma možnosti, ki jih ima slovenski učitelj v zvezi s kariernim razvojem, z bistvenimi značilnostmi oziroma možnostmi, ki jih ima učitelj v nižjem sekundarnem izobraževanju v nekaterih državah Evropske unije.

## 2. SISTEM JAVNIH USLUŽBENCEV

V večini evropskih držav pojem *državni uslužbenec* ne zajema zgolj zaposlenih v državni upravi ali v organih lokalnih uprav, pač pa tudi uslužbenice, zaposlene v sodstvu, zdravstvu, šolstvu, javnih korporacijah in podobno. Predvsem za slednje se je po Hačku (2001) v večini sodobnih držav na splošni ravni uveljavil pojem *javni uslužbenec*, medtem ko se je pojem *državni uslužbenec* v veliki meri navezoval na značilnosti posameznega političnega sistema.

Glede na še vedno veliko raznolikost uporabe pojma *javni uslužbenec* na področju evropskih držav ni mogoče govoriti o "evropskem" sistemu javnih uslužbencev. Raznolikost se kaže tudi na različni pravni razmejitvi med javnim in zasebnim sektorjem, kar se nadaljuje v različnem nivoju veljave javnopravnih uslužbenskih razmerij<sup>7</sup>. Vsem tujim zakonodajam pa je skupno, da za ožji ali širši krog oseb, zaposlenih v javnem sektorju, uvajajo posebno ureditev njihovih delovnih razmerij, ki je različen od splošnih delovnopravnih predpisov v posamezni državi.

### 2. 1 Sistemska ureditev javne službe

Zgodovinsko gledano zaposlovanja v javni službi ni bilo mogoče gledati kot formalni dogovor med dvema enakovrednima stranema, temveč bolj kot prisilo države. Danes se ta odnos vsekakor bolj nagiba k značilnostim prostovoljnih odnosov med delodajalcem in delojemalcem v zasebnem sektorju, čeprav nekaj temeljnih razlik še vedno loči javnega uslužbenca od drugih zaposlenih:

1. Javni uslužbenci so zaposleni na podlagi odločitve pooblaščene javne inštitucije v skladu z zakonom, ki ureja delovna razmerja javnih uslužbencev in v skladu z vzpostavljenimi pravili zaposlovanja javnih uslužbencev.

---

<sup>7</sup> Na Poljskem beseda "uradnik" označuje le zaposlene v organih državne uprave, v Franciji pa vse zaposlene v javnem sektorju.

2. Status zaposlenega javnega uslužbenca je stabilnejši od statusa zaposlenega v zasebnem sektorju, saj delovna razmerja javnih uslužbencev ne smejo biti podvržena vplivu trenutnega političnega vodstva države. Javni uslužbenci so seveda dolžni delovati lojalno do politične oblasti, hkrati pa so dolžni vzpostavljati kontinuiteto kvalitete odločitev.
3. Status zaposlenega javnega uslužbenca pogosto določa tudi posamezne omejitve, ki za zaposlene v zasebnem sektorju niso značilne. Tako nekateri javni uslužbenci ne smejo biti člani strank, prepovedana so določena združevanja, stavke, pogosto se o pogojih zaposlitve ne morejo pogajati.
4. Zaposlovanje javnega uslužbenca praviloma ureja posebna zakonodaja in ne splošni zakon, ki v državi navadno velja za zaposlene v zasebnem sektorju.

Francoska pravna teorija se je v preteklosti pomembno ukvarjala s tolmačenjem pojma javne službe. Po Duguitu (Duguit v Rakočevič in Bekeš, 1994) je javna služba vsaka dejavnost, ki je neobhodno potrebna za obstoj in razvoj družbe in jo morajo zagotoviti, urediti in nadzirati tisti, ki vladajo, ker le tisti lahko dejavnost zagotovijo po potrebi tudi s prisilnimi oblastvenimi sredstvi. Takšne opredelitve so značilne predvsem za teorije, ki izhajajo iz organizacijskega vidika, medtem ko funkcionalne definicije poudarjajo, da morajo javne službe prevzeti določene naloge takrat, ko zasebna oziroma gospodarska iniciativa ne more zadovoljevati družbenih potreb ali jih ne more zadovoljevati v zadostni meri. Za funkcionalna pojmovanja je pomembna dejavnost, ki jo javna služba opravlja, medtem ko je za organizacijsko pojmovanje pomemben nosilec dejavnosti same. Tako s stališča organizacijskega pojmovanja ni problematično ugotavljanje, ali gre za javno službo ali ne, saj je potrebno le definirati nosilca dejavnosti; v primeru, da gre za osebo javnega prava, je mogoče ugotoviti, da gre za opravljanje javne službe. Pri tem sama dejavnost niti ni pomembna.

S stališča funkcionalnega pojmovanja pa je za to, da bi lahko ugotovili, ali gre pri posamezni dejavnosti za javno službo, nujno potrebno določiti nekatere kriterije. V preteklosti je bilo poskusov definiranja kriterijev javne službe veliko, skupno jim je mogoče bolj dejstvo, da kriteriji niso univerzalni in so v veliki meri odvisni od družbenega okolja, ki jih skuša definirati. Različni avtorji, predvsem francoski, so v svojih raziskavah navajali kriterije, kot npr. kontinuiranost dejavnosti, opravljanje dejavnosti v javnem interesu in ne zaradi pridobivanja materialnih koristi, obstoj

posebnega pravnega režima, ki usmerja dejavnost javne službe, včasih celo obveznost uporabljanja storitev teh služb. Vsi pa opozarjajo, da javne službe ni mogoče definirati po enem izoliranem kriteriju, temveč le ob upoštevanju več kriterijev.

V Sloveniji se je z definiranjem bistva javne službe veliko ukvarjal Vavpetič, ki meni, da so javne službe tisto delovanje, s pomočjo katerega se nudijo interesentom dobrine in koristi z najrazličnejših področij, vendar pa morajo biti takšne, da imajo poseben pomen za našo družbo. (Vavpetič, 1963: 141)

Setnikar - Cankarjeva (1997: 343) pravi, da je javni sektor zbir vseh tistih organizacij, ki opravljajo družbene in gospodarske javne dejavnosti, pri čemer gre za dejavnosti po netržnih načelih, kar se v prvi vrsti kaže s proračunskim financiranjem. Ferfila (Ferfila v Klinar, 2006) področje delovanja javne službe opredeljuje kot tisto, na katerem vladni sektor zagotavlja storitve in dobrine, ki jih zasebni trgi nimajo interesa ali možnosti zagotavljati (sodni in obrambni sistem), prepove blago, kjer bi bil velik profit, a z negativnimi učinki (narkotiki), prepove uporabo določenih produkcijskih tvorcev (otroško delo), omeji ali nadomesti uporabo določenih tehnologij (ekološko škodljivih), spodbuja tehnološki napredek s financiranjem temeljnih raziskav, omogoča uporabo resursov, ki bi sicer ostali nezaposleni (javna dela).

Področje delovanja javne službe pa je mogoče opredeliti tudi prek definiranja distinkcij med javnim in zasebnim sektorjem, med katerimi Lane (Lane, 1995: 47) kot najpomembnejše navaja zakonitost in izpolnjevanje večciljnega poslanstva v javnem sektorju nasproti dobičku in tržnemu deležu v zasebnem sektorju, racionaliziranje v javnem in prodaja v zasebnem sektorju, zunanji finančni in politični pritiski v javnem ter notranji tržni pritiski v zasebnem sektorju, javna kolektivna odgovornost v javnem ter individualna odgovornost v zasebnem sektorju ter še nekatere druge.

Javna služba v skladu s Standardno klasifikacijo dejavnosti v Sloveniji zajema štiri dejavnosti, in sicer:

- javno upravo, obrambo in socialo,
- izobraževanje,
- zdravstvo in socialno varstvo ter

- druge javne, skupne in osebne storitve.

Širši javni sektor tako v Sloveniji sestavljajo državni organi, uprave samoupravnih lokalnih skupnosti, javne agencije, javni skladi, fundacije, gospodarske družbe, javna podjetja, javni zavodi, zasebni zavodi, javni gospodarski zavodi, zbornice in druge pravne osebe. Ožji javni sektor pa je bil prvič v Sloveniji natančneje opredeljen z Zakonom o javnih uslužbencih, zajema pa državne organe in uprave samoupravnih lokalnih skupnosti, javne agencije, javne sklade, javne zavode in javne gospodarske zavode ter druge oblike javnega prava, ki so posredni uporabniki državnega proračuna ali proračuna lokalne skupnosti.

## 2. 2 Javni uslužbenci in upravljanje človeških virov

Kdo vse predstavlja javne uslužbenke, je na nivoju univerzalnosti težko, če ne celo nemogoče določiti, saj se obseg sistemov javnih uslužbencev med posameznimi državami močno razlikuje. Medtem ko v Avstriji javne uslužbenke poleg državnih uradnikov predstavljajo tudi učitelji, zdravniki, sodniki in celo zaposleni v javnih podjetjih, kot sta pošta in železnice, v večini drugih evropskih držav obstaja ločitev med pojmom *javni uslužbenec* in *državni uradnik*. Tako v večini držav za državne uslužbenke velja javnopravna zakonodaja, za druge javne uslužbenke pa zakonodaja, ki velja za zaposlene v zasebnem sektorju.

V Sloveniji je v vsakodnevno prakso pojem javnega uslužbenca pripeljal Zakon o javnih uslužbencih, katerega obseg veljavnosti v prvih 21 členih obsega vse javne uslužbenke, od 22. člena dalje pa velja zgolj za uslužbenke v državnih organih ter upravah samoupravnih lokalnih skupnosti. Prvih 21 členov vsebuje predvsem osnovne pojme in načela, konkretnih rešitev glede pravic in obveznosti pa ne, zato so le-te praviloma opredeljene v področnih zakonih oziroma ustreznih kolektivnih pogodbah in podzakonskih aktih za vsako posamezno področje javnih služb. Takšna ureditev se je do zdaj na nekaterih področjih izkazala za neustrezno, saj nekatere področne zakonodaje niso ustrezno nadomeščale pomanjkanja določil iz Zakona o javnih uslužbencih, zato so bile pripravljene nekatere dopolnitve zakona.

Ne glede na to, ali posameznik sklene delovno razmerje v javni upravi na podlagi imenovanja z enostranskim oblastnim aktom ali na podlagi pogodbene sklenitve



delovnega razmerja, se položaj javnih uslužbencev približuje položaju zaposlenih v zasebnem sektorju v skladu s pravili splošnega delovnega prava.

Za večino evropskih držav velja, da za ožji ali širši krog oseb, zaposlenih v javnem sektorju, uvajajo posebno ureditev njihovih delovnih razmerij, ki je različna od splošnih delovnopравnih ureditev. V nekaterih državah, npr. v Nemčiji, se je celo uveljavila obsežna sodna praksa, ki se je razvila celo v posebne pravne veje. Vsi sistemi uvajajo posebno ureditev pravic in dolžnosti javnih uslužbencev, ki naj bi temeljili na posebnem odnosu med njimi in državo ter nalogami, ki jih opravljajo. Med pravice lahko uvrščamo relativno trajnost delovnega razmerja, posebne sisteme napredovanja na delovnem mestu in na višje delovno mesto, pravico do izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu, v nekaterih državah pa celo poseben sistem pokojninskega in zdravstvenega zavarovanja; med dolžnosti pa npr. varovanje uradne tajnosti, spoštovanje odredb nadrejenega, nezdržljivost opravljanja dodatnih dejavnosti z delovnim razmerjem ter posebna disciplinska in odškodninska odgovornost javnega uslužbenca.

Z uveljavljanjem elementov novega upravljanja javnega sektorja<sup>8</sup> se je povečevala tudi potreba po bolj sistematičnem načrtovanju kariere posameznega javnega uslužbenca, saj naj bi le dobro izgrajen uslužbenski sistem ustrezno stimuliral zaposlovanje najboljših kadrov ter preprečeval odlivanje sposobne delovne sile. Brezovšek in Haček (2002: 697) pravita, da je bilo do uveljavitve Zakona o javnih uslužbencih za Slovenijo značilno pomanjkanje upravne elite in upravnega menedžmenta, saj predhodni sistem<sup>9</sup> oblikovanja takšne elite ni omogočal. Sistem je temeljil na centralizaciji kadrovskega odločanja, vlada je odločala o večini kadrovskih vprašanj, pri čemer pa učinkovit nadzor nad zaposlovanjem ni obstajal. Značilno je bilo tudi mešanje nazivov, položajev in delovnih mest, kar je pripeljalo lahko do tega, da je uradnik formalno napredoval v višji naziv, še naprej pa je opravljal enako delo.

Ambicije novega Zakona o javnih uslužbencih so zato segle tudi na področje upravljanja s človeškimi viri, saj večina znanih raziskav s tega področja enoznačno potrjuje dejstvo, da so najbolj uspešne tiste organizacije, ki upravljanju s človeškimi viri pripisujejo velik pomen. Poskus, da bi tudi v sistemu javnih

---

<sup>8</sup> NUJS – v angleškem govornem prostoru je uveljavljena kratica NPM – New Public Management.

<sup>9</sup> V veljavi je bil Zakon o delavcih v državnih organih (Uradni list RS, št. 15/90, 5/91, 22/91, 4/93, 70/97 in 38/99).

uslužbencev dosegli pripadnost, motiviranost in notranjo tekmovalnost zaposlenih, kar so temeljni cilji dobrega upravljanja s človeškimi viri, je v uslužbenški sistem prinesel naslednje spremembe:

- pregleden sistem nazivov in delovnih mest, pri čemer uradniki delo opravljajo v enem od nazivov, na delovnem mestu pa lahko napredujejo tudi v višji naziv, glede na to, v katerih nazivih se pač delo na tem delovnem mestu lahko opravlja;
- vstopni pogoj za opravljanje dela v upravi je postal državni izpit, ki ga mora vsak uradnik uspešno opraviti najkasneje v enem letu po sklenitvi delovnega razmerja<sup>10</sup>;
- pravica in dolžnost vsakega uradnika je načrtovano izobraževanje, usmerjeno v uspešnejše in učinkovitejše opravljanje nalog na delovnem mestu;
- elementi kariernega sistema se dopolnjujejo z elementi pozicijskega sistema, saj je vsako delovno mesto dostopno prek javnega natečaja, pri čemer pa je potrebno najprej preveriti notranje zmogljivosti (Brezovšek in Haček, 2002);
- napredovanje uslužbencev ne poteka več po načelu senioritete, temveč na podlagi vsakoletnega ocenjevanja dela, ki ga izvaja neposredni nadrejeni;
- uvajanje sistemov disciplinske odgovornosti.

### 2. 3 Javni uslužbenci in zakon o sistemu plač v javnem sektorju

Podobno kot sistem novega upravljanja javnega sektorja zahteva fleksibilnejše približevanje delovanja javnega zasebnemu sektorju na vseh področjih, se to odraža tudi v sistemu nagrajevanja javnih uslužbencev. Nagrajevanje samo je sicer po Lipičniku (1998: 191-192) sestavljeno iz različnih elementov, in sicer procesov vrednotenja posameznika in njegovega dela, motiviranja s finančnimi in nefinančnimi nagradami, dodatkov, ki za zaposlene pomenijo dodatno nagrajevanje, sinhronizacije delovanja sistemov nagrajevanja in postopkov vzdrževanja za zagotavljanje učinkovitosti in prožnosti sistema. Dvojnost učinka ustreznega nagrajevanja nima bistvenega pomena le v zasebnem sektorju, pač pa

---

<sup>10</sup> V času priprave te magistrske naloge je bila sprejeta sprememba Zakona o javnih uslužbencih, ki državni izpit kot vstopni pogoj opušča.

tudi v javnem. Ustrezno nagrajevanje zaposlene motivira k večji profesionalnosti in učinkovitosti v postopkih, ki jih izvaja javni uslužbenec, hkrati pa večja uspešnost in učinkovitost prinaša bolj ekonomično poslovanje organa, kar bi lahko primerjali z večjim dobičkom v zasebnem sektorju. Ustrezno nagrajevanje je torej eden od bistvenih instrumentov upravljanja s človeškimi viri. Žal pa je nujno potrebno ugotoviti, da v sistemu javnih uslužbencev ni mogoča vsa širina fleksibilnosti, ki jo ponuja zasebni sektor, saj je nagrajevanje v javnem sektorju tesno odvisno od proračunskega financiranja, ki ga kratkoročno ni mogoče učinkovito prilagajati.

Večina evropskih plačnih sistemov javnih uslužbencev temelji na načelih enakosti, različnosti in usklajevanja. Načelo enakosti zagotavlja enako plačilo za enako delo in ga je mogoče najti v fiksnem delu plače. Delovna mesta so po vertikali razporejena na plačno lestvico in ovrednotena s koeficienti, ki zagotavljajo primerljivost zahtevnosti delovnega mesta in plačnega nadomestila. Načelo različnosti skuša upoštevati razlike med posameznimi delovnimi mesti, ki so med seboj sicer lahko primerljiva, vendar so hkrati odvisna tudi od posameznikovega osebnega položaja, kakovosti in količine individualno opravljenega dela, kar se določa v gibljivem delu plače. Načelo usklajevanja pa zagotavlja usklajevanje plač z življenjskimi stroški oz. z gibanjem plač v zasebnem sektorju.

Nov plačni sistem se v javnem sektorju v Sloveniji uvaja z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju. Zakon je bil sicer sprejet leta 2002, vendar je bil po sprejemu že večkrat noveliran, v veljavo pa naj bi stopil po sprejemu vseh podzakonskih aktov in kolektivnih pogodb. Pri vzpostavljanju nove plačne zakonodaje so pripravljavci skušali doseči predvsem ureditev skupnega transparentnega plačnega sistema za vse javne uslužbence in funkcionarje, določitev ustreznih plačnih razmerij med javnimi uslužbenci in funkcionarji, gibljivost plačnega sistema na podlagi učinkovitosti in rezultatov dela ter preglednost in vzdržnost plačnega sistema s stališča obvladovanja javnih financ.

Plača javnega uslužbenca je v skladu z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju sestavljena iz osnovne plače, dela plače za delovno uspešnost in dodatkov. Osnovna plača je plačilo, ki ga prejema javni uslužbenec na posameznem delovnem mestu za svoje delo, opravljeno v polnem delovnem času in s pričakovanimi rezultati dela v posameznem mesecu. V osnovno plačo so zajeta tudi pretekla napredovanja posameznega javnega uslužbenca. Del plače za delovno uspešnost se nanaša na

nadpovprečno delovno uspešnost javnega uslužbenca in predstavlja najpomembnejši kratkoročni fleksibilni motivacijski element, ki naj bi javne uslužbenke spodbujal h kakovostnejšemu opravljanju delovnih nalog<sup>11</sup>. Dodatki so del plače za opravljanje dela v posebnih pogojih, nevarnostih ali pod posebnimi obremenitvami, ki niso upoštevani pri vrednotenju zahtevnosti delovnega mesta. ZSPJS je skušal poenotiti višino dodatkov, saj so analize sistema po Zakonu o razmerjih plač v javnih zavodih, državnih organih in organih lokalnih skupnosti pokazale, da so bili istovrstni dodatki različno ovrednoteni, saj so jih praviloma določale in vrednotile posamezne kolektivne pogodbe. V prihodnje nobena dejavnost javnega sektorja ne bo več mogla določati posameznih dodatkov k plači, saj bodo veljali le tisti, določeni z zakonom, to pa so: položajni dodatek, dodatek za delovno dobo, dodatek za mentorstvo, dodatek za specializacijo, magisterij oz. doktorat, če to ni pogoj za zasedbo delovnega mesta, dodatek za dvojezičnost, dodatek za manj ugodne delovne pogoje, ki niso upoštevani v vrednotenju delovnega mesta, naziva oz. funkcije, dodatki za nevarnost in posebne obremenitve, ki niso upoštevane v vrednotenju delovnega mesta, naziva oz. funkcije ter dodatki za delo v manj ugodnem delovnem času.

Na takšen način zastavljeni plačni sistem v javnem sektorju naj bi zagotavljal preglednost in obvladljivost. Klinar (2002: 312) navaja, da vse sodobne ureditve plačnih sistemov v evropskih državah izhajajo iz načela enotnega urejanja plač javnih uslužbencev. Prek skupnih temeljev urejanja tega področja je mogoče vzpostaviti določene okvire reševanja problemov, ki se pojavljajo pri delovanju javnih uslužbencev, pri čemer so mišljeni zlasti kadrovske primanjkljaji določene kategorije javnih uslužbencev, izguba določenih profilov iz javnega sektorja oziroma njihovo zaposlovanje v zasebnem sektorju itd.

## 2. 4 Učitelj v sistemu javnih uslužbencev

Šolstvo je v Sloveniji zagotovo del javnega sektorja, saj k temu napeljuje ustrežanje večini kriterijem, ki jih različni avtorji opredeljujejo kot »pokazatelje« javnega sektorja. Tako je brez dvoma mogoče ugotoviti, da šolski prostor deluje v

---

<sup>11</sup> V skladu z ZSPJS lahko del sredstev, namenjenih za delovno uspešnost, znaša največ 5 % vseh sredstev za plače posameznega uporabnika proračuna.

javni lastnini<sup>12</sup>, je financiran iz proračunskih sredstev in državno reguliran<sup>13</sup>. Po Bučarju (1969) je šolstvo ena od »dobrin, ki morajo biti na voljo vsem ljudem« oz. celo »dobrina, ki jo je ljudem treba zaradi javnih koristi vsiliti«<sup>14</sup>.

Tako šola spada med organizacije, ki po Bučarju (1969) opravljajo javno službo, saj je organ, ki odloča o družbenih koristih, prepustil izvajanje svojih odločitev posebej ustanovljeni organizaciji (šoli), ta odločitev pa je sprožila posebno, stalno strokovno dejavnost, pri kateri gre za neposredno delovanje na določenem strokovnem področju.

Po Šmidovniku (1985) so javne službe tiste, ki zagotavljajo dobrine, do katerih ni mogoče priti po načelih tržne menjave, temveč jih mora zagotoviti država s svojim intervencionizmom in regulativnimi mehanizmi.

Poseben položaj šole (in s tem tudi učitelja) navaja tudi Barle-Lakota (2002: 104-105), saj pravi, da šola ni zgolj uradno pooblaščen za prenos znanja, temveč so ji dana tudi pooblastila za izdajanje javnih listin, na katerih sta posredno opredeljena obseg in raven uradno priznanega znanja, ki ga je posameznik osvojil. S tem pooblastilom šola ohranja izjemen položaj, ne glede na število in vpliv vseh drugih subjektov, ki posredujejo znanje. Po svetovni razširjenosti je šola primerljiva z bolnišnicami ali vojašnicami, razlikuje pa se predvsem po nekaj elementih:

- da je šolanje v večini držav obvezno (vsaj nekaj časa),
- da šole vključujejo določen del populacije (praviloma celotno ali večino generacije v določenem starostnem obdobju) določen čas,
- da šole podeljujejo spričevala, s katerimi se dokazuje usposobljenost za vstop v svet dela.

Učitelj je torej javni uslužbenec, umeščen v sistem javnih uslužbencev in zanj velja vsaj prvih 21 členov Zakona o javnih uslužbencih. Drugi pogoji, ki posebej opredeljujejo njegov status, so določeni bodisi v področni zakonodaji bodisi jih opredeljuje Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja.

---

<sup>12</sup> Velika večina vzgojno-izobraževalnega sistema deluje v obliki javnih šol, le del izobraževalnega sistema za odrasle je organiziran v obliki zasebnih inštitucij, ki pa lahko izvajajo le izobraževalne programe, ki so si po zakonu pridobili javno veljavnost.

<sup>13</sup> Država izvaja regulacijo prek določanja, kateri programi pridobijo javno veljavnost, prek vpisa v razvid izvajalcev javnoveljavnih programov, ki je obvezen, prek predpisovanja stopnje in smeri izobrazbe za posamezne učitelje.

<sup>14</sup> Osnovno šolanje je v Sloveniji po Ustavi obvezno.

V Evropski uniji je status učiteljev precej različen: v nekaterih državah so državni uslužbenci, tako kot v Sloveniji, v drugih so delavci, ki se zaposlujejo po pogodbah o zaposlitvi in v skladu s splošno delovnopravno zakonodajo.

Zaposlitev je, kot velja za celotni javni sektor, mogoča na podlagi javnega razpisa, pred tem pa je ravnatelj šole dolžan preveriti notranjo razpoložljivost kadrov. Iskanje učiteljev z javno objavo prostega delovnega mesta šolam zagotavlja prožnost in določeno avtonomijo, vendar se samo po sebi ne more meriti s konkurenčnim trgom dela, saj je to področje praviloma urejeno s posebnimi predpisi.

Delovni čas učiteljev je praviloma določen enako kot za druge javne uslužbence, zaposlitev za polni delovni čas pomeni 40 ur tedensko. Znotraj delovnega časa pa imajo učitelji s področno zakonodajo<sup>15</sup> in sistemizacijo delovnega mesta določeno tudi učno obveznost, ki predstavlja število ur, ki jih mora učitelj tedensko preživeti v razredu z učenci.

Učitelji lahko na delovnem mestu napredujejo v plačne razrede in v nazive<sup>16</sup>, pri čemer je napredovanje v plačne razrede bolj ali manj podrejeno sistemu senioritete, napredovanje v nazive pa predstavlja nekakšen strokovni kakovostni premik.

Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje je pravica in obveznost vsakega učitelja. Pravzaprav je neprestano strokovno spopolnjevanje za slovenske učitelje na nek način obvezno, saj je to eden od pogojev, ki jih mora učitelj izpolniti, če želi napredovati.

V zadnjem času je bilo izvedenih kar nekaj študij, ki ugotavljajo, da je učiteljski poklic med zahtevnejšimi znotraj poklicev javnih uslužbencev. Tako je Slivar (2003) ugotovil, da je učitelj nenehno izpostavljen tako v razredu pred učenci kot v stikih s strokovnimi kolegi, starši, širšim okoljem, kjer deluje. Ne glede na evidentno ugotovljeno zahtevnost pa je med najmanj cenjenimi med javnimi uslužbenci. Država kot univerzalni delodajalec pogosto išče načine, kako bi na učitelje preložila čim več odgovornosti.

---

<sup>15</sup> Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

<sup>16</sup> Ureditev še ni povsem usklajena z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju.

### 3. OPREDELITEV KARIERE

Besedo *kariera* Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje kot delovanje, življenje glede na poklicno družbeno področje, po drugi strani pa tudi kot hitro uveljavitev oziroma uspeh na določenem področju. Na podoben način je mogoče besedo zaslediti tudi v tujejezičnih slovarjih, najpogosteje pa je opredeljena kot *pot skozi življenje, način poklicnega dela*. Do nedavnega se beseda *kariera* v slovenskem prostoru ni pogosto uporabljala, saj je iz preteklega režima prevzela negativen prizvok, kakršnega še danes ima beseda *karijerist* (tudi v Slovarju slovenskega knjižnega jezika). Pogosto je predstavljala izrazito agresiven prodor proti vodstvenim mestom, največkrat s pomočjo skrajno vprašljivih metod.

Tako je večino teoretičnih pristopov k raziskovanju kariere mogoče zaslediti v psihološki znanosti, vsekakor pa so enako pomembni tudi sociološki pristopi. Psihološka znanost se je pojma *kariere* v začetku lotevala kot poklica oz. profesije. Pri tem je izhajala s stališča, da je odrasel človek relativno izgrajena osebnost, preučevanje razvoja kariere pa naj bi le pripomoglo k doseganju čim večje usklajenosti med zahtevami delovnega mesta in zahtevami človeka v obojestransko zadovoljstvo. V nadaljevanju so se začele razvijati teorije, ki so predpostavljale, da bi lahko bila kariera nekakšno gonilo samouresničevanja, ukvarjale pa so se predvsem s tem, kako iz osebne rasti posameznika izvleči kar največ za organizacijo, v kateri je zaposlen. Med obema psihološkima pristopoma pa je mogoče zaslediti teorije, ki so predpostavljale, da je karierna pot posameznika le del osebne strukture posameznika in je zato ni mogoče spreminjati. Delodajalec in delovno mesto se ji lahko le v čim večji meri prilagajata.

Sociološka gledanja so kariero pogosto označevala s stališča razvijanja družbenih vlog predvsem kot posameznikov odziv na družbene zahteve, pri čemer posameznik s svojim delovanjem tudi oblikuje družbo okoli sebe. V sodelovanju z antropologijo je sociologija v posameznikovi karieri oziroma v njegovem poklicnem nazivu videla tudi oblikovanje njegovega družbenega statusa. S stališča ekonomistov je na kariero mogoče gledati zgolj kot na posameznikov odziv na potrebe trga. Kratkoročno kariera pomeni iskanje in zadovoljevanje zaposlitvenih potreb, dolgoročno pa nalaganje v človeški potencial.

V svetu postaja raziskovanje razvoja kariere čedalje pomembnejše področje. Teorije upravljanja kariere se v mnogočem razlikujejo, vseeno pa jim je kar nekaj skupnega. Vsaka od njih prispeva pomembna spoznanja in razumevanja, kako se kariere razvijajo in kako prihaja do odločitev v zvezi s posameznikovo kariero. Po drugi strani pa ni mogoče reči, da obstaja ena sama teorija razvoja kariere, ki bi zadovoljivo pojasnila vse dejavnike, ki vplivajo na razvoj kariere, kar pravzaprav ne bi smelo presenečati glede na izjemno kompleksnost procesa in samega pojma.

Konrad (1996: 6) pravi, da »kariera ni samo tehnični pojem, ki nam pomaga logično urejati množico del, temveč je perspektiva, s katere oseba celostno interpretira to, kar se dogaja z njo pri delu in na katero se vežejo posameznikove aspiracije, vrednote, čustva in koncept samega sebe. Subjektivni pojem kariere povezuje in osmišlja preteklost, sedanost in prihodnost. Poleg sekvence delovnih pozicij je za razumevanje kariere potrebno poznati tudi sekvence percepcij, stališč in vedenj.«

»Razvoj življenjske kariere sva definirala kot razvoj samega sebe skozi vse življenje s pomočjo interakcije in integracije vlog, položajev ter dogodkov v življenju osebe. Beseda *življenjska* je bila v času razvoja pojma življenjske kariere uporabljena zato, da bi se osredotočili na celotno osebo – človeško kariero. Beseda *kariera* je opisovala oziroma se je nanašala na vloge, v katerih se znajde posameznik, in na njegovo okolje ter dogodke, tako načrtovane kot nenačrtovane, ki se zgodijo v njegovem življenju.« (Gysbers v Javrh, 2006).

### 3. 1 Starejše teorije o karieri

Za starejše teorije, ki so skušale opredeljevati pojem *kariera*, je značilno precej enodimenzionalno razumevanje koncepta razvoja kariere. Greenhaus in sodelavci (2000) pravijo, da so starejši koncepti kariero pogosto opredeljevali kot oznako za napredovanje, ki je lahko pomenila strukturalno lastnost zaposlitve ali delovnega okolja in je bila pravzaprav pot napredovanja znotraj ene zaposlitvene možnosti, lahko pa tudi zgolj lastnost posameznika brez povezanosti z organizacijo. Druga možnost, ki so jo ponujali starejši koncepti pojmovanja kariere, je predstavljala profesionalni status, ki ga je ponujala sam poklic, ki ga je posameznik opravljal. Določeni poklici so že sami po sebi predpostavljali karierni razvoj, kot npr. zdravnik



ali odvetnik. Podobno opredelitev ponuja tudi tretja možnost starejših konceptov razvoja kariere, to pa naj bi bila stabilna poklicna pot znotraj ene zaposlitvene možnosti, predvsem kot pot napredovanja, npr. v vojski.

Potreba po raziskovanju razvoja kariere je pravzaprav nastala zaradi silovite industrializacije v poznem 18. in zgodnjem 19. stoletju. Industrialci so potrebovali čedalje bolj izurjene delavce, pogosto so postajale poleg znanja, ki ga je nekdo pridobil, pomembne tudi njegove sposobnosti ali celo prirojene značilnosti. V Evropi je angleški raziskovalec Francis Galton v letih 1874 in 1883 objavil dve študiji o človekovih sposobnostih (Cvetko, 2002: 19), v istem času pa je Wilhelm Wundt ustanovil prvi eksperimentalni laboratorij za preučevanje človekovega vedenja, s čimer je psihologija postala uradna znanost. Galton je predpostavljal, da obstaja nekakšna splošna človekova intelektualna sposobnost, ki je sestavljena iz posameznih zaznavnih spoznanj. Kmalu se mu je pridružil James McKeen Cattell, ki je pri Wundtu opravljal doktorat, in skupaj sta razvila veliko preizkusnih inštrumentarijev, ki jih je Cattell imenoval testi inteligentnosti. S testi sta merila sposobnosti zaznavanja, kot npr. sposobnost razlikovanja velikosti, barv, tež, sposobnosti vidnega in slušnega zaznavanja, reakcijske čase, spominske sposobnosti in še mnoge druge mentalne in fizične sposobnosti. Zagotovo lahko rečemo, da so bili ti inštrumenti predhodnica današnjim testom sposobnosti in testom poklicnih interesov.

Prvi pravi test sposobnosti sta izdelala francoska razvojna psihologa Alfred Binet in Theodore Simon, in sicer tako imenovano Binet-Simonovo lestvico, ki se, seveda prirejena in prilagojena, uporablja še danes. S pojavom Woodworthovega testa osebnostnih značilnosti leta 1920 in Strongovega vprašalnika poklicnih interesov leta 1927 so bili v poznih dvajsetih letih 20. stoletja postavljeni temelji za uspešno merjenje in razlikovanje posameznikovih sposobnosti in psiholoških značilnosti.

Prvi, ki se je začel sistematično ukvarjati prav z vprašanjem vodenja kariere, je bil Frank Parsons, ki je leta 1908 prevzel vodenje Urada za poučevanje imigratov. V svoji knjigi »Izbira poklica«, ki jo je objavil leta 1909, je zapisal, da optimalni izbor poklicne poti obsega tri nivoje: poznavanje sebe, poznavanje delovnega okolja in metodo, kako doseči čim večje ujemanje med osebnostnimi značilnostmi in zahtevami delovnega okolja. Parsons je ugotovil, da se posamezniki razlikujejo glede na poklicne interese, potrebe in vrednote, da se tudi delovna mesta

razlikujejo glede na zahtevnost in glede na količino in obliko nagrajevanja in da je poklicno zadovoljstvo neposredno povezano s stopnjo ujemanja med posameznikovimi značilnostmi in posebnostmi delovnega mesta.

### 3. 1. 1 Parsonsova teorija

Frank Parsons je "zaslužen za to, da je karierno svetovanje postalo nujni sestavni del moderne psihologije poklicnega usmerjanja in psihološkega svetovanja." (Pope in Sveinsdottir v Patton in McMahon, 2006). Mnogi drugi avtorji mu priznavajo očetovstvo modernega vodenja kariere, vplivi njegovega dela pa so še danes prisotni v marsikaterem teoretičnem in praktičnem pristopu k raziskovanju razvoja kariere. Kot že rečeno, je Parsonsov največji dosežek prepoznava treh elementov, ki so ključni za izbiro karierne poti oz. za njen razvoj:

- jasno razumevanje posameznikove osebnosti, stališč, sposobnosti, interesov, zmožnosti, omejitev in drugih psiholoških kvalitete;
- poznavanje zahtev in pogojev za uspeh, prednosti in slabosti, priložnosti in obetov posameznega delovnega okolja;
- popoln uvid v odnose med obema skupinama elementov.

Parsons je želel priti do najbolj verodostojnih ugotovitev glede prve skupine elementov, zato je sestavil vprašalnik, s katerim bi bilo mogoče anketirano osebo klasificirati z veliko verjetnostjo. Parsons je za izpolnjevanje vprašalnika predvidel 15 minut, kar je z današnjega stališča izjemno malo časa. Kasneje je razvil prvi samoocenitveni vprašalnik, ki je vseboval več kot 100 vprašanj in naj bi ga posameznik izpolnil pred pogovorom s poklicnim svetovalcem.

Temeljito poznavanje zahtev delovnega okolja še dandanes predstavlja enega od izjemno pomembnih dejavnikov v uspešnem vodenju kariere, saj sodobni poklicni svetovalci uporabljajo klasifikacije posameznih poklicev z njihovimi temeljitimi opisi, zahtevami, potrebami po izobraževanju in usposabljanju ipd.

Parsonsov koncept popolnega uvida v odnose med obema skupinama elementov pa naj bi bil po mnenju Herra in Cramerja (v Patton in McMahon, 2006) njegov največji in najbolj trajen prispevek k raziskovanju pojma *kariere*. Kljub temu da nikoli ni natančno razložil, kaj naj bi konkretno ta uvid predstavljalo, se zdi, da je kot

temeljne za uspešen razvoj kariere postavljala kognitivne procese in analitične sposobnosti.

Čeprav je bilo Parsonsovo delo pogosto povezano s stališči logičnih pozitivistov, se to ne ujema najbolje z njegovim poudarjanjem osebnostnih in medosebnostnih dejavnikov v procesu odločanja na karierni poti. Takšne poglede bi bilo primerneje pripisati konstruktivistom, saj je bil Parsons po mnenju O'Briena (v Patton in Mc Mahon, 2006) "zagovornik mladih, žensk, revnih in prizadetih" in je zato dajal prednost individualnemu pristopu v poklicnem svetovanju s poudarkom na socialni pravičnosti pri samem svetovanju.

Parsonsov prispevek vsekakor predstavlja prvi konceptualni okvir za odločanje v razvijanju kariere. Sam je upal, da bodo posamezniki, ki aktivno sodelujejo pri odločanju o poteku njihove kariere, bolj zadovoljni s svojim delom in uspešnejši pri doseganju delovnih rezultatov, s tem pa se bodo posredno znižali stroški dela njihovih delodajalcev.

### 3. 1. 2 Teorija Johna Hollanda

Teorija Johna Hollanda je zasnovana na nekaterih predpostavkah:

1. Osnovni faktor pri izbiri poklica je posameznikova osebnost.
2. Profil interesov je le odsev osebnosti.
3. Posamezniki razvijejo stereotipske poglede na poklice oz. zaposlitve in ti pogledi igrajo ključno vlogo pri izbiri poklica.
4. Posameznik si izbere poklic, ki je skladen z njegovo osebnostjo in bo omogočal izražanje stališč in vrednot. Tesnejša kot je povezanost, večja je verjetnost za uspeh in zadovoljstvo.

Menil je, da je osebnost rezultat interakcije med podedovanimi značilnostmi, ki so ključne za razvoj posameznih interesov, in dejavnostmi, ki jim je posameznik izpostavljen. Kot rezultat interakcije je navedel šest čistih tipov osebnosti, in sicer: realistični, raziskovalni, umetniški, družbeni, podjetniški in konvencionalni.

Realistični tip: pristop do okolja je objektivni, konkreten, blizu mu je fizično oz. mehanično reševanje težav. Izogiba se nalogam, ki bi zahtevale intelektualen pristop, umetniške ali družbene sposobnosti. Je slab vodja, materialističen, možat,

nedružaben in čustveno stabilen. Nagnjen je k tehničnim poklicem, kmetijstvu oz. k vsem poklicem, ki terjajo ročne spretnosti, delu s stroji, fizičnim aktivnostim ...

Raziskovalni tip: v okolju deluje predvsem na podlagi intelektualne obdelave podatkov, rad uporablja besede in simbole. Izogiba se družabnim situacijam, je nedružaben, introvertiran in vztrajen. Rad ima znanstvene in teoretične naloge, pa tudi ustvarjalne aktivnosti kot npr. kiparjenje, slikanje ali glasbo ...

Umetniški tip: v okolju se izraža z umetniškimi formami in izdelki. Zanaša se na subjektivne vtise, je nedružaben, podredljiv, občutljiv, impulziven in zazrt vase. Rad ima poklice, povezane z glasbo, umetnostjo, igrilstvom, ne mara pa opravil, pri katerih pride do izraza fizična moč.

Družbeni tip: rad dela z drugimi ljudmi. Deluje v socialnih interakcijah v izobraževanju, terapevtskih ali religioznih okoljih. Sebe vidi kot družabnega, olikanega, prijetnega, odgovornega in uspešnega.

Podjetniški tip: izraža pustolovske, dominantne in impulzivne kvalitete. Je prepričljiv, verbalno izrazit, ekstrovertiran, samozavesten in agresiven. Rad ima poklice, povezane s prodajo in upravljanjem, kjer lahko vodi in dominira nad drugimi. Potrebuje priznanje in moč.

Konvencionalni tip: potrebuje družbeno priznanje. Dober vtis ustvarja s tem, da je spodoben, družaben, kontroliran in neizviren. Rad ima pisarniško delo, dobro opredeljene in stabilne aktivnosti. Sebe vidi kot možatega, dominantnega, strogega in stabilnega. Kaže večjo nadarjenost za matematične probleme kot za verbalne.

Holland je predpostavil tudi, da obstaja šest vrst delovnega okolja, ki ustrezajo šest tipom osebnosti. Vsak posamezni tip naj bi si izbral tisto delovno okolje, ki najbolje ustreza njegovim osebnostnim značilnostim, kar pa je včasih mogoče le z vodeno intervencijo, ki pa je zasnovana na popisu interesov. Posameznik lahko izkazuje enega, dva ali vseh šest tipov osebnosti, stopnjo njihove izraženosti pa je moč ovrednotiti s pomočjo t. i. Holandovega heksagonalnega modela.

Hollandova teorija je zelo priljubljena med praktiki v Severni Ameriki. To je predvsem posledica enostavnosti uporabe, morda pa tudi dostopnosti testnih materialov, ki omogočajo tudi samovrednotenje. Testiranci imajo občutek, da bodo po izpolnjevanju preprostega vprašalnika dobili odgovore na vprašanja glede usmerjanja kariere, da se bodo lahko uvrstili v določeno kategorijo z najbolj

primernimi zaposlitvami. Seveda resničnost ni tako preprosta. Odločanje o karieri je mnogo bolj zapleteno in ni vedno tako enoznačno, saj ni ene najboljše kategorije. V posameznikovem življenju so spremembe, ki jih ni mogoče predvideti, povzročijo pa lahko spremembe osebnostne strukture – čeprav le le-ta precej stabilna – in spremembe poklicnih profilov.

### 3. 1. 3 Razvojne teorije

Razvojne teorije so se po Brečkovi (2002: 22-24) začele pojavljati v 50-ih letih prejšnjega stoletja, karierni razvoj pa predpostavljajo kot kontinuiran proces, ki poteka vse življenje.

#### Teorija zaposlitvenih možnosti

Teorijo zaposlitvenih možnosti je oblikoval Ginzberg s sodelavci. Teorija predpostavlja, da je izbira poklica in kariere razvojni proces. Ni torej mogoče govoriti o odločitvi za poklic, pač pa o zaporedju odločitev, ki so razporejene v daljšem časovnem obdobju, proces pa se zaključi s kompromisom. V razvoju posameznik spoznava sebe, svoje potrebe, sposobnosti in druge osebnostne lastnosti, uči pa se tudi o realnem okolju in o možnostih, ki jih le-to daje. Ker poteka nenehno iskanje ravnotežja med posameznikovimi sposobnostmi in izzivi okolja, mora na koncu priti do kompromisa med tem, kar posameznik želi, in tistim, kar ponuja okolje.

Proces so avtorji kronološko razdelili na tri obdobja, in sicer: fantazijsko, obdobje poskusnih izbir in obdobje realističnih izbir.

Fantazijsko obdobje naj bi trajalo od šestega do enajstega leta starosti. V tem obdobju otrok začne razmišljati o poklicu, ki bi ga želel v prihodnosti opravljati, predstave pa so močno podvržene vplivu okolja (starši, učitelji, vrstniki ...). V tem obdobju otrok ni sposoben preceniti svojih sposobnosti, zato v njegovih predstavah ni omejitev.

Obdobje poskusnih izbir naj bi trajalo od dvanajstega do približno sedemnajstega leta starosti. V tem obdobju se mladostnik začne zavedati, da pred njim stojijo poklicne izbire. Zave se, da mora poiskati rešitev in pri tem pričakovano

zadovoljitev potreb v prihodnosti upoštevati bolj kot trenutne ugodnosti (Lapajne, 1997: 24). Ker so odločitve v tem obdobju zelo pod vplivom subjektivnih ocen o lastnih sposobnostih, veljajo bolj za poskus kot za realne izbire. Razvojnost znotraj te faze so nekateri razdelili na štiri obdobja, in sicer fazo interesov, fazo sposobnosti, fazo vrednot in prehodno fazo, ki vodi v obdobje realističnih izbir.

V obdobju realističnih izbir za večino posameznikov pride do kompromisa med sposobnostmi posameznika in zahtevami okolja<sup>17</sup>. Prvi del tega obdobja so avtorji poimenovali fazo eksploracije, ko posameznik povezuje želje s sposobnostmi ter z družbenimi in osebnimi vrednotami, pri tem pa preizkuša začasne izbire v realnosti. Rezultati teh poskusov posameznika privedejo v fazo kristalizacije, v kateri se oblikuje dokaj jasen vzorec poklicnih izbir, ki je zasnovan na uspehih in neuspehih prejšnje faze. Posameznik v fazi kristalizacije precej dobro ve, katere vrste poklicev predstavljajo dober kompromis in katere slabega. Ko je vzorec izdelan, sledi faza specifikacije, v kateri se posameznik odloči za poklic, ki ga bo opravljal. V začetku so avtorji trdili, da je postopek izbir ireverzibilen, v kasnejših izdajah pa je Ginzberg zapisal, da so na podlagi številnih eksperimentov spremenili to mnenje. Z ireverzibilnostjo so namreč pojasnili samo prvo izbiro, proces vodenja kariere pa traja vse življenje, zato se posamezne faze lahko ponavljajo ali celo spreminjajo. Vsekakor pa je največja uporabnost Ginzbergove teorije zaposlitvenih možnosti prav v svetovanju mladostnikom pred realističnim obdobjem.

### Teorija kariernega razvoja kot uresničevanje koncepta o sebi

Teorijo je skoraj 60 let razvijal in dopolnjeval Donald Super. Kot Ginzbergov podiplomski študent je menil, da ima Ginzbergova teorija nekaj šibkih točk, zaradi katerih je ni mogoče uporabljati dovolj univerzalno. Menil je, da so Ginzbergova tri življenjska obdobja zasnovana preozko, zato jih je raztegnil v pet obdobj, dodal pa je tudi posamezne faze v zaposlitveni karieri posameznika, ki se pojavljajo v posameznem življenjskem obdobju.

Od rojstva do približno 14. leta starosti naj bi potekalo obdobje rasti, od 15. do 24. leta je obdobje raziskovanja, ki obsega podfaze, in sicer kristalizacijo, specifikacijo in implementacijo, od 25. do 44. leta obdobje uveljavitve, ki obsega

---

<sup>17</sup> Nekateri do uvida kompromisa med sposobnostmi in zahtevami okolja ne pridejo nikoli.

podfaze, in sicer stabilizacijo, konsolidacijo in napredovanje, od 45. do 64. leta obdobje utrditve, ki obsega podfaze vzdrževanja, prenove in dodajanja, ter obdobje izpreganja po 65. letu starosti s podfazami upočasnjevanja, načrtovanja upokojitve in upokojitve.

Ekperimentalno je namreč ugotovil, da se posameznikove poklicne izbire in kompetence, situacije, v katerih živijo in nenazadnje njihovi občutki o sebi spreminjajo glede na starost in izkušnost. Poudarjal pa je, da ni nujno, da posameznik gre skozi vsa obdobja in vse podfaze, saj lahko določene situacije življenjsko oz. karierno pot zaustavijo<sup>18</sup>, lahko pa tudi povzročijo ponavljanje posameznih obdobj ali podfaz, npr. novo raziskovanje, novo utrjevanje.

Super je menil, da za posameznika ne obstaja ena sama idealna karierna pot, temveč imajo ljudje širok izbor možnosti, od katerih so lahko vse povsem ustrezne, aktualna izbira pa bo odvisna od kombinacije posameznikovih značilnosti in značilnosti situacije. Ključni pojem Superjeve teorije se navezuje na uresničevanje koncepta o sebi, ki predstavlja subjektivno občutenje sposobnosti, interesov, vrednot in možnosti ter njihove integracije v življenjske procese. To subjektivno občutenje se lahko v mnogočem razlikuje od objektivno izmerjenih lastnosti posameznika, pri čemer daje stopnja ujemanja predstavo o realnosti. Za vsako vlogo v življenju lahko obstaja svoj koncept o sebi in vsota teh konceptov sestavlja samopodobo.

Ugotovil je, da je večina ljudi usposobljenih za večje število poklicev in da vsak poklic zahteva karakterističen vzorec sposobnosti in osebnostnih značilnosti, katerega meje so tako zabrisane, da so v njem lahko uspešni posamezniki, ki se po značilnostih precej razlikujejo. Vsekakor bo posameznik, katerega osebne karakteristike so bodo v največji meri ujele z zahtevami delovnega mesta, verjetno najuspešnejši, vendar to ne pomeni, da ne bi mogel biti uspešen tudi kdo drug, katerega karakteristike niso tako optimalne.

Podoba kariernega vzorca<sup>19</sup> posameznika je po Superju odvisna od socioekonomskega statusa starševske družine, mentalnih sposobnosti, šolanja, spretnosti, osebnostnih značilnosti, stopnje zrelosti njegove kariere ter priložnosti, ki jih ponuja življenje. Uspeh pri obvladovanju zahtev poklica oz. konkretnega

---

<sup>18</sup> Npr. bolezen, poškodbe, prekinitve delovnega razmerja in podobno.

<sup>19</sup> Karierni vzorec predstavlja npr. poklicni nivo, ki ga je nekdo dosegel, pogostost menjavanja služb, stabilnost v poklicu, trajanje posamezne zaposlitve in podobno.

delovnega mesta je na vseh stopnjah kariernega razvoja odvisen od posameznikove pripravljenosti in motiviranosti za spopad s temi zahtevami. Zrelost kariere je psihosocialni konstrukt, ki označuje stopnjo posameznikovega poklicnega razvoja na kontinuumu življenjskih obdobjih od obdobja raziskovanja do obdobja izpreganja. Z družbenega stališča bi zrelost kariere lahko operacionalizirali s primerjanjem razvojnih nalog, na katere posameznik naleti, s pričakovanimi v določenem starostnem obdobju. S psihološkega stališča pa bi bilo mogoče zrelost kariere opredeliti s primerjavo med posameznikovimi konkretnimi kognitivnimi in čustvenimi sposobnostmi za reševanje zahtevnih poklicnih nalog s sposobnostmi, ki bi jih moral imeti, da bi takšne naloge uspešno rešil.

Po Superju je posamezniku mogoče pomagati pri razvoju njegove kariere, in sicer s podporo pri razvijanju njegovih sposobnosti raziskovanja in izbiranja, s pomočjo pri odkrivanju posameznikovih interesov, z odkrivanjem njegovih močnih in šibkih točk ter z izgrajevanjem pozitivne samopodobe.

### Levinsonova teorija

Levinsonova teorija sloni na kronološkem opredeljevanju posameznih faz življenja, ki se začnejo v zgodnjem otroštvu in se nadaljujejo v pozna odrasla leta, predvideva pa, da se razvoj nikoli v življenju ne zaustavi. Podlago za teoretična razmišljanja je našel v biografskih intervjujih s 40 odraslimi ameriškimi moškimi, starimi med 35 in 45 let, ki so po poklicu profesorji, novinarji, pisatelji, poslovneži in tovarniški delavci. Biološki intervjuji so trajali od ene do dveh ur, vsak subjekt pa je bil intervjuvan šest do desetkrat. Vprašanja so se osredotočala na mnenje posameznika o njegovem življenju v odrasli dobi, vsebovala pa so tudi teme o posameznikovem okolju<sup>20</sup> in o posameznikovih ključnih trenutkih ter preobratih v življenju. Levinsonov koncept strukture življenja je sestavljen iz stabilnih obdobjih in tranzicijskih obdobjih, ki so v razvoju umeščena med stabilna. Predvideval je, da se v stabilnih obdobjih posameznik odloča o pomembnih vprašanjih in s tem skuša izboljšati in utrditi svoj življenjski status, v tranzicijskih pa sicer preživlja več časa, vendar so namenjena ponovni oceni položaja in pripravi na morebitno novo spremembo.

---

<sup>20</sup> Subjekti so morali poročati o šolanju, veroizpovedi in prakticiranju vere, o političnih prepričanjih.



Model vsebuje pet osnovnih razvojnih faz: predodraslo (od 0 do 22 let), zgodnje odraslo (od 17 do 45 let) srednje odraslo (od 40 do 65 let), pozno odraslo (od 60 do 85 let) in "zelo pozno" odraslo<sup>21</sup> (več kot 80 let). Prehod iz ene dobe v drugo je ogromen razvojni korak in zahteva večletno tranzicijsko obdobje, kar pojasni tudi precejšnje prekrivanje med posameznimi obdobji.

Levinsonovo prvo odraslo obdobje se imenuje zgodnje odraslo tranzicijsko obdobje in temelji na krizi identitete in zmedenosti vlog mladega odraslega. V tem obdobju mlajši odrasli izkusi prvo neodvisnost in zapusti dom. To je tranzicijska faza, ker označuje konec adolescence in začetek odraslosti. Naslednje obdobje bo stabilno, ko si bo odrasli izbral vlogo, postavil cilje in gradil življenjsko okolje; v tem obdobju mlad človek sanjari o uspehu v prihodnosti, o karieri, družini in statusu. Levinson je bil tudi prepričan, da ima lahko prisotnost mentorja ali starejšega učitelja v tem obdobju velik vpliv na izbiro kariernih poti.

Naslednje obdobje, ki ga je mogoče razdeliti na dve fazi, se imenuje tranzicija tridesetih let. V prvem delu mlad človek razmišlja o svoji karieri in preteklih uspehih, hkrati pa tudi načrtuje prihodnost, tako status in kariero kot tudi družinsko življenje. Za drugi del te faze je značilno umirjanje, posameznik čuti potrebo o uveljavitvi v družbi, v karieri in v družinskem življenju. Četrto fazo je Levinson poimenoval "postati sam svoj človek". V tem obdobju če človek počuti oviranega s strani avtoritet, ki nastopajo v njegovem življenju. Želi si večjo neodvisnost, s katero pa pride tudi večja odgovornost in težja bremena. Hkrati pa je to obdobje lahko konfliktno, ko se mora odgovoren in uveljavljen odrasli posloviti od mladostneža, kakršen je bil pred kratkim. Prav ta konflikt pa vodi v najpomembnejšo tranzicijsko fazo, imenovano tranzicija srednjih let, ki naj bi trajala približno od 40. do 45. leta starosti. V tem obdobju skuša posameznik ovrednotiti svoje preteklo življenje in ponovno oceniti svoje cilje, kar lahko pripelje do drastičnih sprememb življenjskega sloga in povsem na novo postavljenih ciljev, navadno pa manjše spremembe posameznika tudi notranje izpolnijo in usmerijo v bolj zadovoljujoči smeri.

Levinson meni, da se človek razvija vse življenje, četudi poznejšim fazam ni več namenil take pozornosti.

---

<sup>21</sup> Viri v angleškem jeziku to fazo imenujejo "late late adulthood".

### 3. 1. 4 Teorije učenja

Teorije učenja slonijo na predpostavki, da je karierni razvoj odvisen predvsem od posameznikovega učenja (Brečko, 2002: 25-27).

#### Krumboltzeva teorija socialnega učenja

Krumboltzeva teorija socialnega učenja pri izgrajevanju kariere je zasnovana na teoriji socialnega učenja ameriškega psihologa Alberta Bandure, ki pravi, da se človek uči na podlagi opazovanja drugih ljudi pri njihovem vedenju, pri čemer iz opazovanja izloča informacije, jih predeluje, nekatere ponotranji in jih kasneje uporablja pri svojem vedenju. Teorija kot nekatere nujne kognitivne dejavnike, ki sodelujejo v procesu učenja, izpostavi npr. sposobnost za uporabo simbolov ter sposobnost načrtovanja dogodkov. Skozi uporabo simbolov naj bi posameznik pretvarjal svoja opazovanja v ponotranjene modele vedenja, ki bodo vodili njegova delovanja v prihodnosti ali pa bodo služili kot testni model za odločanje o pravilnosti izbire delovanja v prihodnosti. Bandura je svojo teorijo zasnoval na vzajemnem sodelovanju treh pomembnih faktorjev: vedenju, okolju in notranjih dejavnikih, ki vplivajo na zaznavanje in delovanje. Odnos med temi tremi faktorji je znan kot recipročni determinizem.

Krumboltz kot pomembne za oblikovanje kariere navaja štiri faktorje:

1. Genetska nadarjenost in posebne sposobnosti – nekatere prirojene lastnosti lahko posameznika ovirajo pri razvoju njegove kariere (npr. spol, rasa ali celo zunanji izgled), prav tako lahko skrajne meje razvoja karierne poti postavijo nadarjenosti, ki so vsaj delno prirojene (npr. nadarjenost za glasbo, fizično koordinacijo).
2. Pogoji okolja in s tem povezani dogodki – ta faktor vsebuje vse vplive, ki jih posameznik ne more neposredno nadzorovati, vplivajo pa nanj prek okolja, v katerem živi, nekatere postavljamo ljudje sami (kot npr. zaposlitveni zakoni, ekonomske situacije ...), drugi pa so povsem naravnega izvoda (npr. podnebni pogoji, obstoj naravnih virov ...).
3. Priučene izkušnje – vse predhodne izkušnje, ki jih je posameznik pridobil z učenjem, vplivajo na proces učenja. Krumboltz sicer priznava veliko

kompleksnost procesa učenja, vendar pa prepoznava samo dva tipa učenja: instrumentalno učenje (situacije, v katerih posameznik neposredno deluje na okolje, da bi proizvedel določen rezultat) in asociativno učenje (situacije, v katerih posameznik opazuje modele, primerja dva dogodka ali namišljeno reagira).

4. Nabor usposobljenosti – gre za usposobljenosti, ki jih posameznik aktivira, ko je udeležen v povsem novi nalogi (npr. delovne navade, sposobnosti zaznavanja in podobno).

Posameznik je neprestano soočen z učnimi izkušnjami, njegova reakcija pa ima posledice, ki se lahko izražajo v obliki nagrad ali kazni, kar nanj povratno vpliva. Medsebojno delovanje med učenjem in reakcijami na posledice delovanja oblikuje enkratnost vsakega posameznika.

Krumboltzeva teorija socialnega učenja je torej zasnovana na ideji, da posameznik v življenje vstopa z določenimi prirojenimi potenciali. V odraščanju se bo srečal z različnimi dogodki (socialnimi, ekonomskimi, kulturnimi in podobno) in v stikih s temi dogodki se bo učil ter hkrati uporabljal znanja in veščine, ki jih je osvojil v preteklih srečanjih. Posameznikove reakcije na dogodke privedejo do povratnih informacij s strani drugih, ki so udeleženi v dogodkih<sup>22</sup>, kar posamezniku daje občutek uspeha ali neuspeha. Vsota vseh reakcij bo vplivala na posameznika vsakokrat, ko se bo moral odločati o novih vprašanjih ali problemih in s tem povečevala možnosti za izbiro uspešnih akcij in zmanjševala možnost za izbiro neuspešnih. Takšen proces učenja je vseživljenjski proces, saj se posameznik neprestano spreminja v neprestano spreminjajočem se okolju.

### Kolbova teorija učnih stilov

Po Kolbu učenje kot osrednja človeška aktivnost poteka v štirih fazah, ki si ciklično sledijo ena drugi: konkretna izkušnja pripelje do opazovanja in razmišljanja o izkušnji, na podlagi tega pa pride do formiranja abstraktnega koncepta, ki se udejanja v novi situaciji. Reagiranje v novi situaciji privede do nove izkušnje in tako se krog zaključi oz. ponovi. Kolb (1984) je trdil, da se krog lahko začne v katerikoli

---

<sup>22</sup> Pomembno je poudariti, da gre tu lahko za povratno informacijo s strani nekoga, ki posamezniku služi kot vzor in tu nastopi vloga vzgojitelja ali učitelja.

od štirih faz in da bi pravzaprav na model morali gledati kot na kontinuirano spiralo in ne kot na krog.

V prvi fazi posameznik izvede določeno akcijo in nato opazuje učinek v sami situaciji. V drugi stopnji mora razumeti te učinke v tem določenem primeru, da bi lahko v prihodnosti v enakih okoliščinah izvedel enako akcijo in vnaprej vedel, kakšni bodo učinki. V tretji fazi bo razumel generalni princip, v katerem se zgodi isti primer, da bo lahko v četrti fazi znanje uporabil, ko bo nastopila povsem nova situacija.

Kolb je trdil, da je za učinkovito učenje nujno potrebno imeti štiri različne sposobnosti: sposobnost konkretne izkušnje, sposobnost razmišljujočega opazovanja, sposobnost abstraktne konceptualizacije in sposobnost aktivnega eksperimentiranja. Vsako sposobnost je postavil v svoj pol in s tem ustvaril model, v katerem se posameznik s pomočjo vprašalnika umesti na kontinuum med nagnjenostjo h konkretnim izkušnjam na eni strani in abstraktnim konceptualizacijam na drugi ter na kontinuum med nagnjenostjo k aktivnemu eksperimentiranju na eni strani ter razmišljujočim opazovanjem na drugi. Na podlagi tega modela je Kolb s sodelavci identificiral štiri osnovne učne stile:

1. Konvergentni učni stil – prevladujeta abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje; velike sposobnosti praktične aplikacije idej, posameznik je nečustven s preprostimi interesi;
2. Divergentni učni stil – prevladujeta konkretna izkušnja z razmišljujočim opazovanjem; velike sposobnosti predstavljanja, generaliziranja in videnja stvari iz različnih zornih kotov, zanimanje za ljudi, široki kulturni interesi;
3. Asimilativni učni stil – prevladujeta abstraktna konceptualizacija in razmišljujoče opazovanje; velike sposobnosti za ustvarjanje teoretičnih modelov, odlikuje se v induktivnem mišljenju, bolj kot ljudje posameznika zanimajo abstraktni koncepti;
4. Akomodacijski učni stil – prevladujeta konkretna izkušnja in aktivno eksperimentiranje; največje sposobnosti v fizičnem reševanju problemov, posameznik se odlikuje po trenutnih reakcijah na okoliščine, probleme rešuje intuitivno.

Po Kolbu so delovna mesta prilagojena enemu učnemu stilu. Če posameznik zaseda delovno mesto, ki z nalogami zahteva učni stil, ki ga on najbolj obvladuje, je pri delu uspešen in zadovoljen. Če pa mora pri delu uporabljati učni stil, v katerem ni najboljši, je možnosti, da bo uspešen, veliko manj.

Prispevek Kolbove teorije učnih stilov k razvoju kariere je precejšen, saj je izdelal prvo tipologijo, tako da posameznike deli na praktike, mislece, teoretike in aktiviste (Brečko, 2006: 60). Posameznik naj bi se torej za karierno pot odločal na podlagi prevladujočega načina mišljenja in lastnega učnega stila, hkrati pa lahko na podlagi Kolbovih učnih stilov organizacije prilagajajo delo in učenje posamezniku.

### 3. 1. 5 Driverjev model kariernih vzorcev

Micheal Driver pravzaprav ni postavil klasične teorije kariernega razvoja, pač pa se je ukvarjal z raziskovanjem modelov oblikovanja kariere. Ugotovil je namreč, da bi bilo mogoče karierne poti razvrstiti v štiri osnovne tipe. Ključni elementi za tipologijo karier so: čas kariernega izbora, trajnost izbora, smer karierne spremembe in osnovni motiv (Cvetko, 2002: 37):

1. Navpična ali vertikalna kariera. Temeljni vzorec te vrste kariere je vzpenjanje po lestvici na poslovodnem ali strokovnem področju. Samo področje kariere je izbrano zelo zgodaj in se ne menja, če posameznik v to zamenjavo ni prisiljen. Na poslovodnem področju lahko poteka vzpenjanje znotraj ene organizacije ali znotraj podobnih organizacij, na strokovnem področju pa znotraj poklica. Kot motivatorji za ta vzorec kariere služijo npr. denar, ugled, status.
2. Prehodna ali horizontalna kariera. Za to vrsto kariere je značilno pogosto menjavanje delovnih mest na približno enakem nivoju zahtevnosti. Ljudje, ki razvijajo to vrsto kariere, so zaželeni v vsaki organizaciji, saj so navadno zelo široko usposobljeni. Najpogosteje jih vodi želja po neodvisnosti, radi imajo spremembe, nočejo pa prevzemati odgovornosti, vse to pa lahko vodi v težave pri prepoznavanju njihove poklicne identitete.
3. Stalna ali stabilna kariera. Za posameznike s stabilno kariero je značilno, da najpogosteje vse življenje ostanejo znotraj enega poklica ali področja dela.

Cenijo varnost, ne marajo sprememb, napredovanje po lestvici pa jim ne predstavlja izziva.

4. Spiralna ali ciklična kariera. Ciklični vzorec kariere traja od pet do deset let. V tem času posameznik deluje znotraj enega poklicnega področja, potem ga zamenja, lahko pa zgolj prevzema nove naloge oziroma menja delovna mesta na poklicnem področju. Najbolj ceni raznolikost, kreativnost in s tem povezano osebno rast, preizkusiti se želi v različnih sposobnostih, posamezen cikel pa lahko vključuje tudi vzorce vertikalne kariere.

### 3. 2 Novejše teorije o karieri

Skozi zgodovino znanstvenega ukvarjanja s kariero so teorije prehajale od bolj statičnih pogledov na posameznika do vse bolj razvojnih. Na posameznika se je začelo gledati kot na osebnost, ki se razvija in zori vse življenje, pri tem pa oblikuje lastne odločitve, ki vplivajo na njegovo kariero. Posameznik postaja središče razmišljanj o karieri, še posebno zato, ker ločevanje med poklicnim in zasebnim postaja vse težje, oba dela posameznikovega življenja postajata neločljivo povezana.

#### 3. 2. 1 Spoznavne teorije

Razvoj spoznavnih modelov v psihologiji poklicnega svetovanja odraža tisto, kar je Borgen (v Patton in McMahon, 2006) poimenoval spoznavna revolucija, saj je krepila idejo, da so posamezniki aktivni oblikovalci svojega razvoja. Vsekakor gre za stališče, ki je nasprotno determinizmu psihoanalitikov in behaviorističnemu pogledu na človeka kot posledico družbenega oblikovanja.

Teorija spoznavno-informacijskega postopka (CIP - Cognitive information processing approach)

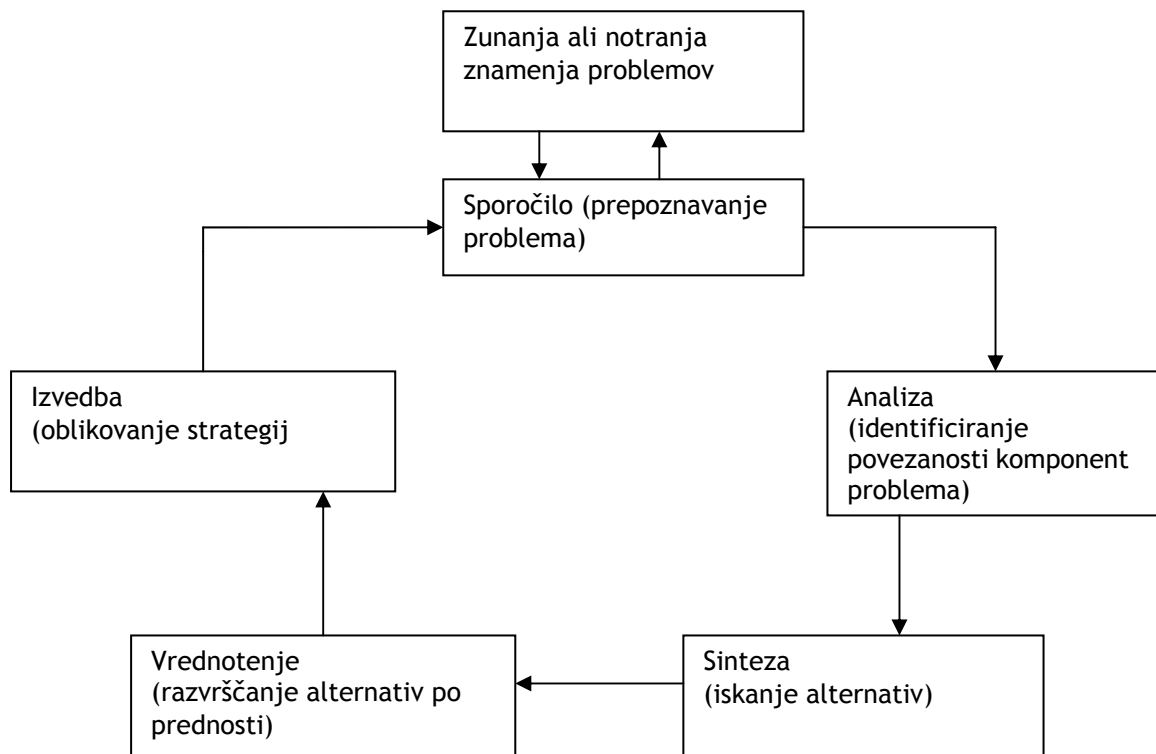
Teorija spoznavno-informacijskega postopka je zasnovana na teorijah o spoznavnih procesih in poudarja njihovo pomembnost v razvoju kariernih teorij. Prvi model je opisal Peterson s sodelavci med leti 1991 in 1996, osnovan pa je na treh ključnih

faktorjih, po katerih je povpraševal in jih opredelil že Parsons: to so samospoznanje, poklicno znanje in odločanje o karieri. Osnovni namen avtorjev modela je bil pomoč posameznikom, da bi postali boljši v reševanju problemov in oblikovanju ugodnejših rešitev v trenutkih, ko karierna pot to od njih zahteva. Teorija spoznavno-informacijskega postopka je bila torej naravnana precej praktično.

Peterson je model konceptualiziral kot koncentrične kroge, ki se širijo od notranjega, najmanjšega, ki predstavlja karierni problem, do zunanega, ki predstavlja življenjski slog. Vmesni krogi predstavljajo paradigme, kot so reševanje kariernega problema, odločanje na karierni poti in razvoj kariere. Avtorji so poudarjali, da reševanje problemov vedno vključuje spoznavne in čustvene procese, hierarhija procesiranja informacij pa naj bi bila zasnovana v obliki piramide, pri čemer naj bi bili področji samospoznanja in poklicnega znanja temeljni pri dnu piramide. V sredini piramide naj bi se nahajale spretnosti procesiranja informacij, ki si sledijo v krogu, sestavljale pa naj bi jih sporočilo (prepoznava problema), analiza (identificiranje povezanosti komponent problema), sinteza (iskanje alternativ), vrednotenje (razvrščanje alternativ po prednosti) in izvedba (oblikovanje strategij). Peterson je menil, da so navedene spretnosti splošne in niso značilne le za reševanje kariernih problemov, pač pa tudi za reševanje težav v vseh življenjskih situacijah.

V vrhu piramide naj bi se nahajali višji spoznavni procesi ali metaspoznavni procesi, ki vplivajo na področje procesa izvedbe. Opisane so kot "razmišljanje o razmišljanju" in služijo spremljanju, nadzoru, vodenju in usmerjanju funkcij nižjega reda oz. tako pridobivanju, shranjevanju in priklicu informacij kot tudi izvedbi spoznavnih strategij za rešitev problema. Osnovne metaspoznavne komponente naj bi bile samogovor, samozavedanje in opazovanje ter nadzor.

Slika 3.2.1.1: Pet stopenj cikla uporabe spretnosti procesiranja informacij v postopku odločanja v karieri (Peterson, Sampson in Reardon, 1991 v Patton in McMahon, 2006)



Avtorji poudarjajo, da ni nujno, da bi vsak posameznik pri vsaki odločitvi na karierni poti moral skozi celoten cikel. Posameznik, ki je orientiran k implementaciji in je o načinu implementacije rešitve že odločen, se osredotoča le na fazo izvedbe in ostale faze preskoči.

Največji očitak kritikov teorije spoznavno-informacijskega postopka je v tem, da predstavljeni model ne pojasnjuje nekaterih bistvenih vprašanj, ne dotika se na primer interakcije med posameznikom in okoljem, prav tako ne odgovarja na vprašanja, v katerih obdobjih se posamezne spretnosti procesiranja informacij razvijajo, še posebno se to zdi pomembno za spretnosti višjega reda.

### 3. 2. 2 Brownov holistični model

V središču Brownove teorije so vrednote, umeščene v širši razvojni koncept znotraj okolja, v katerem posameznik eksistira. V osnovi so vrednote "prepričanja, ki jih



posameznik doživlja kot standarde, po katerih bi moral delovati" (Brown, 2003 v Patton in McMahon, 2006). Na Brownovo pojmovanje vrednot je s svojim delom vplival Rokeach (1973), ki pravi, da posameznik presoja svoja dejanja in dejanja drugih glede na osnovni nabor prepričanj oziroma vrednot, ki so pomembne ne le v izboru življenjskih vlog, temveč tudi za stopnjo zadovoljstva, ki izhaja iz teh vlog. Brown trdi, da so pričakovani rezultati najpomembnejši motivacijski dejavnik pri odločanju in da so vrednote temelj, na podlagi katerega se posameznik odloča, kateri rezultati so zanj pomembnejši od drugih. V svoji teoriji kariernega razvoja se je Brown osredotočil na delovne in kulturne vrednote, oboje pa je prepoznal kot kritične dejavnike v procesu razvoja karierne poti posameznika.

Osnova Brownove teorije je koncept, po katerem vsak posameznik razvije relativno majhno število vrednot, ki narekujejo spoznavne, čustvene in vedenjske vzorce. Posameznik se v življenju s strani družine, prijateljev in medijev srečuje s sporočili, ki so nosilci vrednot. To pomeni, da se vrednote razvijajo pod vtisom interakcije med podedovanimi značilnostmi in izkušnjami. Kulturno ozadje, spol in socioekonomski status vplivajo na priložnosti in socialno interakcijo, zato obstaja veliko različnih vrednot tako znotraj posameznih socialnih podskupin kot med njimi.

Vrednote se izkristalizirajo, ko jih je posameznik sposoben poimenovati in opredeliti ter ko mu omogočajo, da z njimi ovrednoti svoje vedenje v primerjavi z vedenjem drugih. Ko so vrednote izkristalizirane, jih posameznik lahko tudi rangira in po Brownovem mnenju (Brown v Patton in McMahon, 2006) imajo ljudje, ki so označeni kot "izjemno funkcionalni", zelo jasno opredeljene vrednote in njihovo pomembnost. Najpomembnejše vrednote so tudi najizrazitejši dejavniki, ki odločajo pri izbiri med posameznimi možnostmi, pri čemer ima posameznik več alternativnih poti, ki bodo zadovoljile njegove vrednote. Tako je verjetnost, da bo posameznik zadovoljen, višja, ko se možnosti ujamejo z njegovimi vrednotami. Brown je v zvezi z kariernim razvojem in življenjskimi cikli predpostavil tudi sedem bistvenih teoremov:

1. Pri posameznikih, ki visoko cenijo individualizem in hkrati tudi delovne vrednote, so le-te najbolj pomemben dejavnik pri kariernih odločitvah; vendar morajo biti delovne vrednote zelo jasno opredeljene in ovrednotene.

2. Posamezniki, pri katerih je močno izražena socialna vrednota in prihajajo iz družine in okolja, v katerem so prav tako močno izražene socialne vrednote, v procesu odločanja za poklic delujejo v skladu z vplivom, ki jih ima okolje nanje ali pa diametralno nasprotno.
3. Kulturne vrednote in njihova manifestacija vsaka zase ne omejujejo procesa poklicnega kariernega odločanja.
4. Ker se sistemi vrednot med moškimi in ženskami ter med ljudmi iz različnih kulturnih okolij razlikujejo, posamezniki v poklic vstopajo v različnih kategorijah.
5. Proces izbire poklica vsebuje serije ocen posameznikovih sposobnosti in vrednot, veščin in spretnosti, ki so nujno potrebne za dosego uspeha v določenem poklicu ter delovnih vrednot, ki jih možnosti pri izbiri poklica zadovoljijo.
6. Uspeh v poklicu je odvisen od poklicnih veščin in spretnosti, pridobljenih s formalnim in neformalnim izobraževanjem, od poklicnih nadarjenosti, sodelovanja v poklicni vlogi in stopnje diskriminacije, ki ji je posameznik ne glede na socialna razmerja izpostavljen.
7. Delo v poklicu je do neke mere rezultat ujemanja med kulturnimi in delovnimi vrednotami delavca, nadzornikov in sodelavcev.

Teorija je poudarjala predvsem mnenje, da različne vloge, ki jih prevzema posameznik kot družbeno bitje, zadovoljujejo različne vrednote. *"Rezultat interakcije vlog je zadovoljstvo v življenju, ki ni zgolj seštevek zakonske zveze, poklica, zaposlitve, prostega časa in zadovoljevanja drugih posameznih vlog, kot bi jih gledali ločeno."* (Brown in Crace, 1996 v Patton in McMahon, 2002)

### 3. 2. 3 Teorija samoučinkovitosti

Teorija samoučinkovitosti ali teorija družbeno-spoznavnega kariernega razvoja (SCCT) izhaja neposredno iz Bandurove (1986) družbeno-spoznavne teorije. Lent, Brown in Hackett (v Patton in McMahon, 2006), avtorji te teorije, so upoštevali tako pomembnost izkušenj, pridobljenih z učenjem, kakor tudi vpliv genetskih faktorjev in pogojev okolja na karierne odločitve. Poudarjali so, da družbeno-spoznavna teorija sega prek meja vedenjskih vzorcev, pridobljenih z učenjem ali

pogojevanjem. Teorija samoučinkovitosti se osredotoča na specifične spoznavne posrednike, ki vplivajo na izkušnje učenja. Osredotoča se na vprašanja, v kakšnem medsebojnem odnosu so interesi, sposobnosti in druge relevantne variable v okoliščinah, v katerih osebni in okoljski vplivi narekujejo odločitve v zvezi s kariero. Družbeno spoznavne teorije poudarjajo, da je posameznik v teh procesih aktiven udeleženeec.

V središču teorije samoučinkovitosti je vprašanje o treh tesno povezanih, vendar samostojnih procesih: kako se razvijajo karierni in akademski interesi, na kakšen način prihaja do odločitev o karieri in izvrševanja le-teh ter na kakšen način je dosežen učinek izvedbe. Za razumevanje medsebojnega delovanja vseh treh procesov je potrebno poznati Bandurov koncept trojnega modela kavzalnosti med tremi družbeno-spoznavnimi variablami (samoučinkovitost, pričakovanja in osebni cilji) in posameznikovimi značilnostmi, kot npr. spol, etnična pripadnost.

Po Banduri (1986) samoučinkovitost ustreza posameznikovim prepričanjem glede sposobnosti organiziranja in izvrševanja primernih aktivnosti za doseganje predvidenih učinkov. Družbeno-spoznavne teorije predvidevajo, da samoučinkovitost ni statična splošna značilnost, temveč bolj neprestano spreminjajoč nabor vedenj o sebi, odvisnih predvsem od osebnostnih, vedenjskih in okoljskih faktorjev. Pričakovanja odražajo prepričanja o najbolj verjetnih posledicah določene aktivnosti, osebni cilji pa določajo, katere aktivnosti bo posameznik izvedel za doseg točno določenega rezultata. Navedene tri družbeno spoznavne variable druga na drugo dinamično delujejo pri samoomejevanju in vzdrževanju posameznikovega vedenja, še posebno pa so usmerjene v razvoj interesov, izbire kariere in vedenja, povezanega s kariero.

Teorija samoučinkovitosti domneva, da samoučinkovitost in pričakovani rezultat pomembno vplivata na karierne interese, saj posameznik razvija interes za aktivnost, za katero verjame, da jo je sposoben izvajati, in verjame, da bo rezultat te aktivnosti cenjen. Prav tako pa bodo usmerjeni interesi, pozitivno prepričanje o samoučinkovitosti in pozitivne izkušnje z rezultati dela promovirali cilje, ki bodo posameznika motivirali za nadaljnje udejanjanje. Takšen zaokrožen niz se bo na podlagi pozitivnih izkušenj nadaljeval, v primeru negativnih izkušenj pa bo posameznik vanj vnesel popravke. Avtorji teorije poudarjajo, da "takšni nizi potekajo nepretrgoma skozi vse življenje, verjetno pa so najbolj intenzivni in imajo

največji vpliv na posameznika v času pozne adolescence in zgodnje odraslosti, po tem obdobju pa se ključna področja interesov stabilizirajo" (Lent, Brown, 1996 v Patton in McMahon, 2006).

Izbira kariere predstavlja delovanje interesov, ki posameznika usmerjajo k dejavnostim, ki podpirajo te interese, za kar pa je potrebno tudi spodbudno okolje. Literatura s področja ugotavljanja zadovoljstva s poklicem izpostavlja, da izbor kariere ne predstavlja vedno interesov posameznika in da okoljski faktorji niso vedno spodbudni. V poskusu, da bi bila teorija družbeno-spoznavnega kariernega razvoja integrativni model, poleg samoučinkovitosti in pričakovanih rezultatov našteva še vrsto dejavnikov, ki posredujejo med interesi in izborom karierne poti, deli pa jih v dve večji skupini:

1. oddaljeni vplivi, kot npr. priložnosti za razvoj sposobnosti, socializacijski procesi, povezani s kulturno ali spolno vlogo, posameznikove priložnosti za opazovanje kariernih modelov, ki pripomorejo k oblikovanju družbenih spoznanj in interesov;
2. bližnji vplivi, kot npr. emocionalna in finančna podpora pri izbiri določene opcije, dostopnost zaposlitve na področju izraženega interesa, ki nastopajo v kritičnih trenutkih posameznih odločitev.

Teorija samoučinkovitosti poudarja tudi pomen vedenja, povezanega s kariernim nastopanjem in vztrajnost oziroma stabilnost karierne izbire, pri čemer igra pomembno vlogo povezanost med sposobnostmi in socialno-spoznavnimi variablami<sup>23</sup>. Odnosi med njimi so povratni in tvorijo zanko, spretnost pri obvladovanju posamezne naloge bo vplivala na razvoj prihodnjih zmožnosti, posredno pa tudi na samoučinkovitost in pričakovane rezultate. Le-ti vplivajo na revizijo ciljev, ki si jih posameznik zastavlja in jih na podlagi novih pridobljenih zmožnosti uresničuje.

### 3. 3 Teorija kariernih sider

Edgar H. Schein je razvoj kariere predstavil kot nikoli končan proces razvoja dveh glavnih komponent, posameznika in organizacije, v kateri posameznik deluje, delovanje obeh pa je omejeno in pogojeno z vplivanjem okolja. Na razvoj kariere

---

<sup>23</sup> Samoučinkovitost, pričakovani rezultati in zastavljeni cilji.

je gledal kot na dvosmerni proces, v katerem organizacija socializira posameznika, posameznik pa s tem, ko v organizacijo vnaša spremembe, vpliva nanjo. Delovno mesto si Schein predstavlja kot tridimenzionalni prostor, v katerem potekajo karierni premiki: hierarhični premiki, ki pomenijo napredovanje, horizontalni ali funkcionalni premiki, pri katerih gre za pridobitev višje strokovnosti oziroma ekspertize, in premiki, ki se kažejo v večji pripadnosti in lojalnosti organizaciji (Brečko, 2006). Posameznikove potrebe so povezane s potrebami organizacije in le vzajemno zadovoljevanje oziroma dopolnjevanje potreb vodi do zadovoljnega in učinkovitega posameznika.

Potrebe pri posamezniku izvirajo iz njegovih stališč, vrednot in sposobnosti, iz osebne usmerjenosti na teh področjih, kar je Schein poimenoval kot karierna sidra. V longitudinalni študiji je opazoval 44 diplomantov, ki so študij zaključili 10–12 let pred vključenostjo v raziskavo, in našel pet kariernih sider, s katerimi bi lahko pojasnil njihove karierne odločitve. Ugotovil je, da je karierno sidro nekakšna posameznikova podoba o samem sebi, tj. njegov pogled na to, kaj je, kakšen je in kakšen hoče biti. To predpostavlja, da poskuša posameznik svoje življenje osmisliti tudi na poklicnem in ne zgolj na zasebnem področju.

1. Tehnično/funkcionalno sidro – posameznika zanima predvsem tehnična usposobljenost za opravljanje dela, pomembna mu je le strokovnost.
2. Managersko sidro – posameznik je nagnjen k vodenju, morebitna tehnična usposobljenost je le pot do vodenja. Navadno posameznika odlikuje sposobnost analitičnega reševanja problemov v okoljih, v katerih niso znane vse informacije, sposobnost medosebnega vplivanja in nadzora ter dovoljšnja čustvena prožnost, da v kriznih situacijah ostanejo učinkoviti.
3. Sidro varnosti in stabilnosti – posameznik se zaradi potrebe po varnosti in stabilnosti zaposlitve prilagaja zahtevam organizacije, organizaciji želi zaupati. Mnogi vse življenje ostanejo v isti organizaciji, v primerih pomanjkanja izraženosti managerskega sidra uspeha ne vidijo v hierarhičnih premikih in lahko imajo občutek neuspeha.
4. Sidro avtonomije in neodvisnosti – posameznik ne želi biti zavezan pravilom organizacije, samostojnost in neodvisnost mu pomenita toliko, da lahko življenje v organizaciji dojema kot vsiljivo. Posameznike z močno izraženim

sidrom avtonomije in neodvisnosti je mogoče najti v manjših podjetjih ali kot samostojne ustvarjalce.

5. Sidro ustvarjalnosti – posameznik čuti potrebo po izgraditvi nečesa novega, vključuje se v nove projekte, pogosto je z novostmi pripravljen tvegati. Ima podjetniškega duha, posel ga zaposluje le tako dolgo, dokler je nov, potem se pogosto naveliča.

Na podlagi nadaljnjih raziskav je Schein predlagal še tri sidra in domneval, da posameznikovo vedenje vodi več sider hkrati.

1. Sidro temeljne identitete – posameznika vodi želja po pripadanju določeni poklicni identiteti, navadno so to delovna mesta nižje zahtevnosti, pripadnost pa je izražena z uniformo ali katerim drugim navzven vidnim znakom.
2. Sidro predanosti – posameznik želi pomagati drugim, odlikuje ga večšina medosebnega komuniciranja, najbolj tipična poklica z močno izraženim sidrom sta zdravnik in učitelj.
3. Sidro moči, vpliva in nadzora – posameznika zanimajo poklici, v katerih je sidro lahko najbolj izraženo, to so politika, učiteljstvo ali duhovništvo. To sidro je lahko del managerskega sidra, ni pa nujno.

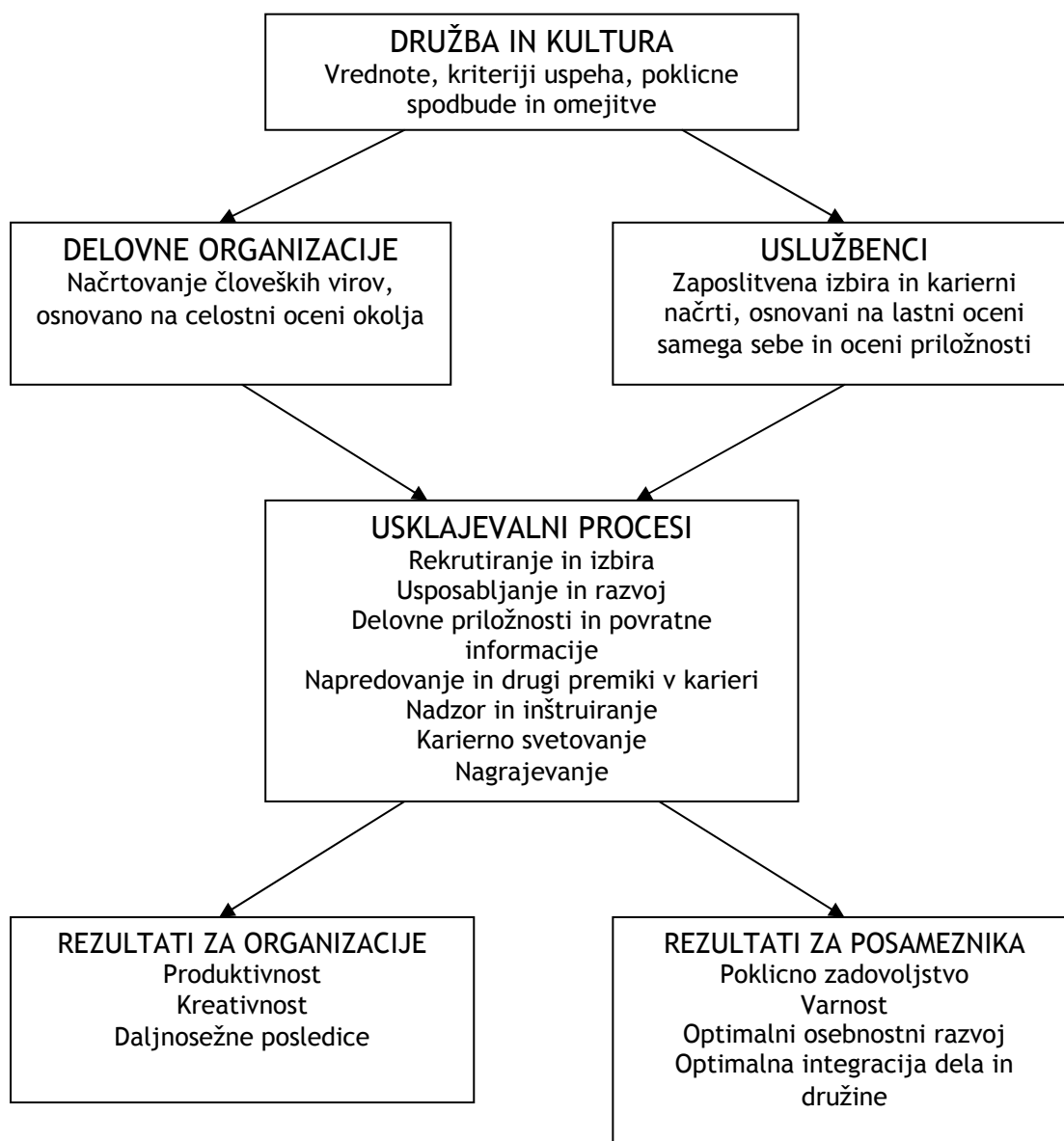
Schein je "karierno sidro" opisal kot "sindrom talentov, motivov, vrednot in stališč, ki dajejo stabilnost in smer posameznikovi karieri. Sidro izvira iz zgodnejših izkušenj v karieri in odraža posameznikovo dožemanje samega sebe glede na lastni talent in sposobnosti. Koncept sidra se kaže pri posamezniku kot oblikovanje glavnega motiva in vrednot, ki si jih posameznik prizadeva uresničiti v karieri (Schein v Cvetko, 2002).

Vendar pa so individualne razlike le temeljna komponenta, razvojni vidik teorije pa poudarja interakcije med individualnimi potrebami in zahtevami organizacije. "Kar *kariero* dela tako zapleteno, je to, da jo lahko gledamo z vidika posameznikovega razvijanja njegovih življenjskih vzorcev dela, lahko jo vidimo kot poklic oziroma določeno pot (angl. path), kateri naj ljudje sledijo, ustvarja pa jo organizacija." (Schein v Javrh, 2006).

Organizacije so delodajalci in viri razvoja kariere, ki načrtujejo zaposlovanje, premeščanje, zamenjave, nenazadnje odpuščanja, skrbijo za razvoj delovnih mest ter ustrezno okolje za učinkovito in uspešno razreševanje delovnih nalog.

Posamezniki pa so oblikovalci lastnih karier; v zgodnjem obdobju morajo razreševati vprašanja vzpostavljanja sodelovanja, soustvarjanja v organizaciji, v srednjem obdobju dileme, v kaj se usmeriti, prepoznati in vzpostaviti sidrišče svoje kariere, v poznem pa vprašanja mentorstva, svetovalne funkcije, ter na koncu, kako prepustiti delo mlajšim. Usklajevalni procesi, ki potekajo med posameznikom in organizacijo, so nujni pri rekrutiranju, izbiri, namestitvi, usposabljanju, nagrajevanju, preoblikovanju delovnega mesta, svetovanju, upokojitvi ...

Slika 3.3.1: Scheinov pogled na kompleksnost razvoja kariere, povzeto po E. H. Schein: Career dynamics, Human Resource Planning and Development: A basic model, 1978, (v Javrh, 2006)





Podobno kot Super (v Patton in McMahon, 2006)<sup>24</sup> tudi Schein razvoj kariere opredeljuje v zaporedju obdobj kot pripravljalo delovno obdobje, začetno delovno obdobje, poskusno delovno obdobje (ali srednje), stabilno delovno obdobje (ali pozno) in obdobje upokojitve.

Obdobje zgodnje kariere se začne z vstopom, ko posameznik sprejme zaposlitev, prek socializacije, s katero prevzema vrednote in stališča delovne organizacije, se nadaljuje do obojestranskega sprejetja, ko posameznik ugotovi, da zmore opravljati delo, da ga delo izpolnjuje in da je delovna organizacija sprejemljiva za siceršnje njegove vrednote in prepričanja. Ker pa so odnosi vedno dvosmerni, se v tem času delovna organizacija prepriča, ali ima posameznik za delo dovolj nadarjenosti, dovolj motivacije, da bo lahko tvorno prispeval k napredku celotne organizacije. Zgodnja kariera je torej nekakšno "tipanje" med posameznikom in organizacijo, Schein oba procesa primerja s pogajanjem, ki se zaključi s sklenitvijo "izvedljive psihološke pogodbe". Le-ta se sicer skozi vsa karierna obdobja spreminja, lahko tudi v bistvenih točkah, saj gre za nenehen proces pogajanj, ki temeljijo na predpostavkah, pričakovanjih prihodnosti, stopnji verodostojnosti obljubljenega ter dejanskih dogodkih, ki se odvijajo v času trajanja odnosa.

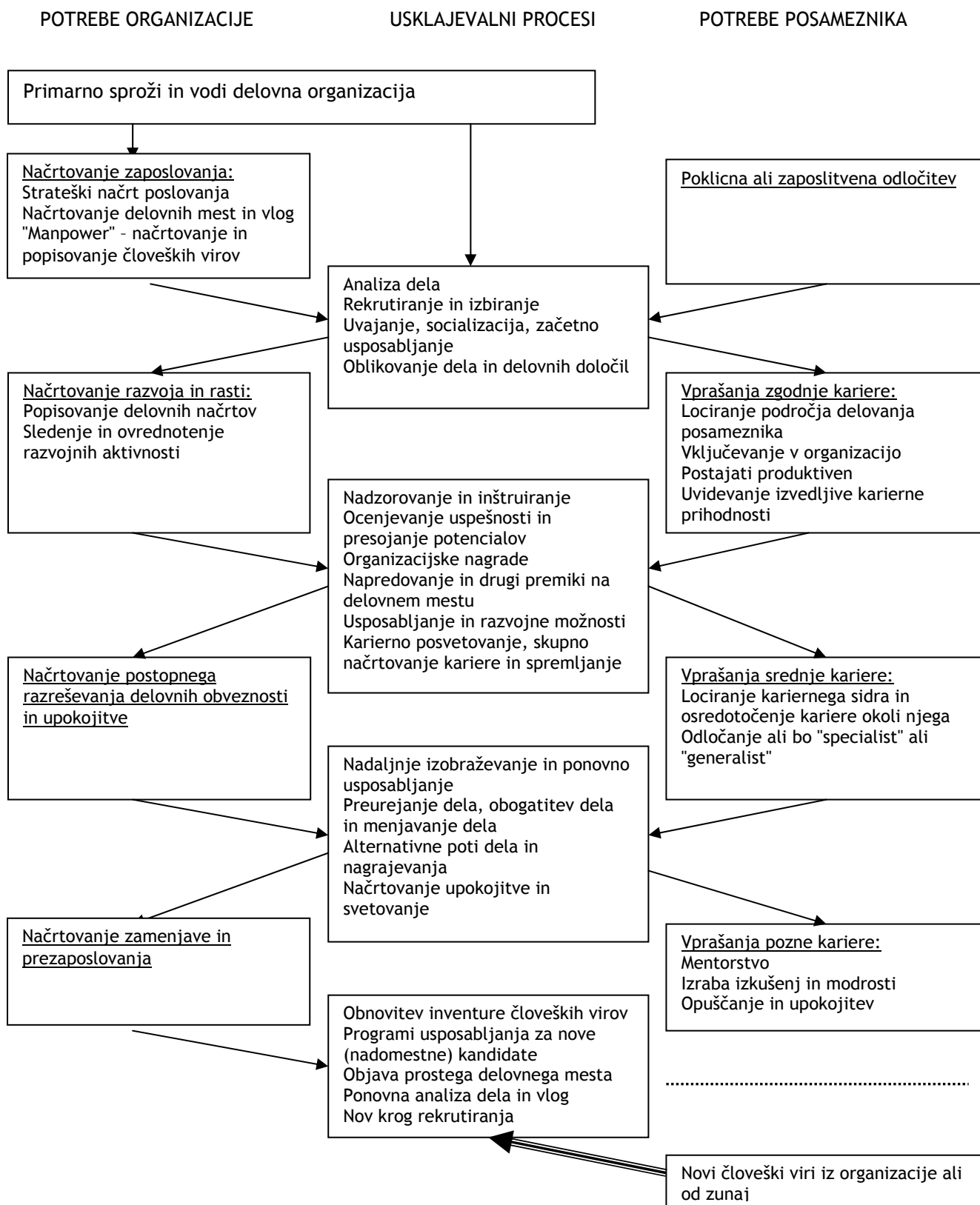
Po vstopni fazi ter fazi zgodnje kariere se posameznik začne stabilizirati, začne utrjevati položaj; v tem obdobju prihaja tudi do napredovanj. Posameznik lahko napreduje hierarhično po vertikali določene organizacije, kar vključuje rast plače. Druga vrsta napredovanja vsebuje funkcionalno oziroma tehnično dimenzijo, je horizontalno in predstavlja premike znotraj posameznega področja dela; lahko gre tudi za drugo kariero, kadar so spremembe dela velike. Tretja možnost pa je napredovanje proti središču poklica ali organizacije. Največkrat gre za horizontalni premik, pri katerem posameznik dobi status starejšega, izkušenejšega člana, lahko dobi nove zadolžitve, ki so navadno povezane z novim dostopom do informacij. V tem obdobju se posameznik tudi najbolj izobražuje oziroma usposablja za nove naloge in za nova delovna mesta.

V poznem obdobju razvoja kariere se razmerje počasi obrača, obremenitve posameznika se zmanjšujejo, organizacija pa ga poskuša čim bolj uspešno nadomestiti.

---

<sup>24</sup> Superjevi karierni vzorci so: rast, raziskovanje (kristalizacija, specifikacija in implementacija), uveljavitev (stabilizacija, konsolidacija in napredovanje), utrjevanje (vzdrževanje, prenova in dodajanje) in izpreganje (upočasnjevanje, načrtovanje upokojitve in upokojitve).

Slika 3.3.2: Kompleksnost usklajevalnih procesov med potrebami posameznika in potrebami organizacije v kontinuumu karierne poti (Schein v Javrh, 2006):



### 3. 4 Hubermanov model učiteljske kariere

V nasprotju z nedavno preteklostjo, ko je prevladovalo prepričanje, da je mogoče poučevanje izboljšati z razvojem boljših metod poučevanja, z usposabljanjem učiteljev za učinkovitejše vodenje razredne dinamike, za aktivno učenje, sodelovalno učenje in učenje na primerih dobre prakse, se strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja čedalje bolj zavedajo, da so učitelji sami tisti, od katerih je odvisno uspešno in učinkovito učno okolje. Način poučevanja temelji tudi na učiteljevem ozadju, na njegovi biografiji, na njegovih upanjih in sanjah, priložnostih in prizadevanjih ter njegovih strahovih in frustracijah. Vse to vpliva na posameznikovo kariero kot kariero učitelja. Najbolj znano delo s področja raziskovanja učiteljevega kariernega razvoja je petletna raziskava, ki jo je na 160 učiteljih v sekundarnem izobraževanju izvedel Michael Huberman (1993) z uporabo usmerjenega intervjuja, ki je s posameznim učiteljem trajal pet do šest ur. Takšna kombinacija kvantitativne in kvalitativne analize je Hubermanu omogočila prepoznavo različnih poti, ki jih uberejo učiteljske kariere.

Preživetje in odkritje sta bila pojma, ki sta v raziskavi najpogosteje označevala čas zgodnje kariere. Vidik preživetja bi bil lahko izražen kot šok realnosti poučevanja, razmik med ideali in dnevnimi realnostmi v razredu. Na drugi strani pa odkritje označuje entuziazem, ki ga posameznik občuti na začetku profesionalne poti, ponos, ko se posameznik kot učitelj prvič sooči z učenci, in ponos nad pripadnostjo učiteljskemu cehu.

Pri spontanem opisovanju občutkov pri prvem stiku z razredom in poučevanjem je veliko respondentov poročalo o preprostih začetkih, prav tako veliko pa jih je svoje profesionalne začetke opisovalo kot težavne in boleče izkušnje. Enostavni začetki so bili povezani z občutkom odkritja in entuziazmom (odprtost, ustvarjalnost) ter dobrim odnosom z učenci, težavne izkušnje pa z iztrošenostjo ter borbo s poskusi in napakami. Ženske so poročale o težavah pri uravnoteževanju med profesionalnim in zasebnim življenjem, moški pa o občutkih nadzorovanosti s strani izkušenejših. Zanimivo je bilo tudi, da so tisti, ki so v poklic vstopili mlajši, pogosteje poročali o težavnejših začetkih kot tisti, ki so delovne izkušnje prej nabirali kot učitelji v nižjih razredih.

Te začetne faze po Hubermanovem mnenju sovpadajo s tistim, čemur klasična literatura s področja razvoja kariere poimenuje profesionalna socializacija.

Tudi naslednja faza sovpada s t. i. fazo stabilizacije. V tem obdobju se posamezniki z občutkom večje samostojnosti in neodvisnosti trdneje zavežejo poučevanju. Pojavijo se prvi občutki zadovoljstva s pripadnostjo skupnosti učiteljev, izraža se usklajen nabor pedagoških spretnosti in učnih pripomočkov za posamezni nivo poučevanja. Bolj fenomenološke študije to fazo opredeljujejo kot bolj sproščeno s povečanim psihološkim ugodjem. S fazo stabilizacije so se povezovali tudi pojmi ustalitev, uveljavitev, integracija, učinkovitost in strokovnost. Učitelji so kot pogoje za uspešno stabilizacijo naštevili zavezanost poklicu, ki za nekaj let odloži razmišljanja o menjavi poklica; doseganje mojstrstva tako na stopnji, ki jo učitelj poučuje, kot v predmetu, ki ga poučuje; lastna razvitost poučevalnih tehnik, tehnik za obvladovanje razreda, primeren izbor didaktičnih pripomočkov; uspešna uskladitev profesionalnih in zasebnih odgovornosti, ravnotežje med delom in prostim časom. Zanimivo je, da je večina učiteljev, vključenih v raziskavo, to fazo opisovala kot najbolj pozitivno. Zdi se, da je večina učiteljev, vključenih v raziskavo, doživela fazo stabilizacije. Takšna enotnost doživljanja kariere pa ni značilna za nadaljevanje. Izkazalo se je namreč, da se učiteljska kariera po fazi stabilizacije razvija v dveh smereh, cilj obeh pa je doseči večji vtis na razred. Prva je peljala v obdobje preizkušanja raznolikosti, druga pa je bila bolj institucionalna in je skušala najti napake sistema, ki so zmanjševale vpliv na razred. To obdobje lahko pri ambicioznejših in tistih, ki se bojijo zapasti v razredno rutino, vodi v zavestno odločitev za administrativne odgovornosti.

Ta faza predstavlja srednjo kariero, v kateri se učitelji torej lahko usmerjajo v preizkušanje raznolikosti, v poklicno aktivnost ali pa na nek način začnejo dvomiti v lastne sposobnosti in ponovno ocenjevati lastno vrednost. Kateri so bistveni sprožitelji in dejavniki za to, po kateri poti bo krenil posamezni učitelj in v kakšno širino razvoj kariere na tej točki lahko gre, ni povsem jasno in enotno. Pri fazi negotovosti in dvoma vase lahko razpon izraznosti sega od tesnobnih občutkov rutiniranosti do resne krize v kariernem razvoju. Zanimivo je, da je Huberman pogostost te oblike faze zaznal pri učiteljih, ki so bili udeleženi v reformah

šolskega sistema v Švici v letih med 1962 in 1974, pri čemer so ti učitelji<sup>25</sup> reformo pogosteje občutili kot brezplodno.

Naslednjo fazo Huberman opisuje kot fazo "jasnosti in čustvene odmaknjenosti", ki predvideva, da so za večino učiteljev problemi premagani. Tudi druge študije, ki opisujejo to fazo, uporabljajo izrazoslovje, ki se nanaša na občutenja sproščenosti, manjše zaskrbljenosti zaradi težav v razredu, vendar tudi manjše angažiranosti in manjše predanosti delu. Za to fazo je značilno tudi odmikanje v odnosih do učencev, za kar pa so pogosto odgovorni kar učenci sami, saj gre v tej fazi za učitelje, ki niso več začetniki, vsako leto pa se soočajo z enako staro generacijo učencev in je torej starostna razlika med njimi vsako leto večja. Nekateri drugi avtorji so poročali, da so v tem življenjskem obdobju učiteljske kariere zaznali tudi ločeno fazo "konzervativnosti", za katero naj bi bilo značilno povečanje dogmatičnosti, večja preudarnost, večji odpor do sprememb, bistveno zmanjšanje profesionalnih ambicij, zadovoljstvo z doseženim, večja inertnost. Kljub temu da Huberman sam ni dokazal takšne drugačne modalnosti te faze, jo je vnesel kot del modela.

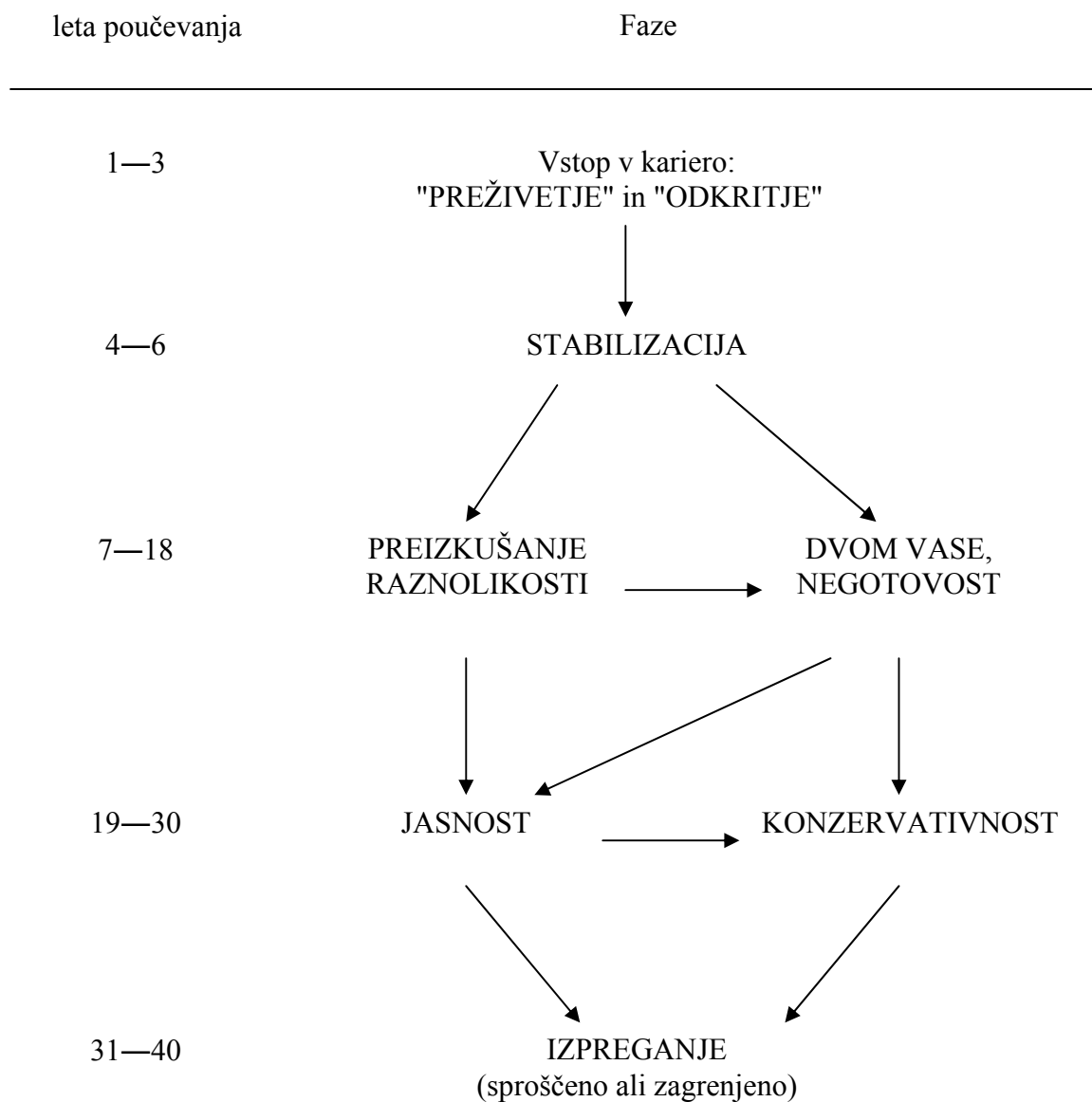
Hubermanov model učiteljske kariere se zaključuje s fazo izpreganja, za katero je značilno postopno umikanje iz profesionalnega življenja in zmanjšano vlaganje v poklic. V raziskavi je bilo identificiranih več stopenj izpreganja. Zmanjševanje kariernih ambicij se lahko začne že v predhodni fazi "jasnosti", v fazi "konzervativnosti" pa je umikanje mogoče zaznati bolj kot funkcionalno marginalizacijo na ravni šole oz. šolskega sistema, saj se takšni učitelji pogosto ne strinjajo z načinom vodenja šole ali z načinom vodenja šolske politike. Umik je lahko bolj ali manj izrazit, bolj ali manj intenziven<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> To je izrazilo kar 40 % vseh intervjuvanih.

<sup>26</sup> Bolj izrazit in hitrejši umik je bil zaznan pri učiteljih, ki so kariero končevali nezadovoljni in zagrenjeni, počasnejši pa je bil pri zadovoljnejših, ki so svoje interese le preusmerjali od profesionalnih k zasebnim.

Slika 3.4.1: Shematičen prikaz Hubermanovih faz učiteljske kariere (Huberman, M., 1993 v Javrh, P., 2006)



Rezultate raziskave bi bilo mogoče tudi precej posplošiti. Kljub temu da je bila očitna faza jasnosti le pri manjši skupini učiteljev zaznana kot posledica obdobja dvoma v svoje sposobnosti, je bilo generalizirano ugotovljeno upadanje vlaganja energije in nižja stopnja zavezanosti poklicu v drugi polovici kariere. Nekatere

druge študije so dokumentirale, da v starosti med 50 in 60 let mnogo učiteljev postane tako imenovanih protestnikov, ki se pritožujejo nad nižjimi standardi znanja učencev, javnomnenjskim odnosom do izobraževanja, šolskimi politikami in mlajšimi kolegi. Te študije so pokazale tudi, da učitelji v tej fazi nimajo zaupanja v reforme šolstva in da so prepričani, da reforme ne prinašajo boljših rezultatov. Hubermanova raziskava je sicer nakazala možnosti usmerjanja starejših učiteljev v tej smeri, vendar ni potrdila, da bi tako razmišljala večina. Zaznala je celo nasprotne trende, predvsem učitelji s 30- ali 40-letnimi izkušnjami na področju nižjih razredov osnovne šole so ohranili veliko mero vitalnosti, odprtosti za spremembe in splošnega optimizma. Po drugi strani pa so bili nekateri mlajši učitelji, predvsem tisti, ki so poučevali v srednji šoli, mnogo bolj konzervativni in nezadovoljni, kar je Huberman označil kot enega pomembnih pokazateljev, da je vse rezultate potrebno interpretirati v okvirih zgodovinskih in socioloških parametrov, ki lahko vplivajo nanje.

#### **4. ANALIZA KARIERE UČITELJA V NIŽJEM SPLOŠNEM SEKUNDARNEM IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI**

Razvoj začetnega izobraževanja učiteljev je v Sloveniji neločljivo povezan za razvojem države. V zgodovini izobraževanja je za opravljanje poklica učitelja mogoče zaslediti tako vplive nemško govorečega okolja, v katerega je bil v tistih časih vpet slovenski prostor, kot kasneje vplive države Jugoslavije, v zadnjih letih pa se izobraževanje slovenskih učiteljev predvsem približuje evropskim standardom.

Nedvomno so za izobraževanje učiteljev do leta 1774 največ naredile cerkvene inštitucije, tega leta pa je skrb za primerno izobražene učitelje prevzela država. Cesarica Marija Terezija je menila, da bi morala država poskrbeti za bolj enotno izobrazbo učiteljev, kar pa se ni uresničilo niti s prvim (leta 1774) niti z drugim zakonom (leta 1789), ki naj bi urejala status učitelja. Oba zakona sta za bodoče učitelje uvajala pedagoške tečaje, na katerih naj bi se usposobili za podajanje znanja, ne prvi ne drugi pa nista določala predhodne izobrazbe, zato so tečaji lahko trajali od nekaj dni do največ nekaj mesecev. Najpomembnejše je bilo znanje iz teorije moralne vzgoje, poleg tega pa naj bi učitelji obvladali tudi

nemščino, slovenščino in latinščino, osnove pedagogike, učne predmete takratne osnovne šole (trivialka) in specialno didaktiko (Schmidt, 1988).

Prelomni dogodki leta 1848 so zahtevali tudi spremembe v izobraževanju. V letih med 1861 in 1867 so iz trivialk, ki so bile namenjene preprostejšim in revnejšim kmečkim otrokom, ter iz glavnih šol, ki so bile namenjene premožnejšim, nastale ljudske šole in prvič je bilo s predpisi določeno, da mora izobraževanje učiteljev trajati dve leti. Bodoči učitelji so si morali pridobiti znanje iz nemškega učnega jezika, računanja, risanja, petja in verouka z zgodovino svetega pisma, kasneje pa so dodali še deželni jezik, kmetijstvo, glasbo, vzgojeslovje (pedagogiko) in ukoslovje (psihologijo) (Devjak in Polak, 2007).

Tretji šolski zakon pa je razmere v šolstvu uredil mnogo bolj sistematično; urejal je financiranje šol, plačevanje učiteljev, šolsko obveznost je razširil z novimi predmeti in njihovimi vsebinami, velik poudarek je dal zmanjševanju nepismenosti. Po navedbah Pečkove (1998) je največja pridobitev tega zakona, da je učence in učitelje iztrgal neposrednemu vplivu Cerkve, njeno vlogo pa so prevzeli krajevni, okrajni in deželni šolski sveti.

Podatki, ki jih navaja Milharčič Hladnikova (1995), kažejo, da se je v začetku 20. stoletja število polno zaposlenih učiteljev na področju Slovenije več kot podvojilo, na področju Trsta in okolice pa celo popeterilo. Med novo zaposlenimi je bilo največ žensk, saj se je v Ljubljani na treh učiteljiščih do leta 1914 izobrazilo 6757 deklet, na dveh mariborskih pa še 4557 deklet. Skupaj z dekleti, ki so se izobrazila še na goriških, tržaških, celovških in škofjeloških učiteljiščih, je bilo v Sloveniji leta 1914 21762 učiteljic.

Državni zakon o ljudskih šolah je leta 1906 uzakonil štiriletna učiteljišča, omejil sprejem na tiste, ki so bili telesno in duševno zdravi, nrastveno neoporečni, so igrali kakšen inštrument ter imeli dopolnjenih 15 let in predhodno izobrazbo, ki so jo dokazali s preizkusom pred sprejemom.

Čas med drugo svetovno vojno in po njej je zaznamovalo predvsem pomanjkanje učiteljev in učiteljic, zato so jih na posameznih področjih oblasti zagotavljale z dekreti, na podlagi katerih so se učitelji selili po vsem območju današnje Slovenije. Schmidt (1988) navaja, da so zaradi pomanjkanja ustreznega kadra uvedli učiteljske tečaje, na katerih so učitelji dobivali praktične nasvete o učni snovi ter o načinih njenega podajanja. Zametki današnjega organiziranega strokovnega



izobraževanja in usposabljanja so se kazali v enodnevnih srečanjih, na katerih so se učitelji seznanjali s perečo problematiko. Takšna srečanja, okrajne in okrožne konference ter strokovne krožke so navadno vodile starejše učiteljice z dolgoletno prakso, ki so jo skušale prenesti na mlajše kolegice in kolege.

Po sovjetskem vzoru je oblast prevzela odgovornost za izobraževanje učiteljev, ki so bili podvrženi ideološkemu preverjanju, kar je vplivalo tudi na kvaliteto izobraževalnega sistema. Spremembe leta 1958 prinese prvi povojni Zakon o šolstvu, s katerim so vzgojno-izobraževalni zavodi postali samostojne družbene ustanove, dobili smo osemletno osnovno šolo, gimnazije so postale štiriletne, učiteljišča pa petletna. Tisti, ki so zaključili učiteljišče, so lahko poučevali na razredni stopnji osnovne šole<sup>27</sup>. Do leta 1968 so se učiteljišča v Sloveniji postopno preoblikovala v gimnazije pedagoških smeri.

Višja pedagoška šola, ki je bila v Ljubljani ustanovljena leta 1947, se je leta 1964 preoblikovala v Pedagoško akademijo, njeni diplomanti pa so lahko poučevali v višjih razredih osnovne šole ter v posebnih osnovnih šolah<sup>28</sup> in vzgojnih zavodih. Določeni študijski programi so se izvajali tudi na Filozofski fakulteti univerze v Ljubljani, potekali pa so tako na visoki kot na višji stopnji. Leta 1987 se je Pedagoška akademija kot ena od šol, ki so izobraževale bodoče učitelje v takratni državi, preoblikovala v Pedagoško fakulteto, ki je študijske programe izvajala le še na visoki stopnji. Zadnje spremembe v izobraževanju učiteljev so se zgodile v študijskem letu 2009/2010, ko so se na slovenskih fakultetah morali začeti izvajati le še študijski programi, prenovljeni po bolonjskih smernicah.

Podobo učitelja, kakršnega naj bi izobraževali tako stari kot prenovljeni študijski programi, pa najbolje opišejo priporočila nacionalnim in regionalnim oblikovalcem politik, zapisana v dokumentu "Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev", ki ga je sprejela Evropska komisija:

A) Učiteljski poklic potrebuje dobro izobrazbo:

- učitelji morajo imeti diplomu visokošolskega zavoda ali enakovredno;
- tisti, ki učijo na področju začetnega poklicnega izobraževanja, morajo imeti visoko izobrazbo s svojega poklicnega področja in ustrezno pedagoško kvalifikacijo;

---

<sup>27</sup> Osemletna osnovna šola je bila razdeljena na razredno (nižjo) in predmetno (višjo stopnjo). Razredna stopnja je obsegala od 1. do vključno 4. razreda, predmetna pa od vključno 5. do 8. razreda.

<sup>28</sup> Dandaes takšne osnovne šole imenujemo osnovne šole za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

- programi izobraževanja učiteljev morajo biti na razpolago na vseh treh stopnjah visokega izobraževanja, da se zagotovi njihovo mesto na področju evropskega visokega šolstva ter poveča možnost napredovanja in mobilnosti v poklicu;
- spodbujati je treba prispevek na raziskovanju in dokazovanju<sup>29</sup> temelječe prakse k razvoju novega znanja o izobraževanju in usposabljanju.

B) Učiteljski poklic je treba videti kot kontinuiteto, ki vsebuje začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje in trajni poklicni razvoj:

- za trajni poklicni razvoj učiteljev so potrebne dosledne in ustrezno financirane strategije vseživljenjskega učenja, ki zajemajo formalne in neformalne razvojne dejavnosti. Te dejavnosti, ki vsebujejo usposabljanje o predmetu in pedagoško usposabljanje, bi morale biti na razpolago med celotno poklicno potjo in biti ustrezno priznane;
- vsebina začetnih in trajnih programov poklicnega razvoja bi morala odražati pomembnost interdisciplinarnih in sodelovalnih pristopov k učenju.

C) Spodbujati je treba mobilnost učiteljskega poklica:

- projekte mobilnosti za učitelje je treba pospeševati in spodbujati kot sestavni del začetnih in trajnih programov poklicnega razvoja;
- začetni in trajni programi poklicnega razvoja morajo zagotavljati učiteljem znanje in izkušnje o evropskem sodelovanju, da bi lahko cenili in spoštovali kulturno raznolikost ter vzgajali učence v globalno odgovorne državljanke EU;
- med začetnim izobraževanjem učiteljev in v trajnih programih poklicnega razvoja morajo biti na razpolago možnosti učenja evropskih jezikov, skupaj z uporabo specialnega besedišča, in to učenje je treba spodbujati;
- prednostna naloga mora biti razvijanje večjega zaupanja in preglednosti kvalifikacij učiteljev v Evropi, da se omogoči medsebojno priznavanje in večja mobilnost;

D) Učiteljski poklic bi moral delovati v partnerstvu z drugimi zainteresiranimi stranmi:

- da bi podprli visoko kakovostno usposabljanje in učinkovito prakso ter oblikovali omrežja inovacij na lokalni in regionalni ravni, je treba spodbujati partnerstva

---

<sup>29</sup> Research and evidence based practice.

med zavodi, kjer bodo učitelji zaposleni, industrijo, izvajalci usposabljanja in visokošolskimi zavodi.

#### 4. 1 Začetno izobraževanje in profesionalno usposabljanje pred bolonjsko prenovo in po njej

Dandanes se slovenski učitelji v Sloveniji izobražujejo na treh univerzah. Tisti, ki bodo poučevali v osnovni šoli, imajo možnost študij izbirati na Pedagoški fakulteti, Filozofski fakulteti, Fakulteti za šport, Biotehniški fakulteti, Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteti za matematiko in fiziko, Fakulteti za računalništvo in informatiko, Naravoslovnotehniški fakulteti ter Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani, Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, Pedagoški fakulteti, Fakulteti za humanistične študije Koper ter Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije Univerze na Primorskem. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov na poklicnih in strokovnih srednjih šolah se izobražujejo tudi na drugih fakultetah, v predvsem tehniških in strokovnih študijskih programih, zahtevana pedagoško-andragoška znanja pa si pridobijo z naknadnim študijskim programom za izpopolnjevanje.

Pedagoški poklic je v Sloveniji reguliran s predpisi. Tako Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja<sup>30</sup> v 92. členu določa, da morajo imeti strokovni delavci<sup>31</sup> ustrezno izobrazbo, opravljen strokovni izpit in morajo obvladati slovenski knjižni jezik. Ustreznost izobrazbe je določena s stopnjo izobrazbe, ki jo določa prej omenjeni zakon za vse stopnje vzgoje in izobraževanja od vrtcev, ki izvajajo dejavnost predšolske vzgoje, do višjih strokovnih šol, ki izvajajo postsrednješolsko izobraževanje, in s smerjo izobrazbe, ki pa jo določajo področni zakoni (npr. Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli ...) ter posamezni pravilniki. Pravilnike, ki določajo smer izobrazbe, sprejema minister, pristojen za šolstvo, smer izobrazbe pa je določena na nivoju vsakega posameznega delovnega mesta učitelja v vsakem posameznem izobraževalnem programu<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Uradni list RS, št. 16/07 (UPB-5), 36/08, 58/09, 64/09, 65/09).

<sup>31</sup> Na področju vzgoje in izobraževanja se zdi izraz *strokovni delavci* primernejši od bolj splošno uporabljane izraza *učitelj*, saj v slovenskih šolah poleg učiteljev delo opravljajo še svetovalni delavci, knjižničarji in podobni poklici, ki ne opravljajo neposrednega pedagoškega dela.

<sup>32</sup> Primer: Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije določa, da lahko predmet *biotehnologija* v programu tehniške gimnazije uči, kdor je končal enopredmetni

Do spremembe Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja leta 2007 je kot ustrezno stopnjo izobrazbe za večino učiteljev in drugih strokovnih delavcev zakon določal visokošolsko izobrazbo<sup>33</sup>, ustreznost izobrazbe pa je opredeljevala tudi študijska smer, določena s pravilniki, ter pridobljena pedagoška, andragoška oziroma specialnopedagoška znanja. Pedagoška, pedagoško-andragoška ter specialnopedagoška znanja<sup>34</sup> je v Sloveniji mogoče pridobiti na dva načina. V t. i. pedagoških študijskih programih so ta znanja integrirana v sam študijski proces, študent se z njimi seznanja ter jih usvaja skozi vsa leta študija, z diplomom pa pridobi strokovni naslov, katerega sestavni del je naziv "profesor". Drugi način, na katerega je mogoče pridobiti pedagoško-andragoška oziroma specialnopedagoška znanja, pa je zaporedni način, kar pomeni, da se diplomant nepedagoškega študijskega programa po opravljeni diplomu vključi v študijski program za izpopolnjevanje. Na takšen način se usposabljujejo predvsem učitelji strokovnoteoretičnih predmetov v srednjih šolah, včasih pa tudi diplomanti posameznih strok, ki se za opravljanje poklica v vzgoji in izobraževanju odločajo šele po končanem študiju, npr. univerzitetni diplomirani anglisti, univerzitetni diplomirani geografi in podobno<sup>35</sup>.

Študijski programi, ki jih izvajajo slovenske visokošolske inštitucije, so bili pred uvedbo bolonjskih študijskih programov precej poenoteni. Vsi so vsebovali temeljna znanja posameznih predmetno-znanstvenih disciplin, ki vodijo k oblikovanju strokovne identitete diplomanta, poleg tega pa so vsebovali tudi temeljne pedagoške predmete, strokovno-teoretične predmete s specialnimi didaktikami ter izbrana poglavja iz filozofije, sociologije vzgoje, teorije vzgoje, razvojne in pedagoške psihologije ter pedagoške metodologije. V študijske programe je bil vključen tudi delež praktičnega usposabljanja; za kolikšen delež naj bi šlo, pa stroka nikoli ni bila enotna. Mnogo strokovnjakov s področja vzgoje in

---

univerzitetni študijski program iz biologije ali kemije ali univerzitetni študijski program iz mikrobiologije, živilske tehnologije, kmetijstva, kmetijstva – agronomije, kmetijstva – zootehnike, kemijske tehnologije, kemijskega inženirstva, farmacije ali veterinarstva.

<sup>33</sup> Izjema so bili le učitelji praktičnega pouka v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, za katere je bila zahtevana srednješolska izobrazba z določenim številom let delovnih izkušenj na področju, na katerem poučujejo praktični pouk.

<sup>34</sup> Razlika med pedagoškimi, pedagoško-andragoškimi in specialnopedagoškimi znanji je predvsem glede na populacijo, s katero posamezni strokovni delavec dela: andragoška znanja so namenjena delu z odraslimi udeleženci izobraževanja, specialnopedagoška znanja pa delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami.

<sup>35</sup> Med strokovnimi delavci v osnovni šoli obstaja nekaj izjem predvsem pri svetovalnih delavcih, pri katerih iz njihovih strokovnih naslovov ni razvidno, da bi obiskovali pedagoške študijske smeri (npr. univerzitetni diplomirani pedagog, univerzitetni diplomirani psiholog ...), pa jim na podlagi sklepov Strokovnega sveta za visoko šolstvo ni potrebno posebej pridobivati pedagoško-andragoške izobrazbe.

izobraževanja je dolgo opozarjalo, da je praktičnega usposabljanja premalo, da je organizirano na volonterski način, predvsem pa, da je v študijske programe vključeno prepozno, šele v višjih letnikih, ko je za spremembe študijskih smeri pri posameznih študentih prepozno. Marentič Požarnikova (1990) je že zgodaj začela opozarjati, da je potrebno spremeniti odnos med teorijo in prakso, saj mora biti praktično profesionalno usposabljanje integralni del znanosti in univerzitetnega študija. V času študija študentje po njenem mnenju ne bi smeli pridobiti le teoretičnih znanj, pač pa tudi osnovo za profesionalno ravnanje v praktičnih situacijah. Tudi Razdevšek Pučkova (1995) je bila do izobraževanja učiteljev precej kritična, saj so po njenem mnenju študijski programi, ki so izobraževali učitelje, bolj akademski in manj profesionalni. Ni sicer mogoče trditi, da so diplomanti pedagoških študijskih programov po končanem študiju prihajali v razrede povsem nepripravljeni, vsekakor pa so različne raziskave pokazale, da so v prvem letu dela potrebovali zelo veliko pomoči in izkušenj starejših kolegov.

Na podlagi teh izkušenj ter z vizijo prihajajočega bolonjskega procesa, ki je kot svoj osnovni cilj napovedal vzpostavitev skupnega Evropskega visokošolskega prostora do leta 2010, so začele fakultete razmišljati o prenovi študijskih programov za izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Raziskave in primerjave med posameznimi evropskimi državami, ki so potekale predvsem prek mreže Eurydice, so kazale, da v bistvenih točkah nismo zaostajali za drugimi članicami Evropske unije, da pa smo po drugi strani imeli podobne težave. Deleži prakse in edukacijskih študij so segali od skoraj 0 do preko 50 odstotkov, v večini držav so se učitelji izobraževali na univerzitetni ali vsaj visokošolski stopnji, teorija in praksa sta bili pogosto organizirani na institucionalno različne načine na fakultetah, inštitutih, šolah ali celo posebnih inštitucijah.

Zato so se države Evropske unije dogovorile, da za njihove sisteme vzgoje in izobraževanja velja načelo subsidiarnosti in jih torej ni mogoče harmonizirati, da razumejo Evropo kot bogastvo različnosti, v čemer vidijo pomembno prednost svojega povezovanja (Zgaga, 2004).

Eden ključnih ciljev Bolonjske deklaracije je postopna uveljavitev skupnega dvostopenjskega (Bachelor, Master) oziroma tristopenjskega (Doctorate) sistema študija, pri čemer prva in druga stopnja skupaj lahko trajata največ pet let, od tega prva od tri do štiri leta. Bolonjski proces je mogoče povzeti z desetimi cilji:

(1) sistem zlahka prepoznavnih in primerljivih stopenj, tudi ob pomoči dokumenta Dodatek k diplomi; (2) sistem, ki temelji na dveh glavnih ciklih: tudi prvi cikel je relevanten za trg dela, vstop v drugega pa zahteva dokončanje prvega; (3) sistem nabiranja in prenosa kreditov (ECTS); (4) mobilnost študentov, učiteljev, raziskovalcev itd.; (5) sodelovanje v zagotavljanju kakovosti; (6) razvoj "evropske dimenzije" visokega šolstva; (7) strategije vseživljenjskega učenja; (8) vključitev univerz in študentov kot partnerjev pri vzpostavljanju EHEA (European Higher Education Area); (9) promoviranje privlačnosti EHEA izven Evrope; (10) povezovanje EHEA in ERA (European Research Area) ter vzpostavitev doktorskega študija kot tretje stopnje (Zgaga, prav tam).

Tako v Sloveniji kot v celotnem evropskem prostoru je bila učiteljska kvalifikacija tradicionalno oblikovana v eni študijski stopnji, druga stopnja pa je navadno predstavljala odmik od pedagoškega študija v stroko. Skozi zgodovino sicer lahko spremljamo zelo različne, pa vendarle enotne prve stopnje, naj gre za učiteljišče, višjo izobrazbo ali univerzitetno stopnjo. To je tako za prenovitelje študijskih programov kot tudi za oblikovalce politik na področju vzgoje in izobraževanja predstavljalo največji izziv bolonjske reforme, ki naj bi ponujala zaposljivost tudi diplomantom po prvi stopnji. Stroka je morala odgovoriti na vprašanje, ali reguliranje učiteljskih kvalifikacij vključuje konceptualno razlikovanje med prvo in drugo stopnjo, ali je mogoče opredeliti dve zahtevnostni ravni poučevanja, morda tudi dve zahtevnostni ravni dela na področju vzgoje in izobraževanja<sup>36</sup>. Vprašanja, ki so se pri tem porajala, so bila tudi, kako oblikovati študij: 3 leta + 2 leti, 4 leta + 1 leto ali celo kot enoten študijski program, 5 let + 0 let. In najpomembnejše vprašanje: kaj naj bi učitelj "znal", ko bi diplomiral, katere kompetence za opravljanje dela naj bi imel. Day (v Razdevšek Pučko, 2004) npr. navaja, da je National Commission on Education in England že leta 1993 zapisala ambiciozno vizijo učitelja 21. stoletja, ki bo (med drugim):

- avtoriteta in spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, razumevanja in vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili;
- ekspert za področje učinkovitega učenja;

---

<sup>36</sup> Dve različni zahtevnostni ravni poučevanja sta mišljeni kot različni odgovornosti učitelja pri njegovem neposrednem delu z učenci, različni zahtevnostni ravni dela na področju vzgoje in izobraževanja pa zasedanje različnih delovnih mest po vertikali, kot npr. učitelj, pomočnik ravnatelja, ravnatelj ...

- poznavalec spektra metod poučevanja, ki jih je sposoben inteligentno uporabljati ob uporabi primernih stilov organizacije in vodenja ter upoštevanju pogojev in možnosti;
- sposoben kritično razmišljati o izobraževalnih programih in ciljih;
- pripravljen spodbujati in motivirati vsakega učenca;
- ocenjevati napredek in izobraževalne potrebe v najširšem smislu ...

S problemom učiteljskih kompetenc se je ukvarjala ekspertna skupina pri Evropski komisiji<sup>37</sup>, ki je identificirala kompetence, ki naj bi jih imel učitelj, da bi se lahko ustrezno odzival na nove oblike zahtev v sodobni informatizirani družbi znanja. Pri tem so opozorili, da seznam kompetenc ne more in ne sme biti statičen in dokončen, saj bodo učitelji vedno znova postavljeni pred nove naloge, ki bodo imele nove in drugačne zahteve. Kompetence so razvrstili v pet skupin (Razdevšek Pučko, prav tam):

A) Usposobljenost za nove načine dela v razredu:

- uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev,
- organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbuditi proces učenja,
- timsko delo (poučevanje) z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci.

B) Usposobljenost za nove naloge za delo zunaj razreda: na šoli in s socialnimi partnerji:

- razvijanje šolskega kurikuluma (v decentraliziranih sistemih), organizacija in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela,
- sodelovanje s starši in drugimi socialnimi partnerji.

C) Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih:

- razvijanje usposobljenosti učencev za vseživljenjsko učenje v družbi znanja ("učiti jih, kako se je treba učiti").

D) Razvijanje lastne profesionalnosti:

- raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov,
- odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja.

---

<sup>37</sup> To je bila ekspertna skupina A "Improving education of teachers and trainers".

#### E) Uporaba informacijsko-komunikacijske opreme (IKT):

- uporaba IKT v formalnih učnih situacijah (pri pouku) in pri drugem strokovnem delu (tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja).

Na podlagi zahtev bolonjskega procesa ter ugotovitev ekspertne skupine so fakultete, ki izvajajo pedagoške študijske programe, pripravile teze za prenovo pedagoških študijskih programov, izmed katerih so posebnega pomena naslednje:

- Pedagoški poklici so akademski poklici, ki z ene strani zahtevajo interdisciplinarno akademsko izobrazbo, z druge strani pa poklicno kvalifikacijo za ustvarjalno soočanje s kompleksnimi problemi v procesih vzgoje in izobraževanja. Začetni študij strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju mora vsebovati obe komponenti.
- Sodobni visokošolski študij mora ob preverjanju temeljnih akademskih standardov zagotavljati tudi zaposljivost diplomantov, ki meri na fleksibilnost njihove usposobljenosti. Zato ne more biti več usmerjeno samo na obvladovanje zaključenega delovnega področja, kot je prenašanje znanja na določenem ožjem predmetnem področju. Predmetna področja so v družbi znanja vse bolj povezana med seboj, zato je poleg kakovosti širina usposobljenosti za pedagoški poklic najpomembnejši dejavnik zaposljivosti. V programih učiteljskega izobraževanja je potrebno dati prednost dvopredmetnemu študiju, kar olajša in omogoča medpredmetne povezave. Večja fleksibilnost pomeni tudi, da se diplomantu, ki je prvo učiteljsko kvalifikacijo za poučevanje enega ali dveh predmetov že pridobil, omogoči pridobivanje nadaljnjih kvalifikacij z nadaljnjim študijem.
- Dodiplomski študij mora omogočati smiselne prehode med različnimi (tudi nepedagoškimi) študijskimi programi, obsega naj 240 kreditnih točk (ECTS), magistrski študij pa naj obsega 60 kreditnih točk ECTS in naj razvija kompetence za zahtevno specializirano raziskovalno, razvojno, svetovalno, vodilno in podobno delo v vzgoji in izobraževanju, omogoča pa naj nadaljevanje študija na tretji stopnji<sup>38</sup>.
- Poleg študija na treh stopnjah imajo v visokošolskem študiju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju posebno pomembno mesto študijski programi

---

<sup>38</sup> Ta točka tez kasneje ob dejanskih pripravah študijskih programov ni bila povsem upoštevana, saj so fakultete pripravile zelo različne modele prvostopenjskih in drugostopenjskih programov, pri čemer polno kvalifikacijo za učitelja predstavlja šele končana druga stopnja.



za izpopolnjevanje (do največ 60 kreditnih točk), ki omogočajo razširitev začetne poklicne kvalifikacije, pridobitev pedagoške ali specialpedagoške izobrazbe tistim kandidatom, ki so končali nepedagoško smer študija, omogočajo pridobitev kompetenc, ki so potrebne za nadaljevanje študija na magistrski ravni, in omogočajo posodobitev, poglobitev in razširitev specifičnih kompetenc.

- Študijski programi učiteljskega izobraževanja se praviloma oblikujejo po vzporednem modelu, ki omogoča pridobivanje ustreznih generičnih in predmetno-specifičnih kompetenc ter neposredno povezovanje ved predmetnega področja z izobraževalnimi vedami.

Na podlagi zgornjih tez in podatkov o primerljivih procesih v drugih državah Evropske unije je Vlada RS v začetku leta 2008 predlagala spremembo Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, s katero je kot ustrezno stopnjo izobrazbe za učitelja v osnovni šoli (nižje splošno sekundarno izobraževanje) določila drugo stopnjo izobrazbe<sup>39</sup>, nekaj mesecev kasneje pa je Svet za visoko šolstvo sprejel Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev<sup>40</sup>.

V času priprave tega magistrskega dela so bili akreditirani naslednji pedagoški študijski programi:

- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani: visokošolski strokovni študijski program prve stopnje (180 ETCS) predšolska vzgoja; univerzitetni študijski programi prve stopnje (240 ETCS) razredni pouk, dvopredmetni učitelj (biologija in gospodinjstvo, biologija in kemija, fizika in kemija, fizika in matematika, fizika in računalništvo, fizika in tehnika, gospodinjstvo in kemija, matematika in tehnika, matematika in računalništvo, računalništvo in tehnika), likovna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, tiflopedagogika in pedagogika specifičnih učnih težav, socialna pedagogika; magistrski študijski programi druge stopnje (60 ETCS) poučevanje–predmetno poučevanje,

---

<sup>39</sup> Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Uradni list RS, št. 36/08.

<sup>40</sup> Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev so izjemno pomembna zato, ker določajo nekaj temeljnih vsebin, ki jih morajo vsebovati vsi pedagoški študijski programi: določajo, kateri so pedagoški študijski programi, kako mora biti strukturirano in kreditno ovrednoteno pedagoško usposabljanje tako znotraj študijskih programov kot tudi študijskih programov za izpopolnjevanje, določajo minimalni obseg pedagoške prakse (po mnenju mnogih strokovnjakov premajhen) ter temeljne kompetence, ki si jih morajo s študijem pridobiti diplomanti.

poučevanje–poučevanje na razredni stopnji, poučevanje–likovna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika, socialna pedagogika ter predšolska vzgoja (120 ETCS).

- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani: magistrski študijski program druge stopnje šolsko knjižničarstvo.
- Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru: visokošolski strokovni študijski program prve stopnje (180 ETCS) predšolska vzgoja; univerzitetni študijski programi prve stopnje (240 ETCS) razredni pouk, likovna pedagogika, glasbena pedagogika ter magistrski študijski program druge stopnje (60 ETCS) razredni pouk.
- Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem: visokošolski strokovni študijski program prve stopnje (180 ETCS) predšolska vzgoja; univerzitetna študijska programa prve stopnje (240 ETCS) razredni pouk in edukacijske vede; magistrska študijska programa druge stopnje (60 ETCS) inkluzivna pedagogika in zgodnje učenje.

#### 4. 2 Vstopni pogoji v učiteljski poklic

Kot je bilo že omenjeno, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 92. členu določa, da morajo imeti učitelji ustrezno izobrazbo, opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja in obvladati morajo slovenski knjižni jezik<sup>41</sup>.

Ustreznost izobrazbe je sestavljena iz ustreznosti stopnje izobrazbe, ustreznosti smeri izobrazbe ter usposobljenosti za opravljanje pedagoškega poklica. Stopnja izobrazbe je določena z zakonom, večina učiteljev in drugih strokovnih delavcev mora imeti izobrazbo druge stopnje<sup>42</sup>. Smeri izobrazbe so določene s pravilniki, usposobljenost za opravljanje pedagoškega poklica pa predstavljajo pedagoška oziroma pedagoško-andragoška ali specialnopedagoška znanja.

Strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja lahko strokovni delavci opravljajo potem, ko si pridobijo vsaj šest mesecev delovnih izkušenj na področju

---

<sup>41</sup> Naslednji, 93. člen, določa, da lahko v primeru, ko na določenem področju ni mogoče pridobiti s tem zakonom določene stopnje izobrazbe, minister določi, da lahko delo opravljajo tudi strokovni delavci, ki nimajo ustrezne strokovne izobrazbe, izkazujejo pa pomembne dosežke v svojem poklicu.

<sup>42</sup> Za delovno mesto laboranta zadostuje srednješolska izobrazba, za delovno mesto učitelja strokovnoteoretičnih predmetov v poklicnem in strokovnem izobraževanju pa izobrazba prve stopnje.

vzgoje in izobraževanja. Te delovne izkušnje si lahko pridobijo na najrazličnejše načine, najpogostejša pa sta opravljanje pripravništva in zaposlitev na prostem delovnem mestu. Zaposlitev na prostem delovnem mestu predstavlja zaposlitev na sistemiziranem delovnem mestu v šoli ali drugem vzgojno-izobraževalnem zavodu, za katerega je bil objavljen javni razpis, v postopku pa začetnik predstavlja najustreznejšega kandidata. V javnem šolstvu se največ začetnikov na prostih delovnih mestih zaposluje za določen čas, v katerem nadomeščajo začasno odsotnega delavca<sup>43</sup>.

Druga možnost zaposlitve v javni šoli pa predstavlja zaposlitev na pripravniškem delovnem mestu. Pripravništvo ureja 110. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki pravi, da je pripravnik strokovni delavec, ki v vrtcu oziroma v šoli prvič začne opravljati delo, ustrezno smeri in stopnji njegove strokovne izobrazbe, z namenom, da se usposobi za samostojno opravljanje dela. Pripravništvo traja najmanj šest in ne več kot deset mesecev, pripravnik pa v času pripravništva sodeluje s strokovnimi delavci pri vzgojno-izobraževalnem delu in se pripravlja na strokovni izpit. Pripravnikovo delo vodi, spremlja in ocenjuje mentor, ki ga izmed strokovnih delavcev določi ravnatelj. Mentor mora opravljati delo, za katerega se bo pripravnik usposabljal, in mora imeti naziv svetnik ali svetovalec oziroma vsaj tri leta naziv mentor<sup>44</sup>. Mentor pripravniku pripravi program, ki vključuje metodično, didaktično ter drugo pripravo, potrebno za opravljanje izpita, prav tako izdela poročilo o poteku pripravništva. Od leta 2003 se pripravništvo lahko izvaja tudi kot volontersko pripravništvo. Razpis pripravniških mest dvakrat letno objavi Ministrstvo za šolstvo in šport<sup>45</sup>.

S pripravnikom vzgojno-izobraževalni zavod sklene pogodbo o zaposlitvi, pripada mu plača v 24. plačnem razredu, obračunajo pa se tudi dodatki, ki jih določajo zakoni in kolektivna pogodba<sup>46</sup>. Tako ima pripravnik pravico do regresa za letni dopust, nadomestila za stroške prehrane med delom, povračila stroškov prevoza na delo in z dela ter stroškov, ki jih ima pri opravljanju del in nalog na službenem

---

<sup>43</sup> V skladu s 24. členom Zakona o delovnih razmerjih javna objava prostega delovnega mesta ni obvezna v primerih, če gre za zaposlitev za določen čas, ki po svoji naravi traja največ tri mesece v koledarskem letu ali zaposlitev za določen čas za nadomeščanje začasno odsotnega delavca.

<sup>44</sup> Strokovni nazivi se na področju vzgoje in izobraževanja pridobivajo z napredovanjem, ki bo posebej opredeljeno kasneje.

<sup>45</sup> V šolskem letu 2008/09 je Ministrstvo za šolstvo in šport objavilo 135 pripravniških mest s sklenitvijo delovnega razmerja ter 400 volonterskih pripravniških mest.

<sup>46</sup> Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja.

potovanju, pravico do letnega dopusta, urejeno ima zdravstveno in pokojninsko zavarovanje. Volonterski pripravnik z vzgojno-izobraževalnim zavodom sklene pogodbo o opravljanju volonterskega pripravništva, delodajalec pa ga je dolžan zavarovati za primer invalidnosti, telesne okvare ali smrti, ki je posledica poškodbe pri delu ali poklicne bolezni. Pripravnik ima pravico do odmora med delovnim časom, plačilo za delo mu ne pripada, prav tako mu ne pripada nadomestilo plače ali drugi prejemki in povračila stroškov v zvezi z delom. Tako pripravnik s sklenjenim delovnim razmerjem kot volonterski pripravnik nimata samostojne učne obveznosti, ampak se pod vodstvom mentorja vključujeta tudi v neposredno vzgojno-izobraževalno delo. Oba imata enako pravico do mentorja, kateremu delodajalec za opravljeno delo izplačuje dodatek k plači.

Tisti strokovni delavci, ki se prvič v vzgoji in izobraževanju zaposlijo na prostem delovnem mestu, se imenujejo strokovni delavci – začetniki. Ravnatelj strokovnemu delavcu začetniku dodeli mentorja, ki po zakonodaji svoje delo opravlja dva meseca, pogosto pa nad strokovnim delavcem-začetnikom njegovi starejši kolegi bdijo mnogo dlje. Strokovni delavec-začetnik ima v primeru delovnega razmerja za polni delovni čas tudi polno učno obveznost, kar pomeni, da takoj začne opravljati neposredno pedagoško delo. Pripada mu plača v 30. plačnem razredu ter vsi dodatki in nadomestila, ki po zakonu in kolektivni pogodbi izhajajo iz delovnega razmerja.

Opravljen strokovni izpit je eden od pogojev presojanja usposobljenosti za opravljanje dela na področju vzgoje in izobraževanja. Pogoj za pristop k opravljanju strokovnega izpita je izpolnjevanje vseh z zakonom in podzakonskimi akti določenih izobrazbenih pogojev, pridobljena pedagoška, pedagoško-andragoška oziroma specialnopedagoška izobrazba, vsaj šest mesecev opravljanja vzgojno-izobraževalnega dela<sup>47</sup> ter pet uspešno opravljenih praktičnih nastopov, katerih vsebino določi mentor. Strokovni delavci, ki ne opravljajo neposrednega pedagoškega dela (svetovalni delavci, knjižničarji ...), in tisti, ki sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog, potrebnih za nemoteno delovanje šole ali vrtca, ne opravljajo nastopov, temveč izdelajo pisno nalogo v obliki seminarske naloge, s katero se preveri usposobljenost za samostojno reševanje konkretnih problemov na strokovnem področju, za katero se usposablja.

---

<sup>47</sup> Kandidati s srednješolsko izobrazbo (npr. laboranti ali učitelji praktičnega pouka) lahko k strokovnemu izpitu pristopijo po štirih mesecih dela v vzgoji in izobraževanju.

Strokovni izpit sam se opravlja kot ustni izpit in obsega tri dele: A) ustavna ureditev Republike Slovenije, ureditev institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema in predpisi, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine, B) predpisi, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja ter C) slovenski knjižni jezik oziroma za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom italijanski učni jezik, za strokovne delavce dvojezičnih vrtcev in šol pa slovenski in madžarski jezik<sup>48</sup>.

Kandidat, ki ne opravi nobenega dela ustnega izpita, lahko ponavlja celotni ustni izpit, vendar najprej po preteku štirih mesecev od dneva, ko ga je neuspešno opravljal. Kandidat, ki ne opravi enega ali dveh delov ustnega izpita, lahko enkrat ponovno opravlja del ali dela ustnega izpita, vendar ne prej kot po preteku dveh mesecev od dneva, ko je izpit opravljal prvič. Pravico do ponovnega delnega opravljanja izpita ima kandidat samo enkrat, vsakič naslednjič mora izpit opravljati v celoti<sup>49</sup>.

V koledarskem letu 2009 je strokovni izpit v vzgoji in izobraževanju od prijavljenih 2361 opravljal 2196 kandidatov, kar pomeni, da približno 7 % kandidatov iz različnih vzrokov ne pristopa k izpitu. Uspešnih je bilo 1837 kandidatov, kar predstavlja 84 odstotno uspešnost pri prvem opravljanju.

Več avtorjev je v raziskavi Partnerstvo fakultet in šol, ki je bila sofinancirana s sredstvi Evropske unije, ugotavljalo (Valenčič Zuljan et., 2007a) ugotovilo, da naša zakonodaja omogoča kakovostno uvajanje pripravnikov v vzgojno-izobraževalno delo, da pa vsi začetniki nimajo enakih pogojev, da bi se postopoma in ob izkušenem mentorju uvajali v prakso, predvsem so to tisti strokovni delavci

---

<sup>48</sup> Navedena ureditev je v zadnjem času vzrok za diskusije, saj Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 3. odstavku 92. člena določa, da mora strokovni delavec obvladati slovenski knjižni jezik, v 5. odstavku istega člena pa, da se obvladovanje slovenskega knjižnega jezika preverja pri strokovnem izpitu. Hkrati pa 3. člen istega zakona določa, da je učni jezik v vrtcih in šolah na območjih, kjer živijo pripadniki italijanske narodne skupnosti, italijanščina, na področjih, kjer živijo pripadniki madžarske narodne skupnosti, pa sta učna jezika slovenščina in madžarščina. V skladu s 14. členom Zakona o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 35/01) morajo strokovni delavci obvladati tudi italijanščino in madžarščino kot učni jezik, pri čemer 16. člen istega zakona določa, da morajo strokovni delavci šol in vrtcev z italijanskim učnim jezikom obvladati slovenski knjižni jezik, znanje le-tega pa se ne preverja na strokovnem izpitu. Tako je po mnenju strokovnjakov Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja v neposrednem nasprotju z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Pripravljavci novega Zakona o učiteljih v času priprave tega magistrskega dela razmišljajo o spremembi zakonskega določila o obvladanju slovenskega knjižnega jezika v obvladanje učnega jezika.

<sup>49</sup> V strokovni javnosti se že nekaj časa pojavljajo pobude o omejitvi števila možnosti opravljanja strokovnega izpita na način, na kakršnega je omejeno število opravljanj pravniškega državnega izpita ali strokovnega izpita za zaposlene v zdravstveni dejavnosti.

začetniki, ki v vrtcu ali šoli prvič začnejo opravljati delo in imajo mentorja le dva meseca. Bizjakova (1997) meni, da je ena od osnovnih slabosti sistema pripravništva precejšnja prepuščenost pripravnika samemu sebi. Vzroki za to so po avtoričinem mnenju v pomanjkljivem načrtovanju programa pripravništva, pomanjkanju strokovno usklajenega opisa minimalnih kompetenc, ki jih mora obvladati pripravnik za pridobitev polne usposobljenosti za opravljanje poklica, metodološko pomanjkljiva usposobljenost mentorjev ter pomanjkanje sistema evalviranja in spremljanja pripravništva. Požarnik Marentičeva (1997a) poudarja, da nov sistem opravljanja strokovnih izpitov mnogo premajhno pozornost posveča pedagoško-didaktičnemu usposabljanju, pri čemer za pripravnika to usposabljanje ni obvezno, ampak se ga udeležujejo po svoji presoji. Po njenem mnenju bi moral biti strokovni izpit zasnovan tako, da bi povezoval strokovnjake s fakultet in iz prakse ter s tem spodbujal spremembe v dodiplomskem izobraževanju učiteljev. Zanimivi so tudi rezultati prej navedene raziskave (Valenčič Zuljan et., 2007b), s katero so avtorji ugotovili, da je bilo 58 % vprašanih pripravnikov zelo zadovoljnih z lastnim profesionalnim razvojem v času pripravništva, 39,1 % jih je bilo srednje zadovoljnih in le 2,9 % je bilo takšnih, ki s svojim profesionalnim razvojem v času pripravništva niso bili zadovoljni. Na vprašanje, v kolikšni meri je pripravništvo potekalo po oblikovanem programu, je 30,8 % vprašanih pripravnikov odgovorilo, da popolnoma, 62 % jih je odgovorilo, da je program pripravništva osnova, ki se sproti po potrebi dopolnjuje, 4,1 % pa jih je bilo mnenja, da njihovo pripravništvo ni potekalo po programu. Ko so mentorje in pripravnike spraševali glede primerne pogostosti skupnega načrtovanja pouka, skupne analize ter vzgojnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela, je 97,1 % mentorjev (in 88,5 % pripravnikov) odgovorilo, da je bila pogostost skupnega načrtovanja dovoljšnja, 98 % mentorjev (in 87,6 % pripravnikov) je menilo, da so dovolj pogosto skupaj analizirali pouk in 99 % mentorjev (in 98,3 % pripravnikov) je menilo, da so dovolj pogosto skupaj analizirali vzgojne vidike. Povprečne ocene na lestvici od 1 do 5, s katerimi so pripravniki ocenili usposobljenost svojih mentorjev glede opravljanja ključnih nalog v procesu pripravništva, so bile:

- poznavanje značilnosti učenja odraslih 3,67;
- strokovna usposobljenost za poučevanje posameznih predmetov 4,49;

- ugotavljanje potreb pripravnika in načrtovanje (programa) dela s pripravnikom 4,18;
- pomoč in usmerjanje pripravnika pri pripravi na pouk 4,21;
- ciljno strukturirano opazovanje pripravnikovega vodenja pouka 4,16;
- spretnost timskega načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka 4,33;
- analiza pripravnikovega dela, spodbujanje refleksije in posredovanje povratnih informacij pripravniku 4,27;
- sposobnost vrednotenja pripravnikovega napredka in oblikovanja etapnih ciljev njegovega profesionalnega razvoja 4,15;
- pomoč pripravniku pri reševanju konfliktov 4,30;
- ocenjevanje pripravnika ob zaključku pripravništva, izdelovanje končnega poročila 4,38;
- poznavanje šole in šolskega sistema 4,54 in
- dobre komunikacijske sposobnosti in spretnost v medosebnih odnosih, empatičnost, podpornost 4,51.

Vsekakor je zanimiv tudi podatek, da večina vprašanih pripravnikov, mentorjev in ravnateljev meni, da je strokovni izpit potreben (65,3 %), da je zelo potreben meni četrtnina vprašanih (25,6 %), le 9 % vprašanih pa meni, da strokovni izpit ni potreben. Problemi, o katerih so poročali pripravniki, se večinoma nanašajo na ustrezno usposobljenost pripravnika<sup>50</sup>, nekaj pa tudi na organizacijske težave v zvezi s premajhno obveščenostjo in preveliko obremenitvijo z nadomeščanjem manjkajočih učiteljev.

Kljub precejšnjim kritikam, ki jih strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja namenjajo sistemu pripravništva in strokovnih izpitov, je vseeno mogoče skleniti, da so neposredni udeleženci, pripravniki, njihovi mentorji in ravnatelji, z ureditvijo precej zadovoljni.

#### 4. 3 Delovna in učna obveznost

Zakon o delovnih razmerjih<sup>51</sup> v 142. členu določa, da polni delovni čas ne sme biti daljši od 40 ur na teden in, če to ni posebej določeno z zakonom ali kolektivno

<sup>50</sup> Kar 29 % pripravnikov je poročalo o težavah z disciplinskim obvladovanjem učencev, 36 % pa o problemih nemotiviranosti učencev za delo.

<sup>51</sup> Uradni list RS, št. 42/02, 79/06, 46/07, 103/07, 45/08, 83/09.

pogodbo, šteje kot polni delovni čas 40 ur na teden. Enako v 44. členu določa tudi Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji<sup>52</sup>.

V delovno obveznost učitelja spada pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci, pripravo na pouk, popraviljanje in ocenjevanje izdelkov in drugo delo, potrebno za uresničitev izobraževalnega programa. Priprava na pouk obsega sprotno vsebinsko in metodično pripravo ter pripravo didaktičnih pripomočkov. Drugo delo, ki predstavlja del delovne obveznosti, obsega sodelovanje s starši, sodelovanje v strokovnih organih šole (oddelčni učiteljski zbor, strokovni aktivni ...), opravljanje nalog razrednika, organizirano strokovno izobraževanje in usposabljanje, zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela, mentorstvo učencem ter sodelovanje s šolami in visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo strokovne delavce, mentorstvo pripravnikom, urejanje kabinetov, organiziranje kulturnih, športnih in drugih splošno koristnih in humanitarnih akcij, pripravo in vodenje ekskurzij, izletov, tekmovanj, šole v naravi, letovanj in taborjenj, ki jih organizira šola, ter druge naloge, določene z letnim delovnim načrtom šole.

Učna obveznost predstavlja ure pouka, ki jih posamezni učitelj izvede z učenci. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja določa zgolj najvišjo učno obveznost za učitelje v posameznih nivojih izobraževanja, tako je za učitelja v osnovni šoli učna obveznost največ 22 ur, za učitelja v oddelkih podaljšanega bivanja ter v bolnišničnih oddelkih največ 25 ur, v poklicnem izobraževanju in v gimnazijah pa je tedenska učna obveznost za posamezne učitelje od 19 do največ 25 ur<sup>53</sup>. Zakon v 124. členu določa, da lahko ravnatelj v primeru, ko v okviru z zakonom določene tedenske učne obveznosti ni mogoče organizirati pouka v skladu s predmetnikom, učitelju določi dodatno tedensko učno obveznost, vendar ne več kot za pet ur, lahko pa mu določi tudi zmanjšanje učne obveznosti, vendar ne več kot za tri ure.

Tedenska učna obveznost je v skladu s Pravilnikom o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole<sup>54</sup> izražena v učnih urah po 45 minut za: učitelje (22 ur), učitelje slovenščine (21 ur), učitelje, ki izvajajo druge oblike individualne

---

<sup>52</sup> Uradni list RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96, 51/98, 28/99, 39/99, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01, 56/02, 52/07.

<sup>53</sup> Učitelji slovenskega jezika ter učitelji madžarskega oziroma italijanskega jezika imajo učno obveznost največ 19 ur, učitelji splošnoizobraževalnih in strokovnoteoretičnih predmetov največ 20 ur, učitelji praktičnega pouka in veščin pa največ 25 ur.

<sup>54</sup> Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo.



in skupinske pomoči in dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami (22 ur) in učitelje v bolnišničnih oddelkih (25 ur). Tedenska učna obveznost je lahko izražena tudi v urah po 50 minut (učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja) ter celo po 60 minut (strokovni delavci v jutranjem varstvu za učence 1. razreda).

Pravilnik prav tako določa zmanjšanje učne obveznosti za učitelje, ki so člani predmetnih komisij za pripravo nacionalnega preverjanja znanja in sicer: učitelj, ki je član predmetne komisije za matematiko in slovenščino – 3 ure; učitelj, ki je član predmetne komisije za tuji jezik – 2 uri; učitelj, ki je član predmetne komisije za druge predmete, ki so določeni za tretji predmet, iz katerega učenci posamezno leto opravljajo nacionalno preverjanje znanja – 1 uro.

Učno obveznost imajo tudi tisti ravnatelji, ki vodijo šolo z manj kot 16 oddelki; lahko pa jo opravijo kot kakršnokoli obliko vzgojno-izobraževalnega dela, razen ur jutranjega varstva.

Tisti strokovni delavci, ki ne opravljajo neposrednega pedagoškega dela v razredu, nimajo določene učne obveznosti, pač pa je delovno obveznost. To so predvsem svetovalni delavci (psiholog, pedagog, defektolog ...) in knjižničarji.

#### 4. 4 Vseživljenjsko učenje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Dandanes se na vseh področjih profesionalnega udejstvovanja soočamo z novimi izzivi, ki jih pred nas postavlja družba, na področju vzgoje in izobraževanja pa je to zaradi nenehne izmenjave generacij udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa še toliko bolj izpostavljeno. Hiter razvoj naprednih tehnologij, staranje prebivalstva, čedalje večja zahtevnost življenja, ki zahteva več spretnosti in več znanja, povečano mednarodno sodelovanje in nujnost svetovnega pretoka informacij ter pospešena komunikacija znotraj strok pomenijo velik izziv, hkrati pa v poklic vnašajo negotovosti nenehnega potrjevanja. Ker je razvoj tako intenziven, je pričakovanje, da bodo učitelji vse svoje kompetence pridobili v času dodiplomskega izobraževanja, napačno.

V državah članicah Evropske unije so razvili veliko število različnih modelov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja<sup>55</sup> učiteljev (povzeto po Zeleni knjigi, 2001):

1. V poznih šestdesetih letih so bili modeli nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v glavnem usmerjeni v tradicionalne koncepte prenašanja znanja na posameznega učitelja.
2. Kasneje so bili vpeljani modeli, ki so se ukvarjali predvsem s strokovno avtonomijo učiteljev.
3. Koncepte, namenjene posameznikom, so vse več dopolnjevali bolj sistemski pristopi. Programi so se tesneje povezali s programi za razvoj osebja posameznih šol, dejavnostmi razvoja šol in ukrepi za razvoj organizacije, in sicer zato, da bi v sistemskem pogledu izboljšali kakovost celotne šole.
4. V prihodnosti bodo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje potrebne nove oblike šolskih oziroma v šolo usmerjenih dejavnosti, pri katerih bodo izobraževalci učiteljev dolgoročno sodelovali z zaposlenimi na šoli in si bodo vsi sodelujoči prizadevali za izboljšanje šole in njene sposobnosti reševanja problemov.
5. Vse več pozornosti se posveča formalnim oblikam nadaljnjega izobraževanja in neformalnemu učenju v stroki.
6. V nekaterih izobraževalnih sistemih so za učitelje uvedli tako imenovane profile profesionalnega razvoja in s tem zagotovili učiteljem nadaljnje izobraževanje in usposabljanje za različna obdobja poklicne poti.
7. V zadnjem času so močno vplivni tudi evropski projekti, ki jih vodijo učitelji z vsaj treh šol v različnih državah članicah Evropskega gospodarskega prostora ter vseevropski programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki jih financira program Socrates Evropske komisije. Takšni projekti omogočajo kombiniranje prednosti več različnih načinov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.
8. Internet je postal močno orodje za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, predvsem projekti, ki jih ponuja "Mreža evropskih šol".

---

<sup>55</sup> Zelena knjiga še uporablja termin "stalno strokovno spopolnjevanje", ki smo ga v Sloveniji leta 2004 zamenjali za "nadaljnje izobraževanje in usposabljanje", saj naj bi s konotacijo napeljeval na razmišljanja o tem, da se morajo učitelji spopolnjevati, ker naj ne bi dovolj poznali področje svojega dela, kar pa ni niti resnično niti ustrezno.

Tudi problemi, ki jih Zelena knjiga na nivoju Evropske unije navaja kot nerešene, so za Slovenijo zelo zanimivi:

- Niti vsi delodajalci niti vsi učitelji še ne sprejemajo kontinuiranega profesionalnega razvoja in nadaljnjega izobraževanja kot sestavnega dela svojih poklicnih odgovornosti in delovne obremenitve. Del tega problema so tudi razprave o tem, ali bi moralo biti nadaljnje izobraževanje in usposabljanje prostovoljno ali obvezno.
- Formalne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pogosto nadzirajo šolske uprave in vprašanje je, ali takšna rešitev res pripomore k profesionalnemu razvoju učiteljev.
- Nerešena so vprašanja evalvacije in nadzora kakovosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.
- V večini držav članic Evropske unije niso bile sprejete odločitve o tem, kdo naj poravnava stroške nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.
- V mnogih državah članicah Evropske unije se kot dodaten problem kaže ločevanje nadaljnjega od začetnega (dodiplomskega) izobraževanja, od pripravništva, razvoja šol in raziskav v izobraževanju.

V Sloveniji je osnovna podlaga za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev zagotovljena že v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki v 105. členu določa, da se strokovni delavci v vrtcih in šolah strokovno izobražujejo in usposabljujejo, pogoje, način in postopek pa določi minister. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v 53. členu določa, da imajo delavci pravico do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. V ta namen mora šola delavcem na delovnih mestih, za katere se zahteva najmanj srednja izobrazba, omogočiti letno najmanj 5 dni nadaljnjega izobraževanja oziroma 15 dni v treh letih, ostalim delavcem<sup>56</sup> pa najmanj 2 dni letno oziroma 6 dni v treh letih. Po kolektivni pogodbi stroške izobraževanja, vključno z nadomestilom plače, plača šola. Delavcu pripada tudi povračilo stroškov, povezanih z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem (potni stroški, kotizacija, stroški bivanja).

Podrobneje sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja opredeljuje Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in

---

<sup>56</sup> S temi delavci je mišljen predvsem tehnični kader kot so npr. snažilke, kuharji, hišniki in podobno.

izobraževanju<sup>57</sup>. Le-ta za cilj postavlja zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, s tem pa povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti.

V Sloveniji se nadaljnje izobraževanje in usposabljanje izvaja v različnih programih:

- Programi za izpopolnjevanje izobrazbe nadgrajujejo, poglobljajo in razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom ali podzakonskimi predpisi določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma za opravljanje drugega strokovnega oziroma poslovodnega dela v vzgoji in izobraževanju. Eden takšnih študijskih programov za izpopolnjevanje je program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za tiste strokovne delavce, ki si teh znanj niso pridobili v času dodiplomskega študija (predvsem učitelji strokovnoteoretičnih predmetov v srednjih šolah), predpisan pa je v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.
- Programi profesionalnega usposabljanja omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj strokovnih delavcev, usposabljanje za izvajanje novih javnoveljavnih programov in doseganje ciljev novih učnih načrtov, omogočajo nenehno posodabljanje disciplinarnega, strokovnega in profesionalnega znanja, seznanjanje z učinkovitimi vzgojno-izobraževalnimi praksami in uspešnimi pristopi za profesionalno obvladovanje vzgojno-izobraževalnega procesa.
- Tematske konference so krajše oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so namenjene celotnemu vzgojiteljskemu ali učiteljskemu zboru posameznega javnega vrtca ali šole, ki jih samostojno organizira, kadar ni na voljo programa, ki bi ustrezal njegovim specifičnim izobraževalnim potrebam.
- Programi računalniškega opismenjevanja so namenjeni usposabljanju strokovnih delavcev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju.

---

<sup>57</sup> Uradni list RS, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09.

Smernice razvoja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja oblikuje Programski svet za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki ima 25 članov, ki jih za obdobje šestih let imenuje minister. Člani predstavljajo zelo različne institucije, kot na primer vse štiri strokovne svete<sup>58</sup>, Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center RS, Šolo za ravnatelje, reprezentativne sindikate ter predstavnike ravnateljev. Programski svet ima sicer izrazito posvetovalno vlogo, saj o vrsti programov za izpopolnjevanje učiteljev, o višini njihovega sofinanciranja in podobnem odloča minister.

Ministrstvo za šolstvo in šport vsako leto objavi Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, s katerim želi učiteljem ponuditi programe izobraževanja, s katerimi bi posodobili in nadgradili svoje kompetence na področju poučevanja ter na področju stroke, ki jo poučujejo. Vsi programi, ki so objavljeni v katalogu, so sofinancirani s strani države, delež sofinanciranja pa je odvisen od ocene Programskega sveta o nujnosti in potrebnosti programa ter samih določil pravilnika, ki ureja nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V koledarskem letu 2009 je država nadaljnje izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju sofinancirala z 802.887 €<sup>59</sup>.

Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev je bil leta 2004 prenovljen na podlagi evalvacijske raziskave Ministrstva za šolstvo in šport, ki je pokazala:

- preveliko razpršenost ponudbe;
- sistem postaja nepregleden in težko obvladljiv;
- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica;
- zaradi prevelike razdrobljenosti ni mogoče zagotoviti dovolj sredstev za več izvedb programov, ki bi pokrili dejanske potrebe;
- premajhna prepoznavnost evropskih trendov;
- premalo je možnosti za širitev dobrih praks iz šole na šolo;
- izvedbe so prostorsko preveč oddaljene večini šol, čas pa premalo prilagojen ritmu dela v šoli;

---

<sup>58</sup> Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Strokovni svet RS za poklicno in višje strokovno izobraževanje, Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih ter Strokovni svet RS za šport.

<sup>59</sup> Ministrstvo vsako leto objavi tudi razpis za sofinanciranje izrednega študija za pridobitev ustrezne izobrazbe za tiste strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, ki so že zaposleni. V letu 2009 je bilo za to namenjenih 158.025 €.

- prešibka povezava s sfero dela;
- ni dovolj občutljiv za pobude in dejanske potrebe šol in učiteljev; vloge in odgovornosti posameznih nosilcev izobraževanja niso dovolj jasno definirane in razmejene.

V prihodnje "bolonjska izhodišča" prenove visokega šolstva ponujajo nove možnosti za razvoj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, kot na primer možnost za pridobitev licence za poučevanje tretjega predmeta<sup>60</sup>, pri čemer bi diplomantom priznali predhodno pridobljene generične kompetence, pridobitev licence za poučevanje diplomantom drugih, nepedagoških študijskih smeri in podobno.

V navedeni raziskavi so bili učitelji vprašani tudi, na podlagi katerih motivov se odločajo za vključevanje v nadaljnje izobraževanje. Odgovori anketirancev so pokazali, da se za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje odločajo predvsem zaradi seznanjanja z novostmi na področju vzgojno-izobraževalnega dela, želijo se usposobiti za uspešnejše reševanje problemov in izboljšati svoje delo na didaktično-metodičnem področju. Kot pomemben motivacijski dejavnik pa se je izkazalo tudi ustrezno vrednotenje opravljenih programov nadaljnjega izobraževanja, saj ga je mogoče uveljavljati v postopku napredovanja.

#### 4. 5 Napredovanje v plačne razrede in v nazive

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo v plačne razrede v skladu z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju<sup>61</sup> ter z Uredbo o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede<sup>62</sup>.

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju v 16. členu določa, da lahko javni uslužbenci na delovnih mestih, na katerih je mogoče tudi napredovanje v naziv (strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo tudi v nazive), v enem nazivu napredujejo za največ pet plačnih razredov. Javni uslužbenci lahko na podlagi tega zakona napredujejo vsaka tri leta za en ali dva plačna razreda, če

---

<sup>60</sup> Večina pedagoških študijskih programov je oblikovana dvopredmetno, kar pomeni, da se diplomant usposobi za poučevanje dveh predmetov, današnja osnovna šola pa z obilico izbirnih predmetov zahteva dodatne usposobljenosti. Prav tako bi dodatno usposobljene učitelje potrebovale šole v odročnejših krajih, ki imajo manjše število učencev.

<sup>61</sup> Uradno prečiščeno besedilo – UPB13, Uradni list RS, št. 108/2009.

<sup>62</sup> Uradni list RS, št. 51/08, 91/08 in 113/09.

seveda izpolnjuje za to potrebne pogoje, ki jih je predstojnik organa dolžan preveriti enkrat letno. V slovenskih šolah je za napredovanja učiteljev v plačne razrede odgovoren ravnatelj šole, ki o napredovanjih v plačne razrede tudi odloča. Pogoj za napredovanje javnih uslužbencev v plačne razrede je delovna uspešnost, ki se ocenjuje glede na rezultate dela: samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela; zanesljivost pri opravljanju dela; kvaliteta sodelovanja in organizacija dela; druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela. Podrobneje postopek in način preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje v višji plačni razred določa Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.

Neposredni predstojnik je dolžan enkrat letno, vendar najkasneje do 15. marca, oceniti vse javne uslužbence, ki so zaposleni za določen ali nedoločen čas, za polni delovni čas ali za delovni čas, krajši od polnega. Ocenijo se javni uslužbenci, ki so v koledarskem letu, za katerega se ocenjuje, delo opravljali vsaj šest mesecev, pa tudi tisti, ki so bili več kot šest mesecev odsotni zaradi napotitve delodajalca, zaradi poškodbe pri delu, poklicne bolezni ali starševskega varstva. Javnega uslužbenca je mogoče oceniti z ocenami odlično, prav dobro, dobro, zadovoljivo in nezadovoljivo, pri čemer se ocene točkujejo s petimi, štirimi, tremi in dvema točkama. Ocena nezadovoljivo se ne točkuje. Izpolnjevanje pogojev se preverja na podlagi seštevka pridobljenih treh ocen. Za en plačni razred napredujejo javni uslužbenci, ki so v napredovalnem obdobju dosegli:

- ob prvem in drugem napredovanju najmanj 11 točk,
- ob tretjem in četrtem napredovanju najmanj 12 točk,
- ob petem napredovanju najmanj 13 točk,
- ob nadaljnjih napredovanjih najmanj 14 točk.

Javni uslužbenci lahko napredujejo tudi za dva plačna razreda, če so ob prvem napredovanju zbrali najmanj 14 točk in ob vsakem naslednjem 15 točk. Za javnega uslužbenca, ki na podlagi treh ocen ni zbral zadostnega števila točk za napredovanje, se preverjanje izpolnjevanja pogojev opravi naslednje leto, napreduje pa, ko zbere tri ocene, ki predstavljajo izpolnjevanje pogoja. V vsakem primeru pa javni uslužbenec napreduje za en plačni razred, če je od zadnjega napredovanja ali prve zaposlitve preteklo najmanj šest let in je dosegel povprečno oceno dobro.

V skladu z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju so učitelji razvrščeni v plačno skupino D, podskupino D2 (predavatelji višjih strokovnih šol, srednješolski in osnovnošolski učitelji ter drugi strokovni delavci). Ob prvi zaposlitvi so učitelji umeščeni v 30. plačni razred<sup>63</sup>, z napredovanjem v plačne razrede in v nazive pa lahko dosežejo največ 48. plačni razred.

V povprečju so bile plače učiteljev v Sloveniji v šolskem letu 2008/09 glede na BDP na prebivalca med 113,4 % in 161,7 % BDP na prebivalca.

Napredovanje v nazive ureja 105. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki določa, da strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo v nazive mentor, svetovalec in svetnik. Postopek in način napredovanja v nazive določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive<sup>64</sup>.

Predlog za napredovanje strokovnega delavca v naziv praviloma vloži ravnatelj zavoda, v katerem je strokovni delavec zaposlen, o podelitvi naziva pa odloča minister, pristojen za šolstvo. Predlog za napredovanje lahko vloži tudi strokovni delavec sam, vendar ima za to možnost le tri mesece na leto, in sicer v februarju, juniju in novembru<sup>65</sup>. Predlogu za napredovanje mora predlagatelj napredovanja priložiti oceno delovne uspešnosti, ki jo oblikuje ravnatelj zavoda, v katerem je strokovni delavec zaposlen, ter mnenje o napredovanju, ki ga z absolutno večino sprejme učiteljski zbor<sup>66</sup>.

V naziv lahko napredujejo le tisti strokovni delavci, ki izpolnjujejo vse z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje za zasedbo delovnega mesta. To pomeni, da morajo imeti ustrezno izobrazbo, imeti morajo opravljen strokovni izpit in morajo obvladati slovenski knjižni jezik. Drugi pogoji, ki jih morajo izpolnjevati strokovni delavci za napredovanje v posamezni naziv, se nanašajo na zahtevano delovno dobo, delovno uspešnost ter določeno število točk, pridobljenih z uspešno

---

<sup>63</sup> Pripravniki so v skladu z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju razvrščeni v 24. plačni razred, vzgojitelji v vrtcih pa v 29.

<sup>64</sup> Uradni list RS, št. 54/02, 123/08 in 44/09.

<sup>65</sup> S tem je zakonodajalec želel preprečiti onemogočanje napredovanja strokovnih delavcev v nazive v primerih šikaniranja ravnatelja.

<sup>66</sup> Tudi ta zahteva pravilnika je namenjena zaščiti strokovnega delavca v primeru, da bi ga ravnatelj neupravičeno ocenil kot delovno neuspešnega. V primeru negativne ocene delovne uspešnosti in večinsko pozitivnega mnenja učiteljskega zbora ministrstvo pred odločitvijo o napredovanju razišče neusklajenost.



končanimi programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter opravljenega dodatnega strokovnega dela<sup>67</sup>.

V naziv mentor lahko napreduje strokovni delavec, ki ima vsaj štiri leta dela delovne dobe, je uspešen pri svojem delu, je z uspešno končanimi programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zbral vsaj 4 točke in je z opravljenim dodatnim strokovnim delom zbral vsaj 4 točke. V mentorja lahko napreduje tudi strokovni delavec, ki ima vsaj 25 let delovne dobe in je pri delu uspešen.

V naziv svetovalc lahko napreduje strokovni delavec, ki je imel naziv mentor vsaj štiri leta, je pri svojem delu uspešen, je z uspešno končanimi programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zbral vsaj 5 točk in je opravil različna dodatna strokovna dela, s katerimi je zbral vsaj 18 točk, od tega vsaj 9 točk za tista dodatna strokovna dela, ki jih 20. člen pravilnika ocenjuje kot zahtevnejša in jih vrednoti z najmanj dvema točkama.

V postopku napredovanja je mogoče uveljavljati le tiste uspešno končane programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in tista dodatna strokovna dela, ki jih je strokovni delavec opravil po vložitvi predloga, na podlagi katerega je napredoval v predhodni naziv. To pomeni, da se mora strokovni delavec vso karierno pot do najvišjega naziva izobraževati in usposabljati in ni mogoče z nekajletnim intenzivnim izobraževanjem pridobiti "zaloge" točk za vsa naslednja napredovanja. Izjemoma je mogoče v naziv svetovalc napredovati tudi brez predhodnega napredovanja v naziv mentor. Strokovni delavec, ki želi napredovati neposredno v naziv svetovalc, mora imeti vsaj štiri leta delovne dobe, pri delu mora biti nadpovprečno uspešen, izkazati pa mora najmanj 18 točk za opravljena dodatna strokovna dela, ki jih je mogoče v skladu z 20. členom pravilnika vrednotiti s tremi ali več točkami.

Takšna možnost je predvidena predvsem za tiste strokovne delavce, ki so svojo karierno pot začeli na določenem strokovnem področju in v vzgojo in izobraževanje vstopajo kot strokovnjaki. Zakonodajalec je v tem primeru predvideval, da so v svoji prejšnji karieri opravili toliko strokovnih nalog, da z njimi z lahkoto izkažejo izpolnjevanje najzahtevnejših pogojev. Največkrat se kot takšni izkažejo vrhunski glasbeniki, ki so kariero začeli v profesionalni glasbi, potem pa se zaposlijo v glasbenih šolah, navadno za krajši delovni čas ali kot dopolnjevanje polnega

---

<sup>67</sup> Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so ovrednoteni z 0,5 točke za vsakih osem ur izobraževanja, dodatno strokovno delo pa je ovrednoteno v 20. členu navedenega pravilnika.

delovnega časa. Takšna ureditev ustreza tudi glasbenim šolam, saj je zanje zelo pomembno, da kot učitelje pridobivajo vrhunske glasbenike.

V naziv svetnik lahko napreduje strokovni delavec, ki je imel naziv svetoalec vsaj pet let in je pri svojem delu uspešen, z uspešno končanimi programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je zbral vsaj 7 točk in je opravil različna dodatna strokovna dela, ki jih je v skladu z 20. členom pravilnika mogoče vrednotiti z vsaj 38 točkami, od tega vsaj 18 točk za tista dodatna strokovna dela, ki jih je mogoče vrednotiti s tremi ali več točkami. Tudi v naziv svetnik je mogoče izjemoma napredovati brez pridobivanja predhodnih nazivov, za kar pa mora strokovni delavec imeti vsaj 8 let delovne dobe, pri svojem delu mora biti nadpovprečno uspešen in vseh 38 točk za opravljena dodatna strokovna dela mora izkazovati z deli, ki se vrednotijo s tremi ali več točkami.

V prej omenjenem 20. členu pravilnika je določeno, kaj je mogoče šteti kot dodatno strokovno delo. Predvsem naj bi šlo za tisto delo, ki strokovnemu delavcu ne predstavlja učne ali delovne obveznosti, predstavlja pa njegovo dodatno angažiranje tako na strokovnem kot pedagoškem področju. S tem naj bi nekako spodbujali učitelje, da bi svoje znanje in sposobnosti vlagali v dejavnosti, ki niso nujno predpisane, predstavljajo pa strokovni napredek in medsebojno izmenjavo informacij tako med učenci, učitelji in učenci kot med strokovnimi delavci samimi. Omenjeni 20. člen pravilnika najprej določa, da je kot dodatno strokovno delo mogoče šteti le tisto, ki je v povezavi z delom, ki ga strokovni delavec opravlja na delovnem mestu. S tem je zakonodajalec želel preprečiti, da bi strokovni delavci v postopku napredovanja uveljavljali kakršnokoli delo, tudi tisto, ki bi predstavljalo le učiteljev hobi, ne pa tudi njegovega profesionalnega razvoja.

Navajanje dodatnih strokovnih del, ki jih je mogoče uveljavljati v postopku napredovanja, je razdeljeno v sedem razdelkov (a, b, c ...), ki predstavljajo različno ovrednotenje del glede na zahtevnost in težavnost posameznega dela. Tako so v razdelku a) naštetna dela, ki jih večina učiteljev opravlja ob svojem rednem delu<sup>68</sup>, kot na primer enoletno vodenje interesne dejavnosti, mentorstvo študentom na praksi, strokovno delo v ocenjevalnih komisijah na tekmovanjih in podobno. Dela, ki so naštetna v razdelku a), so ovrednotena s eno točko. V razdelku b) so naštetna dela, ki so zahtevnejša in se praviloma odvijajo na nivoju celotne šole

---

<sup>68</sup> Niso pa del njihove delovne obveznosti.

(in ne več samo razreda) ali izven šole, na primer koordiniranje nacionalnega projekta na šoli, mentorstvo učencem, ki so na državnem tekmovanju osvojili eno od prvih treh mest, samostojno predavanje strokovnim delavcem na organiziranem strokovnem posvetu izven šole, prva objava strokovnega članka v strokovnem časopisu ali pedagoški reviji in podobno. Ta dela so ovrednotena z dvema točkama. Zahtevnost opravljenega dela se od razdelka c) do f) le še stopnjuje, pri čemer razdelek c) predstavlja vrednotenje s tremi točkami, razdelek f) pa z desetimi točkami<sup>69</sup>.

Če je avtorjev posameznega dodatnega strokovnega dela več, je v skladu z zadnjim odstavkom 20. člena točke mogoče razdeliti sorazmerno z opravljenim delom, če pa se avtorji ne morejo dogovoriti o sorazmernem deležu, se točke razdelijo enakomerno med vse avtorje.

Nazivi, ki jih strokovni delavci pridobijo, so trajni, kar je eden od temeljnih očitkov obstoječemu sistemu napredovanj. Kar nekaj raziskav<sup>70</sup> je namreč pokazalo, da učitelji opravljajo dodatna dela le tako dolgo, da pridobijo ustrezen naziv, potem pa jih takšno delo ne zanima več. Tudi fakultete, ki morajo zagotavljati mentorstvo svojim študentom na praksi, poročajo, da so za mentorstvo zainteresirani predvsem mlajši učitelji brez daljše delovne prakse, verjetno zaradi pridobivanja točk za napredovanje, tisti pa, ki imajo več praktičnih izkušenj, ki bi jih lahko delili s študenti, in imajo tudi višji naziv, pa študentov na prakso ne želijo sprejemati.

Določeni očitki letijo tudi na posamezne inštitucije s področja vzgoje in izobraževanja, ki naj bi svoje raziskovalno in razvojno delo prilagodile sistemu napredovanja strokovnih delavcev, da jim lahko s sodelovanjem omogočijo pridobivanje točk in tako privabljajo dovolj motivirane učitelje.

---

<sup>69</sup> V skladu z razdelkom f) je mogoče vrednotiti le avtorstvo učbenika, ki ga je potrdil pristojni strokovni svet.

<sup>70</sup> Večino je izvedel Zavod RS za šolstvo.

Tabela 4.5.1: Ministrstvo, pristojno za šolstvo, je v letih 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 in 2009 v postopkih napredovanja v nazive izdalo naslednje število odločb:

naziv/leto	2004	2005	2006	2007	2008	2009
mentor	1244	1008	1084	1126	1355	1032
svetovalec	1320	1042	1085	1167	1257	1130
svetnik	119	228	242	312	402	347
zavrnitev predloga	149	85	105	163	140	58
SKUPAJ	2832	2363	2516	2768	3154	2567

Število izdanih odločb se, kot je razvidno iz razpredelnice, ne spreminja bistveno v posameznih letih, opaziti pa je mogoče precejšen porast števila izdanih odločb o napredovanju v naziv svetnik. To je posledica zaključevanja določenih razvojnih projektov, ki jih je izvajala država in v katerih je sodelovalo večje število strokovnih delavcev<sup>71</sup>. Delo v razvojno-raziskovalnih projektov je namreč eno od višje ovrednotenih dodatnih strokovnih del, potrebnih za napredovanje v naziv svetnik.

Na dan 1. 1. 2010 so imeli strokovni delavci v osnovni šoli, v osnovni šoli s prilagojenim programom in v glasbeni šoli<sup>72</sup> naslednje nazive: 5430 strokovnih delavcev je bilo brez naziva, 7275 jih je imelo naziv mentor, 8108 jih je imelo naziv svetovalac in 1163 jih je imelo naziv svetnik. Takšna distribuiranost nazivov kaže delno anomalijo, saj je več strokovnih delavcev imelo naziv svetovalac kot naziv mentor, kar lahko pomeni dvoje: ali je do naziva svetovalac zelo enostavno priti ali pa se starostna struktura slovenskih učiteljev viša in se mlajši, ki bi sicer lahko napredovali v naziv mentor, ne zaposlujejo. Najbolj verjetno je vzrok v obeh dejavnikih.

#### 4. 6 Vertikalna in horizontalna mobilnost

Kandidati za učitelje v nižjem sekundarnem izobraževanju v Sloveniji izobrazijo kot tako imenovani specialisti ali polspecialisti. To pomeni, da so na področju

<sup>71</sup> Ti projekti so predvsem uvajanje devetletne osnovne šole in prenova srednjega poklicnega izobraževanja.

<sup>72</sup> Podatki za srednje in višje strokovne šole niso zanesljivi, saj šole od uvedbe novega sistema financiranja na glavo dijaka (Mofas) niso več dolžne sporočati podatkov ministrstvu.

predmetnospecifičnih vsebin usposobljeni za poučevanje enega ali največ dveh predmetov<sup>73</sup>. Usposobljenost za dvopredmetnega učitelja sicer ponuja nekaj mobilnosti po horizontalni ravni, saj učitelj lahko uči dva različna predmeta tudi na starostno različnih ravneh učencev, usposobljenost za enopredmetnega učitelja pa takšne mobilnosti ne ponuja. Prav zato so po podatkih, ki jih zbira ministrstvo, pristojno za šolstvo, med ravnatelji splošne sekundarne ravni dvopredmetni učitelji bolj primerni in bolj zaželeni na javnih razpisih prostih delovnih mest. Diplomanti nekaterih študijskih smeri so usposobljeni tudi za delo v nižjih razredih osnovne šole, vendar je to prej izjema kot pravilo. Vsi dvopredmetni učitelji so zaposljivi tudi v srednjih strokovnih in poklicnih šolah<sup>74</sup>. Samo v gimnazijskih programih so na delovnih mestih učiteljev naravoslovnih<sup>75</sup> predmetov zaposljivi le enopredmetni učitelji z navedenih predmetnospecifičnih področij. To pomeni, da horizontalno mobilnost učiteljev v nižjem sekundarnem izobraževanju predstavlja bolj ali manj le premike med različnimi starostnimi skupinami učencev oziroma dijakov, ne pa tudi mobilnosti glede na predmet poučevanja.

Svojevrstno horizontalno mobilnost predstavlja tudi možnost zaposlovanja polno usposobljenih učiteljev v Inšpektoratu RS za šolstvo. Inšpektor za področje vzgoje in izobraževanja je namreč lahko vsakdo, kdor ima najmanj visoko izobrazbo in najmanj sedem let delovnih izkušenj na pedagoškem, svetovalnem, razvojno-raziskovalnem ali upravnem področju vzgoje in izobraževanja ter opravljen strokovni izpit za inšpektorja.

Učitelji lahko kariero nadaljujejo tudi v katerem od javnih zavodov, ki jih za opravljanje razvojno-raziskovalnih dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja ustanovi Vlada Republike Slovenije. Za področje splošnega nižjega sekundarnega izobraževanja je to predvsem Zavod Republike Slovenije za šolstvo<sup>76</sup>.

Vertikalna mobilnost je na področju nižjega sekundarnega izobraževanja lahko večplastna. Na eni strani gre za neposredno premikanje po hierarhični lestvici napredovanj v nazive, kar sicer ne predstavlja opravljanja drugačnega dela ali

---

<sup>73</sup> Uveljavljen izraz za obe vrsti pedagoških študijskih programov je "enopredmetni ali dvopredmetni študijski programi".

<sup>74</sup> Po mednarodni klasifikaciji gre za raven višjega sekundarnega izobraževanja.

<sup>75</sup> Gre za matematiko, fiziko, biologijo in kemijo.

<sup>76</sup> Za področje poklicnega izobraževanja razvojno delo opravlja Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, za področje izobraževanja odraslih Andragoški center Republike Slovenije, za področje zunanjega preverjanja znanja Državni izpitni center, za področje šolske in obšolske dejavnosti Center šolskih in obšolskih dejavnosti, za področje delovanja ravnateljev pa Šola za ravnatelje.

prevzemanja drugačnih, večjih odgovornosti v odnosu do dela in učencev, predstavlja pa višje plačilo za opravljeno delo.

Vertikalno premikanje po lestvici v posamezni šoli pomeni tudi prevzemanje nalog pomočnika ravnatelja, ki ravnatelju pomaga pri opravljanju poslovodnih in pedagoških nalog. Pogoji, ki jih mora izpolnjevati pomočnik ravnatelja, so enaki, kot jih mora izpolnjevati ravnatelj, razen ravnateljskega izpita. Pomočnika ravnatelja imenuje ravnatelj in ga za opravljanje dela v njegovi odsotnosti pisno pooblasti.

Seveda napredovanje po hierarhični lestvici predstavlja tudi imenovanje za ravnatelja. Ravnatelje imenuje svet šole, pogoji, ki jih mora učitelj izpolnjevati, pa so: imeti mora najmanj visokošolsko izobrazbo, izpolnjevati pogoje za učitelja na šoli, na kateri bo opravljal delo ravnatelja, najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, naziv svetnik ali svetovalec ali najmanj pet let naziv mentor, opravljen pa mora imeti tudi ravnateljski izpit<sup>77</sup>. Če kandidat za ravnatelja nima opravljenega ravnateljskega izpita, ga mora opraviti najkasneje v enem letu od imenovanja.

Ravnatelj ima v vzgoji in izobraževanju položaj direktorja javnega zavoda, ki ima vse naloge in odgovornosti, prav tako tudi umestitev v plačne razrede direktorjev javnih zavodov in možnost izplačila dveh plač v primeru ugodne ocene delovne uspešnosti.

## **5. PREDSTAVITEV VODENJA UČITELJSKE KARIERE V IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH**

Jacques Delors je v poročilu mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje leta 1996 izjavil: "Še nikoli doslej ni bilo tako očitno, kako pomembna je vloga učitelja kot gibala sprememb in spodbujevalca razumevanja in strpnosti. Njegova vloga bo v enaindvajsetem stoletju verjetno še odločilnejša."

V večini držav dandanes od učiteljev ne pričakujejo samo, da bodo prenašalci, ki znanje, ustvarjeno z raziskovanjem, pretvorijo v metode poučevanja in psihologijo učenja. Vsakdanje življenje v šolah pogojuje še vrsta drugih dejavnikov, kot so

---

<sup>77</sup> Izobraževanje in sam ravnateljski izpit izvaja posebna institucija, ustanovljena s strani Vlade RS za zagotavljanje strokovne pomoči in izvajanje strokovnih nalog, Šola za ravnatelje.

tehnološki razvoj informacij, družbeno okolje, ki postaja vse bolj večkulturno, ter vse večja avtonomija lokalnih skupnosti in samih šol.

Današnji učitelji se soočajo s skupinami učencev in dijakov, ki so bolj raznolike kot kadarkoli prej. Najpogosteje se učitelji ne počutijo dovolj usposobljeni za delo z otroki migrantov ter z otroki s posebnimi potrebami. Že pred časom so različne študije Evropske komisije pokazale, da prihaja čas, ko se bo petina evropske učiteljske populacije približala starostni meji upokojitve. Zato se nekatere države že soočajo s pomanjkanjem učiteljev<sup>78</sup> in načrtujejo postopne, ponekod pa tudi hitrejše zamenjave precejšnjega deleža delovno aktivnih učiteljev.

### 5.1 Velika Britanija

V Veliki Britaniji se začetno izobraževanje učiteljev nižjega sekundarnega izobraževanja izvaja po vzporednem in po zaporednem modelu. V vzporednem modelu se teoretično in pedagoško usposabljanje izvajata skupaj od začetka terciarnega izobraževanja, sočasno s splošnim in predmetnostrokovnim delom. V zaporednem modelu študentje najprej pridobijo splošna in predmetnostrokovna znanja, v drugi fazi pa šele pedagoška znanja. Razširjenost posameznega modela se po Veliki Britaniji nekoliko razlikuje glede na pokrajino, največkrat gre za zaporedni model, ponekod v Walesu in Angliji pa še obstajajo alternativne poti za pridobitev statusa usposobljenega učitelja, prek izrednega študija in usposabljanja v delovnem okolju.

Študij, ki je pogoj za vstop v poklic, traja v Walesu štiri leta, v Angliji in Severni Irski od pet do pet let in pol, na Škotskem pa štiri ali pet let. V Angliji in Severni Irski morajo novi učitelji po začetnem izobraževanju uspešno opraviti še eno leto uvajanja v delo<sup>79</sup>, za Wales pa takšna ureditev velja za diplomante po letu 2003. Diplomanti morajo na Škotskem opraviti dve leti poskusne dobe. V celotni Veliki Britaniji je minimalni delež pedagoškega usposabljanja dve leti, v kar je vključena tudi zadnja faza usposabljanja na delovnem mestu.

Vstop v študij za pridobitev kvalifikacije za učitelja je v celotni Veliki Britaniji omejen na državni ravni, merila pa so določena na centralni ravni in na ravni

---

<sup>78</sup> Pri nas še ni zaznati kakšnega pomanjkanja, zaenkrat visokošolske inštitucije še vedno letno izobrazijo več diplomantov, kot jih je mogoče v šolstvu zaposliti.

<sup>79</sup> Induction year.

posamezne inštitucije. Pri izboru kandidatov upoštevajo uspeh na višji sekundarni ravni, kandidati imajo sprejemni pogovor, upoštevajo pa tudi druge, neformalne oblike usposabljanja in pridobljene kvalifikacije. V Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem zahtevajo, da mora kandidat imeti "osebne in intelektualne lastnosti, primerne za poučevanje; biti morajo urejeni; institucija mora zahtevati dokazila o izkušnjah pri delu z otroki". Na Škotskem velja podobno priporočilo.

V Angliji in v Walesu se lahko v šolah zaposlijo osebe, ki še niso usposobljene za poučevanje, se pa usposabljaajo v t. i. *Graduate and Registered Teacher Programmes*<sup>80</sup>, po končanem usposabljanju pa si kandidati pridobijo *Qualified Teacher Status*.

Določanje vsebine in števila splošnoizobraževalnega dela študijskih programov je v Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem v popolni pristojnosti visokošolske inštitucije, na Škotskem pa je avtonomija visokošolskih inštitucij v tem delu omejena z uradnimi dokumenti, ki jih izdajajo najvišje izobraževalne oblasti. Avtonomija visokošolskih inštitucij glede vsebine in števila ur pedagoškega dela študijskih programov pa je po vsej Veliki Britaniji omejena s predpisi.

V Veliki Britaniji se kandidati za učitelje v nižjem sekundarnem izobraževanju usposobijo kot predmetni učitelji, kar pomeni, da so usposobljeni za poučevanje samo enega ali dveh predmetov, od katerih je eden navadno stranski. Kandidati kombinacijo predmetov izberejo v času izobraževanja in usposabljanja. V Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem se kandidati s tem usposobijo za poučevanje določenega predmeta na določeni stopnji, le na Škotskem so usposobljeni za poučevanje na treh ravneh: v primarnem, nižjem sekundarnem in višjem sekundarnem izobraževanju<sup>81</sup>.

V zadnji fazi usposabljanja kandidati več časa preživijo v resničnem delovnem okolju, v katerem bodisi delno bodisi v celoti opravljajo naloge, ki so obvezne za povsem usposobljene učitelje, za svoje delo pa so plačani. Na Škotskem predpisi iz leta 1959 določajo, da morajo usposobljeni učitelji pri prvi zaposlitvi opraviti poskusno dobo, ki je navadno omejena na eno leto; v tem času morajo dokazati svoje pedagoškostrokovne sposobnosti. V praksi to pomeni obisk šole in inšpekcijo,

---

<sup>80</sup> Udeleženci v Graduate Teacher Programme morajo imeti diplomu prve stopnje in opraviti podiplomski program, ki traja največ eno leto. Kandidati za Registered Teacher Programme pa morajo uspešno končati dveletno visokošolsko izobraževanje, potem pa dve leti delati in se usposabljaati kot učitelji ter si v tem času pridobiti ustrezno diplomu.

<sup>81</sup> V našem primeru višje sekundarno izobraževanje predstavlja srednjo šolo.



ki jo opravi član *Her Majesty's Inspectorate* ali svetovalec *Local Education Authority*. Poskusno dobo so leta 1992 odpravili in uvedli uvajalno obdobje<sup>82</sup>, ki ga morajo opraviti vsi novi učitelji<sup>83</sup>, ki želijo poučevati v javnih šolah, če so kvalifikacijo pridobili po 7. maju 1999. V uvajalnem obdobju nadgrajujejo znanje, pri tem pa skrbno spremljajo dobre strani in področja, ki naj bi jih krepili. Po zaključku začetnega izobraževanja in usposabljanja začetniki dobijo opisno oceno<sup>84</sup>. Na Škotskem je oseba, ki vodi in nadzira kandidata v uvajalnem obdobju, usposobljen in izkušen redno zaposlen učitelj, ki ga določi ravnatelj šole. Za svoje delo navadno ni posebej plačan ali dodatno nagrajen, zanj tudi ni predviden posebno izobraževanje.

V Angliji in v Walesu je poskusna doba obstajala do leta 1992, uvajalno obdobje pa so vpeljali septembra 2003. Obdobje obsega individualizirani program načrtnega usmerjanja, spremljanja in pomoči. Oseba, ki vodi in nadzira kandidata, je usposobljen in izkušen učitelj, ki ga določi ravnatelj šole, v nekaterih primerih pa je to kar ravnatelj osebno. Za svoje delo le-ta lahko dobi dodatek k plačilu, o čemer odloča *School Governing Body*<sup>85</sup>, omogočeno pa mu je tudi posebno izobraževanje in usposabljanje za mentorstvo.

Na Severnem Irskem je poskusno delo obstajalo do leta 1997, leta 1996 pa so vpeljali uvajalno fazo, ki predstavlja integrirani partnerski pristop k izobraževanju učiteljev in program začetnega strokovnega razvoja v drugem in tretjem letu poučevanja. Kandidatovo delo in uvajanje vodi usposobljen in izkušen učitelj, ki ga določi ravnatelj, za svoje delo lahko dobi plačilo. Zagotovljena mu je tudi sistematična pomoč, ki se izvaja prek posebnih programov.

V celotni Veliki Britaniji so učitelji začetniki polno odgovorni za svoje delo. V Angliji in na Severnem Irskem se predpisi in smernice za delo začetnikov nanašajo predvsem na standarde in usposobljenost, ne pa na posebne naloge. Opis del in nalog, ki podrobno navaja posebne naloge in dolžnosti posameznih učiteljev, določijo na ravni šole, vendar mora ravnatelj šole zagotoviti, da dolžnosti učiteljev začetnikov niso pretirano obsežne in zahtevne. Sodelovanje pri interesnih dejavnostih, varstvu učencev zunaj šolskega pouka in sodelovanje v mednarodnih

---

<sup>82</sup> Induction period.

<sup>83</sup> Newly qualified teacher.

<sup>84</sup> Career Entry Profiles.

<sup>85</sup> To telo bi lahko bilo primerljivo z našim svetom šole.

aktivnostih ni obvezno niti za učitelje v obdobju uvajanja niti za polno usposobljene učitelje.

Kandidate za učitelje ob koncu uvajalnega obdobja ocenjujejo mentorji in ravnatelji. V Angliji in v Walesu jih ocenijo na podlagi nacionalnih standardov za opravljanje uvajalnega obdobja. Pri evalvaciji združujejo dva vidika: individualizirani program spremljanja in pomoči ter oceno dela. To obsega opazovanje in sestanke, katerih namen je vsaj dvakrat na trimester preveriti razvoj učitelja, ter formalne ocene pedagoškega dela in napredka, ugotovljenega na sestankih ravnatelja z učiteljem mentorjem, ki nadomešča ravnatelja, ter učiteljem začetnikom.

Na Severnem Irskem delovni načrt, ki ga pripravijo na začetku uvajalnega obdobja, omogoča mentorju koordinirano spremljanje in evalvacijo razvoja učitelja začetnika. Spremljanje in evalvacijo opravijo formalno in neformalno na podlagi zagotavljanja pomoči, pogovorov in opazovanja v razredu. Evalvacija vključuje vzorce načrta učne ure, poročila o delu učencev in poročila o samooceni učitelja začetnika. Končno poročilo opisuje tako dobre kot tudi slabe strani učitelja začetnika. Opisuje tudi merila, ki so bila upoštevana. Osnova pa sta opazovanje pedagoškega dela, ki ga opravijo izkušeni sodelavci, in evidenca strokovnega razvoja.

Na Škotskem evalvacijo predstavlja pisno poročilo ravnatelja, ki ovrednoti način, kako so bodoči učitelji opravili svoje naloge, vsebuje pa dokončno oceno o učiteljevih znanjih in spretnostih, ki pa je pogoj za redno delovno razmerje.

V primerih neuspešnega zaključka obdobja uvajanja imajo kandidati v Angliji možnost pritožbe zoper odločitev o neuspehu, na Severnem Irskem in na Škotskem pa se obdobje uvajanja podaljša oziroma se ne izda dovoljenja za redno opravljanje dela.

V Veliki Britaniji so učitelji zaposleni po splošni delovni zakonodaji in nimajo statusa javnega uslužbenca. Na Škotskem se zaposlitev sklepa med učiteljem in občinsko oziroma lokalno šolsko oblastjo, v Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem pa kot delodajalec nastopa bodisi upravna direkcija šole<sup>86</sup> bodisi lokalna šolska oblast<sup>87</sup>, kar je odvisno predvsem od kategorije šole. V javnih šolah in šolah, ki se financirajo s prostovoljni prispevki, je delodajalec lokalna oblast in se večina

---

<sup>86</sup> School Governing Body.

<sup>87</sup> Local Education Authority ali Education and Library Board na Severnem Irskem.

upravnih in vodstvenih opravil šole, vključno z določanjem števila in sestave osebja, prenese na upravno direkcijo.

Učitelji se lahko zaposlujejo tudi za določen čas, pri čemer se jim ne nalaga nobenih drugih obveznosti od tistih, ki jih predpisuje splošna delovna zakonodaja. Predpisi, ki so jih sprejeli leta 2002, z nekaterimi izjemami omogočajo učitelju, ki je že štiri leta zapored sklepal pogodbe o zaposlitvi za določen čas in bil pri tem nepretrgano zaposlen, da v ponovnem poskusu uveljavi stalnost zaposlitve. Premeščanja učiteljev med šolami ne poznajo, saj učitelje zaposlujejo šole neposredno in postopki iskanja kandidatov potekajo decentralizirano.

V Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem učitelji nimajo posebej določene delovne ali učne obveznosti, pač pa imajo določeno število ur predpisanega časa (1265 ur, razdeljenih na 195 dni v šolskem letu), ko morajo biti učitelji na voljo za opravljanje dela v šoli ali na drugem mestu, ki ga določi ravnatelj. Poleg tega morajo opraviti še toliko dodatnih ur, kolikor je nujno za uspešno pedagoško delo, v to pa štejejo ocenjevanje učenčevih izdelkov, pisanje letnih in medletnih spričeval, pripravo na pouk, sestavljanje učnega gradiva in učnih programov. Na Škotskem pa je delovna obveznost opredeljena tako z delovnim časom (35 ur/teden) kot pedagoškimi urami (največ 24 ur/teden oziroma 860 ur na leto) in urami prisotnosti na šoli.

Na celotnem področju Velike Britanije so v veljavi posebna pravila poklicnega ravnanja in poklicne etike. Ustanovili so splošne pedagoške svete<sup>88</sup>, ki pri zagotavljanju in ohranjanju visokih poklicnih standardov učiteljev opravljajo "zakonodajno" vlogo. Vsi učitelji se morajo vključiti v ustrezen svet in skupaj oblikujejo kodeks poklicnega ravnanja, s katerim določajo standarde poklicnega obnašanja in ravnanja, ki jih morajo spoštovati vsi člani.

Če plače učiteljev izrazimo v odstotkih BDP na prebivalca, lahko ugotovimo, da je razpon plač v Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem od 109,7 % do 186,1 % BDP na prebivalca med najnižjo in najvišjo plačo. Za Škotsko je to razmerje od 92,5 % do 147,5 % BDP na prebivalca<sup>89</sup>. Na celotnem področju Velike Britanije velja linearna plačna lestvica, ki ima določeno število zaporednih ravni. V Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem ima osnovna lestvica devet plačnih razredov, učitelji, ki so na tej lestvici dosegli najvišji razred, pa lahko vložijo prošnjo za

---

<sup>88</sup> General Teaching Councils – GTC.

<sup>89</sup> Vsi podatki v zvezi z razmerji plač učiteljev se nanašajo na šolsko leto 2006/07, vir: Eurostat in Eurydice.

uvrstitev na višjo lestvico, ki ima pet ravni. Pri tej lestvici je napredovanje v višji plačni razred pogojeno z izredno uspešnostjo pri delu. V Angliji in v Walesu uporabljajo to lestvico za učitelje, ki si po postopku zahtevnega zunanjsega preverjanja usposobljenosti pridobijo poseben status odličnega učitelja praktika<sup>90</sup>. Takšen status omogoča višjo plačo in zmanjšano pedagoško obveznost, da lahko v tem času usposablajo druge učitelje. Na Škotskem ima plačna lestvica 10 razredov, odstotek povišanja plače med posameznimi razredi pa je od pet do deset odstotkov.

Plača se učiteljem po celotni Veliki Britaniji povečuje tudi z upoštevanjem delovne dobe v vzgoji in izobraževanju, pri čemer učiteljem za izpolnitev pogoja delovne dobe ni potrebno prevzemati dodatnih obveznosti ali opravljati novih delovnih nalog. Edini dejavniki, ki lahko vplivajo na izplačilo višje plače zaradi delovne dobe, je morebitna negativna ocena s strani ravnatelja ali šolskega inšpektorja.

Dodatno izobraževanje nagrajujejo samo na Škotskem, kadar učitelji opravijo programe nadaljnjega strokovnega izobraževanja<sup>91</sup> in si tako pridobijo status *chartered teacher*. Ta status omogoča odličnim učiteljem, da napredujejo v svoji poklicni karieri, ne da bi za to morali kandidirati na delovno mesto pomočnika ravnatelja. Ostanjejo na delovnem mestu učitelja, vendar z nazivom, za katerega je potrebno izpolniti nekatere zelo zahtevne pogoje.

V Angliji in v Walesu učitelji lahko napredujejo na višji rang, t. i. *Advanced Skills Teachers (AST)*. Šole imajo delovna mesta AST sistemizirana, učitelji pa za namestitev na teh mestih kandidirajo v natečajnem postopku. Kandidati morajo uspešno prestati postopek zunanjsega preverjanja in ocenjevanja, pregled njihove poklicne dokumentacije in dosežkov, spremljanje njihovega dela in razgovor.

Dodatno izobraževanje je za učitelje v Veliki Britaniji obvezno, večino obveznega izobraževanja pa organizirajo na točno določene dneve, praviloma pred začetkom ali ob koncu šolskega leta in ti dnevi izobraževanja se štejejo v delovni čas. Za strokovno izobraževanje je namenjenih 5 pouka prostih dni, le na Škotskem je določeno najmanj 5 dni, učitelji pa imajo 50 ur na leto določenih za načrtovanje dela in del tega časa lahko namenijo za strokovno usposabljanje. Za vse učitelje je obseg obveznega strokovnega usposabljanja brezplačen.

---

<sup>90</sup> Advanced Skills Teachers.

<sup>91</sup> Continuing professional development.

V Angliji, v Walesu in na Severnem Irskem lahko učitelji izkoristijo možnost daljšega plačanega dopusta za izobraževanje v trajanju 6 tednov, namenjen pa je predvsem učiteljem v problematičnih šolah<sup>92</sup>.

Če učitelj želi postati ravnatelj, si mora pridobiti dodatno kvalifikacijo<sup>93</sup> s posebnim programom usposabljanja.

Učitelji se lahko upokojijo z vsemi pravicami do pokojnine, ko dopolnijo 65 let starosti, pogoji upokojitve pa se ne razlikujejo glede na spol.

## 5. 2 Nemčija

V Nemčiji se učitelji nižjega sekundarnega izobraževanja izobražujejo po vzporednem modelu in sicer vsaj šest let. Vzporedni model pomeni, da se splošni in predmetnospecifični del študija povezuje istočasno s pedagoškostrokovnim izobraževanjem in usposabljanjem. Študij traja od sedem do devet semestrov, odvisno od tipa pridobljene pedagoške kvalifikacije, temu pa sledi praktično uvajanje v delo, ki traja dve leti. Dostop do začetnega izobraževanja in usposabljanja za učitelje ni omejen. Nemčija je edina država v Evropski uniji, v kateri institucije za izobraževanje in usposabljanje nimajo nobene avtonomije, niti glede vsebine izobraževanja in usposabljanja niti glede časa, ki mu ga namenijo. Kandidati za učitelje se lahko usposobijo za šest različnih tipov učiteljskega poklica:

1. učitelj na nižji stopnji osnovne šole, razredni učitelj;
2. učitelj splošnih predmetov v nižji stopnji osnovne šole in učitelj na nižji sekundarni stopnji;
3. učitelj na nižji sekundarni stopnji;
4. učitelj splošnoizobraževalnih predmetov na višji sekundarni stopnji (gimnazija);
5. učitelj strokovnoteoretičnih predmetov v srednjih strokovnih ali srednjih poklicnih šolah;
6. učitelj za otroke s posebnimi potrebami.

V prvem delu študija, ki poteka na univerzitetnem ali visokošolskem nivoju, so vključene predmetnospecifične vsebine s pripadajočimi didaktikami z vsaj dvema

---

<sup>92</sup> Merilo problematičnosti predstavlja podatek, da je vsaj 50 odstotkov otrok upravičenih do brezplačnega obroka.

<sup>93</sup> National Professional Qualification for Headship.

glavnima predmetoma ali predmetnima področjema; znanja s področja izobraževanja z obveznimi vsebinami s področja teorije vzgoje in izobraževanja, psihologije, izbirnimi vsebinami s področja filozofije, sociologije, politologije ali teologije.; praktični pouk, ki lahko traja več tednov in spremlja pridobivanje teoretičnih znanj.

Nekatere dežele za svoje bodoče učitelje predpisujejo kombinacije predmetov, druge pa tovrstnih predpisov nimajo.

Preden kandidati lahko pristopijo k fazi praktičnega uvajanja v delo, morajo uspešno opraviti prvi državni izpit, ki navadno obsega: esej na temo prvega ali drugega predmetnega področja, ki sta bila predmet študija; pisni in ustni preizkus akademskega znanja s področij študija, lahko pa tudi s področja načina poučevanja in pedagoških pristopov k poučevanju predmeta; praktični preizkus sposobnosti in pridobljenih veščin pri predmetih, kjer je to potrebno, npr. športna vzgoja, likovna umetnost, glasbena umetnost ...

Faza praktičnega uvajanja v delo je razdeljena v tri dele: začetno<sup>94</sup>, v kateri se kandidati dobro seznanijo z institucijami, v katerih delajo, drugo<sup>95</sup>, ki traja eno leto in predstavlja preizkušanje kandidata glede njegove pedagoškopraktične usposobljenosti za poučevanje, v tretji<sup>96</sup> pa se kandidati pripravljajo za drugi državni izpit. Drugi izpit poteka pred komisijo, imenovano s strani države, in je sestavljen iz štirih delov:

- pisna naloga na temo teorije vzgoje in izobraževanja, pedagoške psihologije in metod poučevanja;
- praktični prikaz poučevanja konkretne pedagoške ure predmeta študija;
- ustni preizkus znanja s področja teorije vzgoje in izobraževanja, zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja in zakonodaje s področja zaposlovanja javnih uslužbencev;
- ustni preizkus znanj s področja metodoloških in didaktičnih znanj v povezavi s predmetom študija.

Kandidati, ki so uspešno opravili drugi državni izpit, si s tem niso zagotovili zaposlitve v vzgoji in izobraževanja, ampak so le pridobili ustrezno kvalifikacijo za

---

<sup>94</sup> Eingangsphase.

<sup>95</sup> Intensivphase.

<sup>96</sup> Vorbereitungsphase.

kandidiranje na razpisih za delovna mesta. Kandidati pa, ki drugega izpita ne opravijo uspešno, morajo ponoviti zadnjo fazo usposabljanja.

V zadnji fazi usposabljanja kandidata nadzirajo in mu nudijo pomoč mentorji, ki so usposobljeni in izkušeni predmetni učitelji. Za svoje delo niso dodatno nagrajeni in zanje ni organizirano posebno izobraževanje. Poleg mentorja pa delo začetnika lahko nadzoruje tudi strokovnjak, ki se imenuje *Fachleiter*. To je usposobljen in izkušen predmetni učitelj, čigar poučevanje je visoko ocenjeno. Položaj *Fachleiter* je doživljenjski naziv, učitelji, ki ga imajo, pa morajo opraviti strokovno izpopolnjevanje, dobiti odlične ocene pri izpitih ter objavljati članke o pedagoški praksi in metodiki poučevanja. Po uspešnem zaključku enoletne poskusne dobe učitelj z nazivom *Fachleiter* napreduje za en plačni razred.

V zadnji fazi izobraževanja kandidati za učitelje niso polno odgovorni za delo v razredu, saj njihovo delo vsaj delno nadzira mentor. Tako kandidati ne pripravljajo učnega gradiva, ne nadzorujejo učencev izven pouka, ne sodelujejo pri sestankih osebja, predstavitev šole in zbiranju prispevkov, nimajo stika z osebami izven šole, ne opravljajo mednarodne dejavnosti, se ne usposabljaajo in strokovno izpopolnjujejo tako kot polno usposobljeni učitelji in ne sodelujejo pri roditeljskih sestankih.

Učitelji v Nemčiji ne poznajo razlike med delovnim časom in učno obveznostjo. Delovna obremenitev učiteljev v zadnji fazi strokovnega usposabljanja ustreza polovici delovnega časa polno usposobljenih učiteljev. Druga polovica je namenjena njihovem izobraževanju in usposabljanju, predvsem na inštitutu za izobraževanje in usposabljanje učiteljev<sup>97</sup>.

V Nemčiji velika večina učiteljev spada v krog kariernih državnih uslužbencev, vendar pa jih v nekaterih novih zveznih deželah zaposluje država po pogodbah za nedoločen čas. V širšem smislu spadajo tudi ti učitelji med javne uslužbenice. Za večino učiteljev je delodajalec deželna oblast, za tiste, ki so zaposleni na podlagi splošne delovne zakonodaje, pa je pogodbenica zvezna dežela ali občina<sup>98</sup>.

Za učitelje začetnike je predpisana poskusna doba; še posebej dolga je za učitelje, ki vstopajo v državno službo, saj traja od dve do štiri leta. Ob koncu obdobja

---

<sup>97</sup> Studienseminar.

<sup>98</sup> Leta 2000 je bilo takšnih učiteljev v Nemčiji 27,7 %, večinoma v zveznih deželah bivše Vzhodne Nemčije.

začetnika ocenita ravnatelj in lokalna šolska oblast<sup>99</sup>. Poskusna doba za učitelje s statusom delojemalcev pa je krajša in traja šest mesecev.

Učitelji se praviloma ne zaposlujejo za določen čas. Ponovno sklepanje takšnih pogodb na enakem ali podobnem delovnem mestu je dovoljeno največ trikrat zaporedoma, potem pa mora delodajalec učitelju obvezno ponuditi pogodbo o stalni zaposlitvi. Možne so zaposlitve za krajši delovni čas, vendar le-ta ne sme biti krajši od polovice učiteljeve pedagoške obveznosti. Učitelji, ki se bližajo upokojitveni starosti, lahko zaprosijo za delo s skrajšanim delovnim časom za starejše učitelje<sup>100</sup>. Ker v Nemčiji učitelje, ki so državni uslužbenci, zaposluje zvezna dežela, je le-te mogoče premeščati s šole na šolo, glede na ugotovljene potrebe in učitelji morajo takšno premestitev sprejeti ne glede na svoje želje. Takšen obvezujoč način premeščanja so v zadnjem času vendarle nekoliko omilili tako, da mora pristojni organ upoštevati pomembne osebne okoliščine, zaradi katerih bi bila premestitev neupravičena. Če takšno premestitev znotraj iste zvezne dežele želi učitelj sam, mora predložiti pisno vlogo lokalni šolski oblasti in jo utemeljiti z osebnimi ali poklicnimi razlogi. Če pa želi premestitev na šolo v drugi zvezni deželi, je postopek bolj zapleten, saj morata s tem soglašati ministrstvu obeh dežel. Od leta 2001 ni več potrebno upoštevati načela vzajemnosti, zato učitelji, zaposleni v eni zvezni deželi lažje kandidirajo za delovna mesta v drugi. Pri izboru kandidatov upoštevajo nekaj kriterijev: za kateri predmet in na katero delovno mesto v regiji kandidirajo, njihove sposobnosti, osebno zavzetost in koliko časa že čakajo na premestitev.

Učna obveznost učiteljev v Nemčiji je določena med 23 in 28,5 ur pouka in odmorov na teden, oziroma od 17,5 do 21,4 pedagoške ure na teden v 188 dneh na leto. Učitelji, ki dopolnijo 55 let starosti, imajo na teden eno ali dve pedagoški uri manj.

Poklicno etiko v Nemčiji določajo predpisi o javni službi v izobraževanju, ki jih objavljajo ministrstva za šolstvo zveznih dežel, nadzor pa je v pristojnosti ravnatelja in lokalne šolske oblasti.

V povprečju so plače učiteljev v Nemčiji glede na BDP na prebivalca med 108,9 % in 166,8 % BDP na prebivalca. Učitelji poleg dvanajstih plač dobijo še poseben

---

<sup>99</sup> Schulumt.

<sup>100</sup> Altersteilzeit.



vsakoletni dodatek<sup>101</sup>, ki znaša 88,21 % mesečne plače. Učiteljeve začetne plače ob vstopu v poklic so lahko različne, glede od stopnje njegove izobrazbe ali usposobljenosti za poklic, plačna lestvica pa je linearna in obsega 10 razredov, povišanja iz nižjega v višji razred pa so relativno majhna, tj. manj kot 5 % plače. Do povišanja plače glede na delovno dobo so upravičeni vsi učitelji, ne glede na njihov zaposlitveni status. V nekaterih zveznih deželah plačna povišanja niso odvisna le od delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, pač pa tudi od uspešnosti pri delu. V nekaterih primerih se učiteljem poviša plača tudi v primeru dodatnega izobraževanja in usposabljanja, s katerim si pridobijo status učitelja, ki lahko poučuje tudi na drugih ravneh vzgoje in izobraževanja.

Učitelji morajo poleg standardne obveznosti opraviti še določen povečan obseg pedagoškega dela, ki ni posebej plačan. Učitelji, ki opravljajo nadurno delo nad največjim obsegom pedagoške obveznosti na teden ali delajo več kot šest mesecev nad normativnim obsegom, so upravičeni do plačila za nadurno delo ali do zmanjšanja delovne obveznosti v prihodnjem letu.

Dodatno izobraževanje in usposabljanje je za učitelje v Nemčiji obvezno in je praviloma organizirano med delovnim časom z nadomestitvijo manjkajočega učitelja. Število dni izobraževanj, ki se jih morajo učitelji udeležiti, se razlikuje od ene do druge zvezne dežele. Pristojnosti za organizacijo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so razdeljene med centre za strokovno usposabljanje, sindikate in združenja učiteljev in središča za izobraževanje odraslih. Učitelji so upravičeni do plačanega dopusta, seminarji, ki jih organizirata ministrstvo ali cerkev, pa so brezplačni. Učitelji pravice do t. i. "sobotnega leta" ali kakšne drugačne oblike daljšega izobraževanja nimajo.

Pogoji, ki jih morajo izpolnjevati kandidati za ravnatelje, ustrezajo pogojem, ki jih morajo izpolnjevati učitelji, imeti pa morajo še določeno število let delovnih izkušenj v poučevanju in pri upravljanju s šolami.

Učitelji se lahko upokojijo z vsemi pravicami do pokojnine pri starosti 65 let, kar velja za oba spola. Minimalna starost, pri kateri se prav tako lahko upokojijo z vsemi pravicami, je 63 let, če imajo vsaj 35–37 let delovne dobe.

---

<sup>101</sup> Jährliche Sonderzuwendung.

### 5. 3 Francija

Začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev se v Franciji izvaja kot zaporedni model, čeprav bi ga bilo mogoče ponekod obravnavati kot nekakšno vmesno obliko med zaporednim in vzporednim. Študentje namreč lahko že v nižjih letnikih splošnega izobraževanja določenega predmetnega področja na univerzi vpišejo tudi pedagoškostrokovni študij, ki jih usposablja za poučevanje. Usposabljanje za učitelja traja najmanj pet let. Študentje, ki si pridobijo univerzitetno diplomu in so uspešni na javnem natečaju za pridobitev certifikata *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES)*, se lahko vpišejo v pedagoško usposabljanje v okviru univerzitetnih inštitutov za izobraževanje in usposabljanje učiteljev<sup>102</sup>, ki predstavlja zadnjo fazo usposabljanja na delu. Prvi, pripravljalni letnik ni obvezen.

Dostop do splošnega in pedagoškega dela izobraževanja in usposabljanja je v Franciji omejen na državnem nivoju s številom prostih mest. Pred vpisom v prvi letnik, mora kandidat opraviti izbirni postopek, ki ga izvajajo visokošolske inštitucije, ob koncu prvega letnika pa državni sprejemni izpit; oba omogočata dostop do zadnje faze usposabljanja na delu. Izbirna merila so določena na državni ravni in dodatna merila na ravni institucije.

Institucije, ki izvajajo splošnoizobraževalni del in pedagoški del začetnega izobraževanja učiteljev v Franciji, imajo omejeno avtonomijo tako glede vsebine programa kot glede števila ur programa. Omejena avtonomija glede vsebine programa se nanaša na obvezne skupine predmetov, ki jih je treba vključiti v študijski program: pedagogika, teorija vzgoje, psihologija, predmetno znanje, metodika predmeta in pedagoška praksa. Število ur za te obvezne skupine predmetov je navedeno kot minimalno število ur ali kreditnih točk. Učitelji se usposabljaajo kot predmetni učitelji, kar pomeni, da se specializirajo za en ali dva predmeta, usposobljeni pa so za poučevanje v nižjem in višjem sekundarnem izobraževanju.

Zadnja faza usposabljanja na delu, po pridobljenem *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES)*, je razdeljena na module teoretičnega usposabljanja in praktičnega poučevanja, pri katerem kandidatom

---

<sup>102</sup> Instituts universitaires de formation des maîtres (UIFM).

pomagajo. Kandidati prevzamejo odgovornost za poučevanje v razredu in se pripravljajo za strokovno disertacijo<sup>103</sup>. Faza traja dvanajst mesecev, vključuje pa od štiri do šest ur pouka na teden.

Nad delom kandidata, ki se usposablja, bdi usposobljen in izkušen redni učitelj<sup>104</sup>, ki je za svoje delo plačan prek dodatka za supervizijo in ima možnost posebnega izobraževanja in usposabljanja. V tej zadnji fazi status kandidata ni povsem enak statusu polno usposobljenega učitelja. Naloge, ki jih morajo kandidati opravljati, so: organizacija in priprava pouka za učence in v oddelkih, za katere so odgovorni; ocenjevanje učencev in pisanje šolskih spričeval; timsko delo pri pripravi in prenavljanju programov; odgovornost za varstvo učencev in disciplino; sodelovanje na sestankih osebja, predstavitev šole in zbiranje prispevkov; sodelovanje na roditeljskih sestankih. Študentje v drugem letniku na IUFM na začetku opravijo pedagoško prakso, ki obsega le nekatere praktične naloge pod vodstvom (v povprečju 40 ur), nato pa še pedagoško prakso (140 do 216 ur), na kateri prevzamejo vso odgovornost za poučevanje. V času polne pedagoške obremenjenosti kandidati za učitelje prejema plačo v višini največ 95 % plače polno usposobljenega učitelja<sup>105</sup>.

Ob koncu uvajalnega obdobja komisija, ki jo sestavljajo člani inšpektorata ter učitelji z IUFM, oceni kandidata, pri čemer upošteva dokumentacijo IUFM in ocene pri strokovni disertaciji. Kandidat je uspešen, če so vse ocene pozitivne. Če kandidat ni uspešen, mora ponoviti drugi letnik usposabljanja in izobraževanja na IUFM<sup>106</sup>.

V Franciji imajo polno usposobljeni učitelji status javnega uslužbenca, delodajalec pa je državna ali regijska oblast. Z učitelji sklepajo tudi pogodbe za določen čas, predvsem za potrebe nadomeščanja začasnih odsotnih delavcev ali če gre za zaposlovanje učiteljev, ki za delo, za katero se sklepa pogodba, niso polno usposobljeni. Država delno zadovoljuje potrebe po nadomeščanju tudi z nadomestnimi učitelji, ki jih zaposlijo prav za ta namen. Možne so tudi pogodbe za delo s krajšim delovnim časom (kot za vse državne uslužbenke), vendar le pod

---

<sup>103</sup> Mémoire professionnel.

<sup>104</sup> Conseiller pédagogique.

<sup>105</sup> Na začetku so v prvem, po četrtem mesecu v drugem plačnem razredu, stalni učitelji pa kariero začinjajo v tretjem plačnem razredu.

<sup>106</sup> Podatki za šolsko leto 2000/01 kažejo, da je neuspešnih približno 5 % kandidatov, po ponovljenem letniku pa manj kot 1 %.

pogojem, da je to skladno s "potrebami dela". Učitelji morajo včasih delati na več šolah hkrati, zlasti takrat, kadar jim ena šola ne more zagotoviti zaposlitve s polnim delovnim časom, ker za predmet, ki ga poučujejo, ni dovolj zanimanja. Obvezujoča premestitev učitelja je možna le v primeru sprememb v strukturi dela, ko delo nekoga postane na določeni šoli nepotrebno, včasih pa tudi kot kazen za kršitev.

Do leta 1999 so imeli v Franciji izjemno zapleten sistem premeščanja učiteljev na njihovo željo, ki ga je vodila država. Zdaj postopke premeščanja v veliki meri vodijo v regijah. Želje učiteljev uskladijo s prostimi delovnimi mesti, dokumentacijo kandidatov za premestitev pa pregleduje skupna komisija, ki izdela končne sezname razporeditev.

Delovna obremenitev učitelja v Franciji je definirana s številom ur polnega delovnega časa in številom ur pedagoške obveznosti tedensko. Tako morajo učitelji poleg pouka določen čas posvetiti preverjanju znanja učencev, ocenjevanju in medsebojnemu posvetovanju in sodelovanju s starši. Za te dejavnosti čas ni posebej določen, izvajale pa naj bi se v času, ki velja za zakonsko predpisani delovni čas za vse javne uslužbenke. Učitelji naj bi v polnem delovnem času 1600 ur na letni ravni izvajali od 15 do 18 ur pouka in odmorov na teden v okviru 180 dni na leto. Odmori, ki trajajo 5 minut, štejejo kot del pouka.

Obveznosti učiteljev glede posebnih pravil poklicnega ravnanja in poklicne etike so v Franciji določili z okrožnico leta 1997, ki je vsebovala tudi pravila za delovanje v dobro učencem, ki jih učitelji usposabljaajo in ocenjujejo, samega kodeksa poklicne etike pa nimajo.

V povprečju so plače učiteljev v Franciji glede na BDP na prebivalca med 79,3 % in 153,1 % BDP na prebivalca. Osnovna plačna lestvica, po kateri napredujejo učitelji, je linearna in obsega enajst ravni, vendar lahko učitelji pred upokojitvijo napredujejo v en razred višje od najvišjega; v primeru pridobitve naziva *professeurs agrégés* še raven višje in z nazivom *professeurs certifiés* tri ravni višje. Odstotek povišanja plače med posameznimi plačnimi razredi je med 5 in 10 odstotkov. Povišanja plače, ki so mogoča na račun delovne dobe v izobraževanju, so namenjena zgolj tistim učiteljem, ki so stalno nameščeni.

Francija spada med tiste evropske države, v katerih učiteljevega nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ne nagrajujejo. Nagrajujejo pa učiteljevo delovno

uspešnost, učitelj sam pa je tisti, ki začne postopek o povišanju. Pri ocenjevanju sodeluje ravnatelj, inšpektorat, pa tudi sindikati. Napredovanje učiteljev temelji na letni oceni, ki jo na predlog ravnatelja poda delno *recteur*, delno pa šolski inšpektor. Skupne ocenjevalne komisije, sestavljene iz predstavnikov učiteljev, pripravljajo predloge za karierno napredovanje posameznega učitelja. Med delovne obveznosti, ki so učitelju dodatno plačane, sodi tudi sodelovanje pri vodenju šole, svetovanje in pomoč drugim učiteljem ter nadzorovanje učencev pri izpitih, ocenjevanje in članstvo v izpitnih komisijah. Učiteljeva plača je določena na ravni države, le pri določanju povišanja plače na račun ocene delovne uspešnosti ima posamične pristojnosti regija.

Dodatno izobraževanje in usposabljanje učiteljev v Franciji ni obvezno, inšpektorat in ravnatelj šole pa lahko v postopku ocenjevanja učiteljevega dela upoštevata tudi njegovo udeležbo na usposabljanju. Ocena učiteljevega dela seveda vpliva na njegov položaj in na ta način lahko pospeši učiteljevo napredovanje. Včasih učitelju izobraževanje in izpopolnjevanje tudi priporočijo, če so bile v postopku ocenjevanja njegove uspešnosti ugotovljene kakšne pomanjkljivosti. Kljub temu da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ni obvezno, navadno poteka med delovnim časom z zagotovitvijo zamenjave odsotnega učitelja. Učitelji, ki so stalno in polno zaposleni, so upravičeni do plačila stroškov izobraževanja in usposabljanja v vseh programih, osebje s pogodbo za določen čas pa imajo pravico do usposabljanja samo v določenih programih, za kar imajo tudi povrnjene stroške. Izvajalci programov nadaljnjega izobraževanja učiteljev so v Franciji predvsem inštitucije za začetno izobraževanje učiteljev in visokošolski zavodi.

V Franciji imajo vsi državni uslužbenci v času opravljanja poklica pravico do dopusta za strokovno usposabljanje v trajanju največ treh let, od tega imajo lahko plačano največ eno leto. V povračilo se učitelji zavežejo, da bodo na delovnem mestu ostali vsaj trikrat toliko časa, kolikor je trajalo izobraževanje.

Kandidati za ravnatelje morajo imeti vsaj pet let delovnih izkušenj na delovnem mestu učitelja v nižjem sekundarnem izobraževanju, pred zaposlitvijo na delovnem mestu ravnatelja pa se morajo udeležiti izobraževanja in usposabljanja za opravljanje dela na tem mestu v obsegu vsaj 70 dni.

Učitelji se lahko z vsemi pravicami do pokojnine upokojijo pri starosti 60 let, če imajo vsaj 38,5–39,5 let delovne dobe.

## 5. 4 Švedska

Študijski programi, po katerih se izobražujejo kandidati za učitelje na Švedskem, so oblikovani po vzporednem ali zaporednem modelu, trajajo pa od tri do pet let, odvisno od predmetnega področja ali starostnega obsega učencev, za poučevanje katerih se kandidat usposablja. Prva stopnja študija je enotna za vse kandidate, druga pa se razlikuje glede na predmetno področje poučevanja.

Vstop v programe začetnega izobraževanja in usposabljanja je tako v vzporednem kot v zaporednem modelu omejen, vstopna merila pa določa izobraževalna institucija sama. Tako je za vpis v študij po vzporednem modelu pomemben uspeh na višji sekundarni stopnji, kandidati pa imajo tudi sprejemni pogovor. Poleg tega lahko kandidati opravljajo državni preizkus sposobnosti za vpis v visokošolsko izobraževanje, fakultete pa določeno število mest prihranijo za tiste, ki ga uspešno opravijo. Pri zaporednem modelu<sup>107</sup> pa merila za vpis, ki jih postavijo izobraževalne institucije, upoštevajo uspeh v splošnem oziroma predmetnospecifičnem delu študija, sprejemni pogovor, poleg tega pa še druge vrste usposabljanja ali pridobljene kvalifikacije.

Glede splošnoizobraževalnega dela študijskih programov za izobraževanje učiteljev so visokošolski zavodi na Švedskem povsem avtonomni v predpisovanju števila ur, omejeno avtonomijo pa imajo pri določanju vsebine programov. Prav tako imajo omejeno avtonomijo pri določanju števila ur in vsebine pri pedagoškem delu programa<sup>108</sup>.

Na Švedskem je obvezno izobraževanje organizirano v obliki enotne osnovne šole<sup>109</sup>, kar pomeni, da se učitelji na tej stopnji usposabljaajo za več predmetov, navadno vsaj za tri. Tako učitelji matematike poučujejo tudi naravoslovne predmete, učitelji maternega jezika pa so usposobljeni za poučevanje predmetov s področja družboslovnih ved. Ker se obvezno izobraževanje izvaja v enotni osnovni šoli, lahko učitelji, ki se usposobijo za poučevanje v osnovni šoli, poučujejo le na tem nivoju, ne pa tudi na višjem sekundarnem nivoju. Po drugi strani pa so večpredmetni učitelji usposobljeni zelo vsestransko tako glede števila predmetov, ki jih lahko poučujejo, kot tudi glede na to, da lahko poučujejo na katerikoli

---

<sup>107</sup> Pridobivanje pedagoških znanj po uspešno opravljeni diplomii za pridobitev stopnje izobrazbe.

<sup>108</sup> Določa jih Švedska nacionalna agencija za visoko šolstvo.

<sup>109</sup> Podobno je tudi v Sloveniji, sestavljeno iz primarne in nižje sekundarne ravni.

stopnji osnovne šole. Ob zaključku študija kandidati za učitelje prejmejo diplomu, iz katere je razvidna usmeritev študija ter specializacija za predmetna področja, za poučevanja katerih je diplomant usposobljen. Poleg diplome prejmejo tudi prilogo k diplomi, iz katere so razvidne ocene pri vseh predmetih.

Za nedoločen čas se na področju vzgoje in izobraževanja lahko zaposlijo kandidati, ki imajo univerzitetno izobrazbo s področja šolstva, dobro obvladajo švedščino, poznajo predpise, ki se določajo šolski sistem, še posebno pa tiste, ki opredeljujejo cilje vzgoje in izobraževanja. Če kandidat katerega od pedagoških študijskih programov ni zaključil ali je študij končal v kateri od evropskih držav, lahko Nacionalna agencija za visoko šolstvo naknadno odloči, ali izpolnjuje zakonske pogoje za učitelja.

Zadnje faze usposabljanja na delu na Švedskem ne poznajo, učitelji pa se v šolah zaposlujejo po splošni delovni zakonodaji. Večina jih je zaposlenih za nedoločen čas, čeprav odstotek zaposlenih za določen čas vztrajno narašča. Delodajalec učiteljev na Švedskem so občine, Zveza lokalnih oblasti in regij Švedske<sup>110</sup> pa se v pogajanjih s sindikatih dogovori za minimalne plače in delovne pogoje. Na začetku kariere morajo učitelji na Švedskem skozi enoletno poskusno dobo, v katerem imajo na voljo pomoč in vodenje izkušenega učitelja. Učitelji, ki so zaposleni za določen čas, imajo lahko delovno razmerje tudi za zelo kratek čas, učitelji pa so lahko plačani na uro. Omejitev glede trajanja takšnih pogodb ni.

Kot je to pogosto v državah, v katerih je delodajalec učiteljev lokalna oblast, morajo učitelji na Švedskem delati na različnih šolah oziroma se morajo zaradi spremenjenih kadrovske potreb seliti s šole na šolo.

Delovni čas učiteljev na Švedskem je določen z urami skupnega letnega delovnega časa, ki znaša 1767<sup>111</sup> ur, od tega mora biti učitelj vsaj 1360 ur na šoli. Takšna opredelitev najbolje odraža učiteljevo dejansko obremenitev, saj upošteva, da delajo več med šolskim letom in manj v času dolgih počitnic, ki jih imajo učenci. Učitelji so med šolskimi počitnicami prosti, del počitnic se ujema z običajnim kolektivnim dopustom ostalih zaposlenih, v preostalem delu pa kompenzirajo ure dodatnega dela, ki so ga opravili med šolskim letom.

---

<sup>110</sup> Sveriges kommuner och landsting (SKL)

<sup>111</sup> To bi sicer pomenilo 45 ur na teden, saj delo opravijo v 194 dneh na leto, vendar pa je na letni ravni osnova za izračun 40-urni delovni teden.

Učitelji na Švedskem morajo v delovnem razmerju opraviti katerokoli nalogo pod pogoji, dogovorjenimi s kolektivno pogodbo. Sicer pa med njihove naloge poleg poučevanja spada še: nadzorovanje učencev med odmori; varstvo učencev po končanem pouku; nadomeščanje odsotnih delavcev; pomoč pripravnikom in učiteljem novincem; timsko delo, povezano z delovnim načrtom šole, usklajevanja medpredmetnih vsebin, oblikovanje učnega programa; timsko delo, povezano z interno evalvacijo šole.

V povprečju so plače učiteljev na Švedskem glede na BDP na prebivalca med 73,3 % in 103,7 % BDP na prebivalca. Najnižja plača je določena s pogodbo, ki so jo sklenili sindikati učiteljev in SKL, najvišja plača pa ni uveljavljena po uradni lestvici in ni povezana s starostjo učiteljev ali njihovim poklicnim napredovanjem. Najvišja plača je podatek o dejansko izplačani plači novembra 2006.

Švedska je edina država v Evropski uniji, ki ne pozna plačne lestvice. Na ravni države določijo najnižjo začetno osnovno plačo za učitelje novince kot tudi prvi višji plačni razred, v katerega prestopijo učitelji po petih letih dela v vzgoji in izobraževanju. Kasneje so plače predmet pogajanj med delodajalci in sindikati učiteljev, v določenih primerih pa pogajanja potekajo med šolami in samimi učitelji. Zgornja meja učiteljske plače ni določena. Poudariti pa je potrebno, da pri pogajanjih upoštevajo vse tiste dejavnike, ki sicer v drugih državah vplivajo na določitev plačne lestvice.

Posebne predpisa, ki bi določal dodatno obvezno izpopolnjevanje in usposabljanje ni, navadno pa se vsi učitelji udeležujejo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kar so jim šole dolžne omogočiti. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je navadno organizirano ob večerih, pred začetkom ali ob koncu šolskega leta. Dodatne kvalifikacije, ki si jih učitelj pridobi skozi profesionalni razvoj, so pomembno izhodišče za pogajanja o individualni plači. Splošni časovni okvir ur, ki so namenjene nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju, je 104 ur, vendar so merila za to, kaj predstavlja dodatno izobraževanje, zelo ohlapna, saj v ta čas lahko sodi tudi obravnavanje interne šolske problematike. Najpogosteje je konkretno število ur, ki je namenjeno dejanskemu usposabljanju, prepuščeno ravnatelju.

Organizacija programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je na Švedskem zelo decentralizirana, saj te programe izvajajo institucije za začetno izobraževanje



učiteljev, visokošolski zavodi, sindikati in združenja učiteljev, šole in zasebni izvajalci. Institucije, ki sicer izvajajo začetno izobraževanje učiteljev, ponujajo tudi programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kar je v preteklosti pripomoglo k boljši povezanosti začetnega izobraževanja učiteljev s kasnejšim strokovnim usposabljanjem, saj isti univerzitetni učitelji lahko izvajajo obe vrsti programov.

Učitelji imajo za dneve udeležbe na nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju plačan dopust in plačane stroškov usposabljanja. V ta namen imajo občine poseben fond, same pa so lahko financirane tudi iz fondov, ki jih za potrebe financiranja profesionalnega usposabljanja učiteljev ustanovi država.

Švedska je na državni ravni predpisala, da imajo vsi zaposleni pravico do študijskega dopusta pod pogojem, da so bili pri istem delodajalcu zaposleni vsaj šest ali dvanajst mesecev v predhodnih dveh letih. Ravnatelj in posamezni člani učiteljskega zbora se lahko dogovorijo, da bi njihovi šoli izjemno koristilo, če bi posamezni učitelj izkoristil plačani dopust, da bi se udeležil posebnega strokovnega usposabljanja, ki traja dlje kot običajno. Takšnih dogovorov ne ureja noben predpis, prav tako ne obstajajo omejitve trajanja študijskega dopusta. O tem odločajo ravnatelj in učiteljski zbor. Poleg tega so vsi upravičeni do neplačanega študijskega dopusta v neomejenem trajanju. Ne glede na zaposlitveni status imajo vsi zaposleni pravico do udeležbe v programih usposabljanja, ki jih organizirajo sindikati. Lahko si izberejo svoje prednostno področje študija, nimajo pa pravice do študijskega dopusta, če se izobražujejo samo v lastnem interesu.

Tudi ravnatelje v šolah zaposlujejo lokalne oblasti, ravnatelji pa lahko postanejo učitelji, ki imajo izjemne pedagoške in strokovne kvalitete. Švedska vlada spodbuja že zaposlene ravnatelje, da se udeležujejo programa usposabljanja za vodenje šole v organizaciji visokošolskih institucij, ki izvajajo začetno izobraževanje za učitelje, financira pa ga švedska državna agencija za izobraževanje<sup>112</sup>.

Učitelji se lahko z vsemi pravicami do pokojnine upokojijo pri starosti 65 let, ne glede na leta delovne dobe ali spol.

---

<sup>112</sup> Skolverket.

## 5. 5 Italija

V Italiji se učitelji za delo usposablajo po zaporednem modelu, kar pomeni, da si najprej pridobijo splošna in predmetnospecifična znanja, kasneje pa si pridobijo tudi pedagoškostrokovna znanja. Zato osnovno usposabljanje za učitelja traja vsaj šest let, od tega pedagoško usposabljanje traja dve leti, zaključi pa se s podiplomskim izpitom. Dostop do študija je omejen na splošnem delu, število prostih mest pa je omejeno na državni ravni. S takim omejevanjem dostopa do študija uravnavajo predvsem ponudbo in povpraševanje po učiteljih, pri čemer določajo zgornjo mejo števila študentov za smeri, na katerih je presežek študentov nad potrebami, zato jih preusmerjajo v smeri, kjer zaznavajo pomanjkanje. Merila za vpis v študijski program so: uspeh v splošnem oziroma predmetnospecifičnem delu, obvezen sprejemni izpit za pedagoški del študija ali zadnjo fazo usposabljanja na delu, upoštevajo pa tudi druge vrste usposabljanja ali pridobljene kvalifikacije. Institucije, ki izvajajo začetno izobraževanje učiteljev v Italiji, imajo omejeno avtonomijo tako pri določanju števila ur kot pri določanju vsebine obeh delov študija, tj. splošnoizobraževalnega oziroma predmetnospecifičnega in pedagoškostrokovnega dela. Uradni dokumenti določajo okvir za standarde znanja in spretnosti ali končne kvalifikacije, ki omogočajo vstop v učiteljski poklic. Predpisan je tudi delež ur, ki ga je treba pri oblikovanju predmetnikov nameniti pedagoški praksi.

Učitelji se praviloma usposobijo za poučevanje dveh predmetov, ki ju lahko poučujejo tako na nivoju nižjega kot tudi višjega sekundarnega izobraževanja. Končne faze usposabljanja na delovnem mestu kandidatov za učitelje v Italiji ne poznajo.

Učitelji se zaposlujejo po splošni delovni zakonodaji za nedoločen ali določen čas, kar je posledica reforme iz leta 1993, ki je spodbudila trend privatizacije tega področja. Z reformo so precej zmanjšali državno upravo in začeli zaposlovanje učiteljev urejati z okvirnimi kolektivnimi pogodbami za vso državo, te pa dopolnjujejo s pogajanjem na lokalnih ravneh. Do leta 2003 so učitelje zaposlovali CSA – *Centri Servizi Amministrativi*, ki so izvajali upravne naloge Urada za regionalno šolstvo na ravni regije, po spremembah v šolskem letu 2003/04 pa se o pogodbi pogajajo uprava šole in predstavniki sindikata učiteljev šole, kar kaže na

precejšnjo avtonomijo šol. Ko se kandidati za učitelja zaposlijo na delovnem mestu učitelja, morajo najprej opraviti eno leto poskusne dobe. V tem času gre pravzaprav za uvajalno izobraževanje in usposabljanje, v katerem začetnika vodi tutor, ki ga izbere učiteljski zbor. Začetnik pogloblja svoje znanje s področja metodoloških pristopov k poučevanju, psiholoških in pedagoških aspektov izobraževanja, komunikacije, izgrajevanja medsebojnih odnosov, pa tudi zakonske in administrativne materije, ki se nanaša na področje vzgoje in izobraževanja. Ob koncu šolskega leta mora začetnik napisati poročilo o aktivnostih in izkušnjah, ki jih je pridobil z izobraževanjem, predstavi pa ga članom šolske komisije za evalvacijo kandidata. Neuspešno opravljena poskusna doba je lahko razlog za odpustitev.

Šole zaposlujejo učitelje tudi za določen čas, navadno za čas enega leta, največkrat gre za nadomeščanje začasnih odsotnih učiteljev. Prav tako so možne zaposlitve za skrajšani delovni čas, pri čemer celo uprava šole lahko določi delovna mesta, na katerih se učitelji zaposlujejo za krajši delovni čas<sup>113</sup>.

Prisilne premestitve so v Italiji možne le kot disciplinski postopek in se praviloma uporabljajo, kadar je učitelj v izjemno slabih odnosih s sodelavci.

Delovni čas je za učitelje v nižjem poklicnem izobraževanju v Italiji določen v obliki tedenske učne obveznosti ter števila dni na leto, v katerem mora izvesti ure poučevanja. Tedenska učna obveznost znaša 18 ur, poleg tega pa mora učitelj še dve uri tedensko posvetiti načrtovanju didaktičnih aktivnosti, opravljati pa mora tudi aktivnosti, ki so povezane s poučevanjem, načrtovanje preizkusov znanja in ocenjevanja, sodelovanje s starši, najmanj 40 ur na leto mora sodelovati z drugimi učitelji, sodelovati na sestankih učiteljskega zbora, načrtovati delo v šolskem letu, obveščati starše o uspehu učencev in najmanj 40 ur na leto posvetiti medpredmetnemu povezovanju z učitelji drugih predmetov. Poleg tega lahko učitelju dodatno naložijo do največ šest dodatnih ur poučevanja tedensko, ki so na podlagi sklepa učiteljskega zbora navadno dodatno plačane. Svet šole lahko sprejme sklep, da se dolžina šolske ure skrajša za 10 minut. Da bi lahko tudi učitelji, zaposleni na šolah, kjer so šolske ure krajše od 60 minut, opravili predpisanih 18 ur pedagoškega dela na teden, morajo razliko do 60 minut nameniti za drugo pedagoško delo, ki ga prav tako določi svet šole. Med izrecno predpisane

---

<sup>113</sup> Takšna delovna mesta so v praksi zelo redka.

delovne naloge, ki niso del učne obveznosti in niso posebej plačane, sodi tudi nadzorovanje učencev med odmori in nadomeščanje odsotnih sodelavcev.

Najnižja in najvišja bruto plača italijanskega učitelja, izražena v odstotkih BDP na prebivalca, znaša od 72,2 % do 108 % BDP na prebivalca. Plačna lestvica povečevanj plače je linearna in obsega sedem razredov. Stopnja povišanja plače se med posameznimi razredi razlikuje, znaša pa več kot 10 % plače. Napredovanje je povezano z izpolnjevanjem določenega pogoja delovne dobe, pri čemer v preteklem obdobju učitelj ni smel imeti slabih ocen dela ali kakšnih drugačnih disciplinskih prekrškov.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v Italiji za učitelje ni obvezno ali kako drugače predpisano z zakonodajo. Vsak učitelj ima na leto na voljo pet dni, ki jih lahko izkoristi za udeležbo v programih izobraževanja in usposabljanja, ki jih organizira ministrstvo. Kljub temu da je dodatno izobraževanje neobvezno, praviloma poteka med delovnim časom in z zamenjavo odsotnega učitelja. Ministrstvo je odgovorno predvsem za programe dodatnega izobraževanja in usposabljanja v primerih uvajanja bistvenejših ali večjih novosti, za programe usposabljanja učiteljev - začetnikov, programe profesionalne prekvalifikacije. Sicer pa programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja organizirajo tudi visokošolske institucije, ki so pristojne za začetno izobraževanje učiteljev, ter sindikati in druga združenja učiteljev. Učitelji niso upravičeni do povračila stroškov dodatnega izobraževanja, prav tako uspešno končani programi nadaljnega usposabljanja ne vplivajo na napredovanje ali drugačna povišanja plače.

V Italiji lahko učitelji zaprosijo za študijski dopust<sup>114</sup> v trajanju največ 11 mesecev. Po zakonu so do študijskega dopusta v obliki sobotnega leta upravičeni vsi v javnem in zasebnem sektorju, ki so bili pri istem delodajalcu zaposleni vsaj pet let, usposabljati pa se želijo v drugih programih, kot jih ponuja ali financira njihov delodajalec. Učitelji imajo pravico do tovrstnega dopusta le enkrat v svoji poklicni karieri, dopust pa ni plačan.

Učitelji, ki se želijo zaposliti na delovnem mestu ravnatelja, morajo imeti vsaj sedem let delovnih izkušenj na delovnem mestu učitelja, poleg tega pa morajo sodelovati na natečaju za pridobitev ustreznih znanj za delo ravnatelja. Natečaji se objavljajo vsaka tri leta.

---

<sup>114</sup> Congedo per la formazione.

Učitelji se lahko v Italiji upokojijo z vsemi pravicami do pokojnine, ko dosežejo 65 let starosti ali ko imajo 40 let delovne dobe.

## 5. 6 Finska

Na Finskem se študijski programi, ki izobražujejo kandidate za učitelje, izvajajo po obeh modelih, vzporednem in zaporednem, res pa je, da je vzporedni model precej pogostejši. Študijski programi trajajo pet let in obsegajo 300 kreditnih točk, pri čemer je glavnemu predmetu namenjenih vsaj 140, drugemu predmetu, za katerega se usposobijo, pa vsaj 60 kreditnih točk (Gaber, 2006). Razlika kreditnih točk je namenjena pripravi magistrske naloge<sup>115</sup> in različnim elementom pedagoškega študija, tudi prakse, ki je povezana s teorijo in z njo začnejo že prvo leto izobraževanja. Učitelj naj bi se "zavedal različnih dimenzij poklica (socialnih, psiholoških, socioloških in zgodovinskih temeljev edukacije); bil naj bi sposoben širokega razmisleka o svojem delu; imel naj bi zmožnost za vseživljenjski poklicni razvoj (pridobivati znanje, povezano s predmetom, pedagoško znanje ...); sposoben naj bi bil tudi pedagoškega razmisleka o načrtovanju – poučevanju in ocenjevanju" (Lavonen v Gaber, 2006).

Število prostih mest za vpis v začetno izobraževanje za učitelje je na Finskem omejeno. Pri omejitvi je pomemben uspeh na višji sekundarni stopnji, obvezen je sprejemni izpit posebej za pedagoški del študija, kandidati imajo sprejemni pogovor, upoštevajo pa se tudi druge vrste usposabljanja ali pridobljene kvalifikacije. Izbirna merila so določena na ravni institucije, ki izvaja začetno izobraževanje za učitelje.

V zaporednem modelu velja, da se lahko kandidati za učitelje usposobijo tudi po končani terciarni stopnji izobraževanja, tako da opravijo pedagoškostrokovno usposabljanje. V tem primeru so merila za omejitev vpisa uspeh na višji sekundarni stopnji, ki se upošteva pri dostopu do terciarnega izobraževanja, obvezen izpit za vstop v terciarno izobraževanje, uspeh v splošnem in predmetnospecifičnem delu, kandidati imajo obvezen sprejemni pogovor, upoštevajo pa se tudi druge vrste usposabljanja ali kvalifikacije.

---

<sup>115</sup> Magistrsko nalogo navadno pripravljata dva študenta, na ta način pa kandidate za učitelje usposablja za timsko delo.

Visokošolske institucije, ki na Finskem izvajajo začetno izobraževanje za učitelje, imajo pri študijskih programih le omejeno avtonomijo. Glede vsebine programov so z zakonodajo vezane na obvezne skupine predmetov, število ur za te obvezne predmete pa je navedeno kot minimalno število ur oziroma kreditov. Učitelji na Finskem so običajno usposobljeni za poučevanje na treh ravneh, v primarnem, nižjem sekundarnem in v višjem sekundarnem izobraževanju. Zadnje faze usposabljanja na delu ne poznajo.

Na Finskem imajo učitelji status javnega uslužbenca. Po zaposlitvi učitelji začetniki opravijo največ šest mesecev poskusne dobe, ki pa ni niti obvezna niti njeno trajanje ni predpisano. Delodajalec učiteljev na Finskem je regionalna ali lokalna oblast, pogodbo pa se navadno sklepa za nedoločen čas. Učitelji praviloma sklepajo pogodbo o zaposlitvi za določen čas le, če gre za nadomeščanje drugega učitelja ali zaradi drugega pravno utemeljenega razloga. Pogosto so to učitelji izbirnih predmetov, ki ne vedo, ali bodo naslednje leto imeli dovolj ur poučevanja ali ne. Če delodajalec nima pravno utemeljenega razloga za prekinitev pogodbe o zaposlitvi za določen čas, lahko učitelji na Finskem zahtevajo nadomestilo plače za 6 do 24 mesecev. Prav tako se učitelji na Finskem lahko zaposlijo za zelo kratek čas; če gre za zaposlitev za pet ali manj dni, je možno celo plačilo na uro. Prav tako je možno sklepati pogodbe za krajši delovni čas, učitelji pa morajo na zahtevo delodajalca delati na različnih šolah oziroma se morajo zaradi spremenjenih kadrovskih potreb seliti s šole na šolo.

Delovni čas imajo učitelji v nižjem poklicnem izobraževanju na Finskem opredeljen v obliki tedenske pedagoške obveznosti in tedenske obvezne prisotnosti v šoli. Tedenska učna obveznost znaša od 13 do 17 ur, obvezna prisotnost v šoli pa med 19 in 25 ur; najmanjšo učno obveznost pa imajo učitelji materinščine. Navedena obvezna prisotnost na šoli ne vključuje tri do pet dni na leto, ko so učitelji po kolektivni pogodbi dolžni delati dodatno ob obveznosti.

Med delovne obveznosti učitelja v nižjem sekundarnem izobraževanju poleg poučevanja sodi tudi nadzorovanje učencev med odmori<sup>116</sup>, nadomeščanje odsotnih učiteljev<sup>117</sup>, timsko delo, povezano z delovnim načrtom šole, usklajevanjem medpredmetnih vsebin, oblikovanjem učnega programa, in timsko delo, povezano z interno evalvacijo šole.

---

<sup>116</sup> Odločitev o dodelitve te naloge je v pristojnosti ravnatelja.

<sup>117</sup> Zagotavljanje nadomeščanja odsotnih učiteljev se sicer ureja na ravni lokalne šolske oblasti.

Najnižja in najvišja bruto plača finskega učitelja v nižjem sekundarnem izobraževanju, izražena v odstotkih BDP na prebivalca, znaša od 101,3 % BDP na prebivalca do 134,2 % BDP na prebivalca. Zanimivo je, da imajo na Finskem poseben sistem usklajevanja plač, ki je uveljavljen samo v dejavnosti vzgoje in izobraževanja. Plače povišajo vsakokrat, ko šolski politiki ugotovijo, da imajo učitelji spremenjen obseg dela ali da zahtevne spremembe vsebin poučevanja terjajo dodatno plačilo.

Sistem napredovanja učiteljev na Finskem je sestavljen iz dveh linearnih lestvic: prva predstavlja povišanja plače na podlagi starosti, druga pa nagrajevanje po stalnosti v izobraževanju. Razlika je predvsem v tem, da je nagrajevanje za stalnost zaposlitve vključeno v osnovno plačo, povišanje na podlagi starosti pa se izplačuje kot dodatek k plači. Obe lestvici imata pet razredov, povišanja med posameznimi razredi pa so manjša od 5 % osnovne plače. Sicer učitelji nimajo veliko možnosti napredovanja in s tem povezanega poviševanja plače, razen če kandidirajo na delovno mesto ravnatelja.

Finska je ena redkih držav v Evropski uniji, kjer se učiteljem lahko priznajo delovne izkušnje, ki jih je učitelj pridobil na drugih delovnih področjih izven vzgoje in izobraževanja, če jih je le mogoče označiti za koristne.

Plačna politika je na Finskem dogovorjena na državni ravni po končanih pogajanjih med delodajalci in sindikati učiteljev. Izhodišča za opredeljevanje relevantnosti predhodnih nepedagoških delovnih izkušenj za učiteljski poklic ter merila za ocenjevanje delovne uspešnosti so določena s kolektivno pogodbo, sklenjeno na najvišji ravni, lokalne oblasti pa so pristojne za udejanjanje določil kolektivne pogodbe v praksi. Najnižje plačne dodatke za delo na neugodnem geografskem območju določi vlada, organi na lokalni ravni pa se lahko odločijo za izplačevanje višjih dodatkov, kar pa se sicer zgodi zelo redko.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je za finske učitelje obvezno, udeležiti pa se morajo, glede na kolektivno pogodbo, od enega do petih dni izobraževanja letno. Pri tem so upravičeni do vseh denarnih nadomestil, kot bi bili na delovnem mestu. Po drugi strani pa imajo delodajalci pravico, da vse polno zaposlene vključijo v določeno izobraževanje, ki ga le-ti sami izberejo glede na oceno potrebnosti in zahtevnosti znanj. Pristojnosti za pripravo programov strokovnega usposabljanja so razdeljene med državo, regije in šole. Ministrstvo za šolstvo

sprejme program razvoja strokovnega usposabljanja učiteljev in v njem določi najpomembnejše teme, poleg tega pa lahko svoj program razvoja kadrov pripravijo tudi lokalne oblasti. Izvajalci nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so centri za strokovno usposabljanje, institucije za začetno izobraževanje učiteljev, visokošolski zavodi, sindikati in druga združenja učiteljev, šole, središča za izobraževanje odraslih in zasebni izvajalci. Vsi učitelji pa nimajo enakih možnosti za izobraževanje, saj so med posameznimi občinami pogosto velike razlike, v nekaterih občinah je ponudba programov strokovnega izobraževanja zelo pestra, v drugih pa je lahko zaradi slabše gospodarske situacije v občini vprašljivo celo izvajanje obveznega usposabljanja. Za uveljavljanje daljšega študijskega dopusta, t. i. sobotnega leta, pa učitelji na Finskem nimajo možnosti.

Pogoji za zasedbo delovnega mesta ravnatelja so drugostopenjska izobrazba ter pridobljene kvalifikacije za učitelja na šoli, na kateri učitelj kandidira za ravnatelja. Poleg tega mora kandidat imeti določeno število let delovnih izkušenj in certifikat o poznavanju vodenja šole ali vsaj izkazana ustrezna znanja s tega področja.

## 6. PRIMERJAVA IN ZAKLJUČEK

Če kot začetek kariere postavimo odločitev za študij, ki bo kandidata usposobil za delo v vzgoji in izobraževanju, kot pravita Arnold in Feldman (1986), lahko ugotovimo, da je Slovenija ena od precej redkih držav, v katerih imajo visokošolski zavodi, ki izobražujejo za področje vzgoje in izobraževanja popolno avtonomijo tako pri določanju vsebine programov kot tudi pri določanju števila ur (oziroma števila kreditnih točk), namenjenih izobraževanju za poučevanje posameznega predmetnospecifičnega področja ali pedagoškostrokovnih znanj<sup>118</sup>. V Sloveniji je namreč tudi z Ustavo zagotovljena avtonomija univerz, kar se tolmači tudi kot avtonomija na področju določanja kurikulumov posameznih študijskih programov. Sama bolonjska prenova, ki poteka v evropskem prostoru, pa je zahtevala določene spremembe pri akreditaciji visokošolskih zavodov in njihovih študijskih programov, ki na nek način zmanjšujejo popolno avtonomijo. V skladu z Merili za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov morajo visokošolski zavodi pri

---

<sup>118</sup> Poleg Slovenije ima takšno ureditev med primerjanimi državami le še Nemčija.



akreditaciji študijskih programov predložiti mnenje pristojnega ministrstva o zaposljivosti diplomantov študijskega programa, ki ga želijo akreditirati. Že to torej pomeni, da ima pristojno ministrstvo določen vpliv na določanje vsebine študijskih programov, ki usposablajo posamezne učitelje<sup>119</sup>. Poleg tega se je popolna avtonomija visokošolskih zavodov zmanjšala tudi z uveljavitvijo Meril za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, ki na primer določajo, da mora vsak študijski program za izobraževanje učitelje vsebovati pedagoško usposabljanje v ustrezni povezavi s študijem predmeta oziroma predmetov, ki se poučujejo, in zagotavlja pridobitev kompetenc, potrebnih za učinkovito opravljanje pedagoškega poklica, njegov obseg pa mora biti ovrednoten z najmanj 60 kreditnimi točkami. Obvezno mora vsebovati pedagoško-psihološko znanje z elementi razvojne in pedagoške psihologije, pedagogike, andragogike in obče didaktike, predmetne oziroma specialne didaktike v povezavi s študijem matične discipline ter pedagoško prakso. Pedagoška praksa mora biti ovrednotena z najmanj 15 kreditnimi točkami. Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev so predpisala tudi kompetence, ki jih mora ob končanem študiju imeti diplomant in se razlikujejo od splošnih kompetenc, ki jih predpisujejo Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov.

S sprejetjem meril je verjetno težko govoriti o popolni avtonomiji visokošolskih zavodov pri oblikovanju študijskih programov. Res pa je, da na programe ne more neposredno vplivati pristojno ministrstvo, saj je oboja merila sprejel Svet RS za visoko šolstvo.

Vpis na visokošolske zavode, ki izvajajo pedagoške študijske programe, ni posebej omejen, veljajo le splošne omejitve, ki so veljavne za celotno področje visokega šolstva. Omejitve se pojavi le na študijskih programih, za katera je zanimanje tistih, ki se želijo vpisati, večje od števila prostih študijskih mest. Vpisni kriteriji se osredotočajo na učni uspeh v 3. in 4. letniku srednjega splošnega izobraževanja ter na uspeh pri maturi. Po podatkih Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani se v pedagoške študijske programe, razen za področje predšolske vzgoje in razrednega pouka<sup>120</sup>, vpisujejo dijaki, ki so po učnem uspehu povprečni do nekoliko nadpovprečni.

---

<sup>119</sup> Na tej točki je potrebno omeniti, da je bilo v zadnjem letu akreditiranih nekaj programov, ki niso pridobili mnenja ministrstva, pristojnega za šolstvo, vendar gre po zagotavljanju pristojnih za napako.

<sup>120</sup> V mednarodnih standardih je to nivo "elementary school".

Po študiju izbranih evropskih držav je mogoče ugotoviti, da se države poslužujejo dveh različnih poti do odličnosti diplomantov pedagoških študijskih programov. Prva pot predpostavlja relativno stroge vpisne pogoje v pedagoške študijske programe, ki obvezno vključujejo individualni pogovor s kandidatom za vpis, na podlagi katerega je mogoče kandidata, kljub izpolnjevanju drugih pogojev, zavrniti. Ta pot po končanem študiju ne predvideva posebnih zaključnih izpitov, daljšega preizkusnega obdobja, skratka ne predvideva, da bi odgovorne inštitucije šele po končanem študiju ugotavljale ustreznost kandidata za delo v vzgoji in izobraževanju.

Druga pot pa vpisa v zeleno študijsko smer kandidatom za učitelje ne omejuje, omejeno je le število prostih mest. Omejitev je torej kvantitativna in ne kvalitativna. Vse države s takšno ureditvijo pred vključitvijo v poklic predvidevajo obsežne državne izpite in daljšo preizkusno dobo z uvajanjem v poklic<sup>121</sup>. Zanimivo je, da sta obe možnosti precej enakomerno porazdeljeni tako med države, kjer so učiteljski del uslužbenskega sistema, kot tudi med tiste, kjer so učitelji zaposleni na podlagi splošne delovne zakonodaje.

Za Slovenijo se zdi, da je sistem vpisa in rekrutiranja novih učiteljev vmesna pot med prej opisanima. Posebnih vpisnih pogojev na visokošolske inštitucije, ki izobražujejo za potrebe vzgoje in izobraževanja, nimamo, hkrati pa diplomante po končanem študiju čaka od šest do deset mesecev usposabljanja na delu, ki se zaključi s strokovnim izpitom. Med usposabljanjem na delu pripravniki v Sloveniji nimajo nikakršnih odgovornosti, polovico pripravniške dobe zgolj spremljajo svojega mentorja in ne izvajajo pedagoškega dela. Strokovni izpit je sicer res organiziran na državnem nivoju, vendar po težavnosti ne dosega obsežnih izpitov, kot jih imajo druge evropske države pred certificiranjem učitelja.

Zanimivo je, da je na nekaj anomalij opozorila tudi Civilna pobuda Kakšno šolo hočemo, v imenu katere je dr. Manca Košir ministru, dr. Igorju Lukšiču, izročila manifest za odlično javno šolo. V tretji točki razglas zahteva sprejemne izpite za vpis na pedagoške študije. Dotaknil se je tudi kompetenc, ki jih predpisujejo Merila za akreditacijo pedagoških študijskih programov, saj v isti točki zahtevajo, da pedagoški študijski programi več pozornosti posvetijo razvoju čustvene, socialne in duhovne inteligence in da je sposobnost učitelja za dialoško soustvarjanje,

---

<sup>121</sup> Nemčija na primer štiri leta.

skupinsko delo in vzgojo enako pomembna kot strokovno znanje. V naslednji točki manifest zahteva večji družbeni ugled za učitelje, kar je po mnenju avtorice tega magistrskega dela v tesni povezavi z vsem prej zapisanim.

Primerjalno gledano, so slovenski učitelji v nižjem sekundarnem izobraževanju približno enako obremenjeni z delovno in učno obveznostjo kot njihovi evropski kolegi. Res pa je, da je v državah, v katerih imajo obveznost opredeljeno kot obvezno prisotnost na šoli, nekoliko lažje razporediti med učitelje tiste delovne naloge, ki niso neposredno povezane s poučevanjem, npr. varovanje učencev med odmori in podobno. V zadnjem času namreč s strani slovenskih učiteljev prihajajo zahteve po normiranju tistih nalog, ki predstavljajo razliko med učno in delovno obveznostjo<sup>122</sup>. Poudariti je potrebno, da tega dela nima normiranega nobena od izbranih evropskih držav.

Brez dvoma pa lahko ugotovimo, da je plača slovenskega učitelja začetnika, merjena s stališča BDP na prebivalca, visoko nad evropskim povprečjem. Višjo začetno plačo imajo, po podatkih Eurydice<sup>123</sup> za 31 evropskih držav za leto 2009, samo v Španiji. Tako je začetna plača s 113,4 % BDP bistveno višja od plače švedskega (73,3 % BDP), približata se ji šele finski (101,3 % BDP) in angleški (109,7 % BDP) začetnik med učitelji. Na drugi strani razpona plač slika ni bistveno drugačna, v višini španske učitelje (187,6 % BDP) v nižjem sekundarnem izobraževanju prekašajo le nizozemski (191,2 % BDP), angleški (186,1 % BDP), nato pa že slovenski (161,7 % BDP) učitelji. Finski učitelji, ki se jim sicer v vseh pogledih želimo približati, s plačo lahko dosežejo komajda 134,2 % BDP.

Primerjava je nadvse zanimiva, saj nam daje kar precej informacij. Najprej je potrebno ugotoviti, da višina plače očitno ni mehanizem za zviševanje ugleda poklica. Merjeno z odstotkom BDP na prebivalca imajo slovenski učitelji v nižjem sekundarnem izobraževanju precej visoke plače v primerjavi s svojimi evropskimi kolegi, razpon med najnižjo in najvišjo pa je primerljiv z evropskim povprečjem. Ugotoviti je mogoče, da imajo nordijske države trend manjšega razpona med najnižjo in najvišjo plačo, kar pravzaprav kaže na relativno majhne možnosti vertikalnega napredovanja po plačni lestvici.

---

<sup>122</sup> Razliko torej med 40-urnim delovnikom in 20 ali 22-urno učno obveznostjo. Zahteve se nanašajo na določitev minimalnega časa za pripravo na pouk, pripravo testov, popravljanje testov in podobno.

<sup>123</sup> Dostopno na [http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf)

Glede nadaljnega izobraževanja in usposabljanja lahko ugotovimo, da imajo slovenski učitelji v nižjem sekundarnem izobraževanju v primerjavi s svojimi evropskimi kolegi precej dobre možnosti. Že Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja, ki zahteva najmanj pet dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na leto oziroma najmanj 15 dni v treh letih, je za slovenskega učitelja ugodnejša od večine evropskih držav. Ugodnejša predvsem zaradi zagotovljenosti izobraževanja, čeprav se v nekaterih izbranih evropskih državah v povprečju izobražujejo več, pa to ni opredeljeno kot obveza delodajalca. Za slovenskega učitelja je izobraževanje tudi brezplačno, kar ni ravno pravilo v drugih evropskih državah, kjer pogosto dejstvo, da se učitelji izobražujejo v rednem delovnem času, štejejo kot financiranje izobraževanja. V Sloveniji ne poznamo možnosti izrabe plačanega "sobotnega leta", vsekakor pa imajo učitelji, kot vsi drugi javni uslužbenci, možnost izrabe neplačanega dopusta v primerih, ko se delodajalec strinja z izobraževanjem.

Nedavna raziskava TALIS, ki jo je med 23 državami izvedel OECD<sup>124</sup>, je pokazala, da so se slovenski učitelji v zadnjih 18 mesecih pred anketiranjem udeležili 17 dni izobraževanj, kar je precej več od zakonsko zagotovljenega minimuma. Zanimiv je tudi podatek, da se je v zadnjih 18 mesecih pred anketiranjem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležilo 98 % vseh slovenskih učiteljev, kar je Slovenijo uvrstilo na drugo mesto med vsemi sodelujočimi državami<sup>125</sup>. Tudi podatek o številu učiteljev, ki bi se želeli udeležiti večjega obsega programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, je za Slovenijo primerjalno ugoden, saj je takšnih učiteljev nekaj več kot 30 %, manj jih je le v Belgiji.

Glede na povedano lahko ugotovimo, da imajo slovenski učitelji v nižjem sekundarnem izobraževanju dobre pogoje za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, svoje znanje lahko osvežujejo, ga nadgrajujejo in ga hkrati razširjajo med svoje kolege.

Napredovanje za slovenske učitelje predstavlja predvsem poviševanje plače. Kot smo že ugotovili, je razpon med najnižjo in najvišjo plačo primerljiv z razponom drugih evropskih držav – razen nordijskih. Napredovanje v plačne razrede predstavlja neposredno zvišanje plače in je odvisno predvsem od delovnega staža in

---

<sup>124</sup> V Sloveniji je raziskavo izvedel Pedagoški inštitut.

<sup>125</sup> Pred Slovenijo se je uvrstila le Turčija s podatkom, da so se izobraževanja udeležili vsi učitelji. Podatki so dostopni na [http://www.pei.si/User FilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/TALIS/TALIS2008porocilo.pdf](http://www.pei.si/User FilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TALIS/TALIS2008porocilo.pdf)

izkazane uspešnosti pri delu. Napredovanje je tako rekoč zagotovljeno, če le učitelj ostaja znotraj poklica ali vsaj uslužbenskega sistema, variabilna je le hitrost pridobivanja plačnih razredov. V primerih višjih ocen delovne uspešnosti je napredovanje hitrejše, če pa je učitelj ocenjen z nižjimi ocenami, je napredovanje počasnejše. Po drugi strani pa je za napredovanje v nazive potrebno storiti nekaj več od tega, kar od učitelja zahteva delovna ali učna obveznost. Pridobljeni naziv sicer res predstavlja tudi zvišanje osnovne plače (oziroma premik v nov plačni razred) in nove možnosti pridobivanja plačnih razredov, predstavlja pa tudi izhodišča za določene karijerne spremembe. Sodelovanje v nekaterih projektnih ali raziskovalnih skupinah je, vsaj neformalno, odvisno od pridobljenega naziva, naziv v medsebojnih odnosih pomeni tudi status. Za zasedbo delovnega mesta ravnatelja ali pomočnika ravnatelja je nujno potreben naziv svetovalec ali svetnik, da je učitelj lahko mentor pripravniku, pa mora vsaj tri leta imeti naziv mentor.

Vse več kritik<sup>126</sup> pa je usmerjenih v smisel in način sistema napredovanja v nazive. Učitelji naj bi bili vse bolj usmerjeni v to, da izven redne delovne in pedagoške obveznosti, včasih pa tudi na račun teh dveh, opravljajo le še tisto delo, ki ga je mogoče uveljavljati v postopku napredovanja v naziv. Tudi javni zavodi, ki za potrebe razvoja vzgoje in izobraževanja opravljajo razvojno-raziskovalno dejavnost, poročajo, da učitelji ne želijo sodelovati v projektih, katerih ni mogoče unovčiti pri napredovanju.

Podobno napredovanje v pridobivanje nazivov pozna le šolski sistem v Veliki Britaniji, kjer učitelji lahko pridobijo status "Advanced Skilled Teacher", s katerim lahko kandidirajo na boljše plačana delovna mesta, katerih število pa je omejeno. To je namreč eden od bolj perečih problemov, s katerimi se srečuje ministrstvo, pristojno za šolstvo, kot izplačevalec plač za celoten šolski sistem, saj možnost napredovanj v nazive in s tem povišanj plač na ravni vzgoje in izobraževanja ni omejena. Takšnega sistema ni mogoče nadzorovati. Učitelj, ki si pridobi višji naziv, je upravičen do izplačila višje plače. Pri tem pa ne spremeni delovnega mesta in ne prevzema drugačnih, večjih odgovornosti od tistih, ki jih je imel z nižjim nazivom in nižjo plačo. Poleg tega so pridobljeni nazivi trajni in jih ni mogoče odvzeti, niti v primeru končanega disciplinskega postopka ali celo v primeru pravnomočne obsodbe za kaznivo dejanje.

---

<sup>126</sup> Npr. izjava direktorice Šolskega centra Ljubljana, Nives Počkar, v dnevniku Večer, 5. 2. 2009.

Če te ugotovitve postavimo ob bok Scheinovi teoriji kariernih sider in Superjevemu modelu razvoja kariere skozi posamezna obdobja v posameznikovem življenju, bi lahko ugotovili, da se kariera velike večine slovenskih učiteljev v nižjem sekundarnem splošnem izobraževanju polno razvije najkasneje do obdobja "srednje kariere", saj je plačno izhodišče učitelja začetnika v primerjavi z evropskimi kolegi relativno visoko, naziv svetoalec pa je mogoče pridobiti v prvih desetih letih službovanja. Tisti posamezniki, ki stremijo višje, jih morda zanima opravljanje dela na delovnem mestu ravnatelja ali v strokovnih in svetovalnih službah, ki izvajajo podporo šolski politiki, naziv svetnik pridobijo najkasneje do dvajsetega leta službovanja, kar pa predstavlja šele prvo polovico (ali četrtno v primeru svetovalca) let službovanja, potrebnih za dosego polne upokojitve. Potem ko učitelji dosežejo ta cilj, jih večina ne občuti dovolj motivacije za nadaljevanje nadpovprečnega udejstvovanja. Kaže, da slovenski učitelj začne "izpregati" (po Scheinu) mnogo prezgodaj.

Na koncu lahko zaključim, da so analize in primerjave potrdile osnovno hipotezo. Učitelj v nižjem splošnem sekundarnem izobraževanju je javni uslužbenec in ima možnosti kariernega razvoja. Vendar je bil sistem kariernega razvoja vzpostavljen v letih, ko je bila samostojna država v povojih in v 18 letih obstoja ni bil nikoli resno prenovljen. Karierne rešitve danes učiteljem predstavljajo le učinkovit način zviševanja plače, kar je tudi cilj, ki ga skušajo v čim krajšem času doseči. Sam sistem se je v 18 letih izrodil do te mere, da večina učiteljev višek svoje kariere doseže v prvih desetih letih službovanja. Karierni razvoj ne predstavlja kontinuiranega poteka od vstopa v poklic do upokojitve, zato bi ga bilo potrebno temeljito prenoviti<sup>127</sup>.

Dodatne hipoteze pa neposredno ni mogoče potrditi. Izbrane evropske države imajo izjemno različne načine urejanja učiteljeve karierni poti in ni mogoče najti tiste, ki bi lahko slovenskim načrtovalcem šolske politike služila za zgled. Vsekakor pa bi lahko od vsake izbrali tisti del, ki je v primerjavi s slovenskim, boljši: od nekaterih vpisne postopke za vključitev v pedagoške študijske programe, od drugih pa ureditev učne obveznosti in obvezne prisotnosti na šoli. Vsekakor pa ni enotnega

---

<sup>127</sup> Ugotovitve tega magistrskega dela se časovno ujemajo s trudom Ministrstva za šolstvo in šport, ki skuša nov sistem kariernega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju domisliti v predlogu novega Zakona o učiteljih.

odgovora na to, katera država najbolje upravlja z učitelji v nižjem splošnem sekundarnem izobraževanju.

## 7 LITERATURA

- Apple, M. W. 1993. Official knowledge: democratic education in a conservative age. London and New York: Routledge.
- Arnold, H. J., Feldman, D. C. 1986. Organizational behavior. New York: McGraw-Hill.
- Arnold, J. 1997. Managing careers into the 21th century. London: Paul Chapman Publishing.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., Lawrence, B. S., ur. 1989. Handbook of carrer theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. J., Goodson I. F., ur. 1985. Teachers' Lives and Careers. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. New York: Englewood Cliffs.
- Barle-Lakota, A. 2002. Kdo oblikuje uradno šolsko znanje (vsebinska prenova v Sloveniji) v Analiza politik, ur. Fink-Hafner, D. in Lajh, D., 103-118. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bezjak, I. 1999. Osebna in strokovna rast zaposlenih v Vzgoja in izobraževanje 30 (2): 42-46.
- Bizjak, C. 1997. Prenova sistema pripravništva pedagoških delavcev v Sloveniji. Vzgoja in izobraževanje 28 (5): 51-54.
- Bohinc, R. 2001. Novosti v pravu uslužbenskih razmerij v Podjetje in delo 27 (6-7): 1335-1348.
- Bradley, H. 1991. Staff Development. London: The Falmer Press.
- Brečko, D. 2006. Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom. Ljubljana: Planet GV.
- Brezovšek, M. 1996. Teoretični pojem uprave v Teorija in praksa 33 (6): 999.
- Brezovšek, M., Haček, M. 2002. Reforma slovenskega sistema javnih uslužbencev in proces vključevanja v Evropsko unijo v Teorija in praksa 39 (4): 691-704.



- Bučar, F. 1969. Uvod v javno upravo. Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list RS.
- Bush, T. 1986. Theories of educational management. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T., Middlewood, D. 2005. Leading and managing people in education. London: Thousand Oakes.
- Craft, A. 2000. Continuing Professional Development, A practical guide for teachers and schools. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Cunningham, J. 1993. Management development for further education staff v Developing teachers professionally, ur. Bridges, D., Kerry, T. London and New York: Routledge.
- Cvetek, S. 2005. Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec. Radovljica: Didakta.
- Cvetko, R. 2002. Razvijanje delovne kariere. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče in Fakulteta za družbene vede.
- Darling\_Hammond, L., Bransford, J., ur. 2005. Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Feancisco: Jossey-Bass.
- Day, C. 1999. Developing teachers, the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press.
- Day, C., Sachs, J. 2004. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Berkshire: Open University Press.
- DeSimone, R. D. 2002. Human resource development, 3rd edition. Fort Worth; Harcourt College Publishers.
- Devjak, T., Polak, A. 2007. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Elliot, J. 1993. Professional development in a land of choice and diversity: the future challenge for action research v Developing teachers professionally, ur. Bridges, D., Kerry, T. London and New York: Routledge.
- Evans, L. 1998. Teacher morale, job satisfaction and motivation. London: Paul Chapman Publishing.
- Gaber, S., Rutar Ilc, Z., Lorenčič, I., Nolimal, F., Pevc Grm, S., Ermenc, K. S., Tašner, V. 2006. Zakaj Finci letijo dlje?. Nova Gorica: Založba Educa.

- Golzen, G., Garner, A. 1990. Smart moves: successful strategies and tactics for career management. Oxford: Basil Blackwell.
- Greenhaus, J. H. 2000. Career management. Orlando: The Dryden Press.
- Haček, M. 2001. Sistem javnih uslužbencev. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Handy, C. B. 1990. Understanding schools as organizations. London: Penguin Books.
- Hargreaves, A. 1991. The empowered school: the management and practice of development planning. London: Cassel.
- Hargreaves, P., Jarvis, P. 1998. The Human Resource Development Handbook. London: Kogan Page.
- Hozjan, D. 2004. Učiteljeva poklicna identiteta v sodobna pedagogika 55: 134-143.
- Javrh, P. 2006. Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kallen, D. 1997. Secondary education in Europe. Problems and prospects. Strasbourg: Council of Europe.
- Klinar, I. 2002. Sistem plač v javnem sektorju v Sloveniji v Ekonomski vidiki javne uprave, ur. Ferfila, B. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. London: Prentice - Hall.
- Konrad, E. 1996. Delovne kariere. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lane, J. E. 1995. The public sector: concepts, models and approaches. London: Newbury Park.
- Lapajne, Z. 1997. Psihološke teorije izbire poklica v Prispevki o poklicnem svetovanju. Ljubljana: Izida.
- Lipičnik, B. 1998. Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Marentič Požarnik, B. 1990a. Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost? v Vzgoja in izobraževanje 21 (6): 3-8.

Marentič Požarnik, B. 1990b. Za pluralizem modelov spoznavanja, raziskovanja in delovanja v pedagoških znanostih v *Sodobna pedagogika* 12 (1-2): 1-14.

Marentič Požarnik, B. 1997a. Pripravnništvo učiteljev po novem - po nepotrebnem zapravljen priložnost v *Vzgoja in izobraževanje* 28 (2): 18-20.

Marentič Požarnik, B. 1997b. Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev v *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje (Zbornik prispevkov)*: 9-18.

Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev - nujna predpostavka uspešne prenove v *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4-12.

Milharčič Hladnik, M. 1995. Šolstvo in učiteljice na Slovenskem. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Možina, S. 2002. Management kadrovskih virov v *Zbirka Profesija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Patton, W., McMahon, M. 2006. *Career Development and Systems Theory*. Rotterdam: Sense Publishers.

Plevnik, T. 2005. Več pogledov na prihodnost izobraževanja učiteljskih poklicev v Sloveniji v *Pomembne teme v izobraževanju (zbornik besedil)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. 2006. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peček, M. 1998. Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Rakočević, S., Bekeš, P. 1994. Državna uprava: vloga, položaj, organizacija, delovanje. Ljubljana: Uradni list RS.

Razdevšek Pučko, C. 1995. Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? v *Vzgoja in izobraževanje* 26 (6).

Razdevšek Pučko, C. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? v *Sodobna pedagogika* 55, posebna izdaja, (12-32).

Reichert, S. Tauch, C. 2003. Trends 2003- Progress towards the European higher education area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Geneva: EUA.

Rokeach, M. 1973. The nature of human values. London: Collier Macmillan Publishers.

Schein, E. H. 1978. Career dynamics: matching individual and organizational needs. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co.

Schein, E. H. 1990. Career anchors: discovering your real values. Revised edition. San Diego: University Associates.

Schmidt, V. 1988. Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem (I., II., III.). Ljubljana: Delavska enotnost.

Setnikar – Cankar, S. 1997. Prestrukturiranje in decentralizacija javnega sektorja v Sloveniji v Javna uprava 33 (3): 339-351.

Slana, J. 1997. Strokovno izpopolnjevanje - pričakovanja učiteljev v Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje (Zbornik prispevkov): 497-504.

Slivar, B. 2003. Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Šmidovnik, J. 1985. Teoretične osnove upravljanja. Ljubljana: Univerzum.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. 2007a. Izzivi mentorstva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Brank, M., Pohar, H., Bizjak, C., Krištof, Z. 2007b. Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov (priročnik). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vavpetič, L. 1963. Temeljni pojmi naše javne uprave. Ljubljana: Univerzitetna založba.

Virant, G. 1998. Pravna ureditev javne uprave. Ljubljana: Visoka upravna šola.

Werther, W. B., Davis, K. 1993. Human resources and personnel management. 4th edition. New York: McGraw-Hill.

Wright, D. R. 1993. Can professional development de-professionalise the teaching profession? v *Developing teachers professionally*, ur. Bridges, D., Kerry, T. London and New York: Routledge.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. 2001. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zgaga, P. 2004. Nova priložnost za izobraževanje učiteljev v "Evropskem visokošolskem prostoru?" v *Sodobna pedagogika* 55, posebna izdaja: 12-32.

Zgaga, P. 2005. Teze za prenovo pedagoških študijskih programov. Pomembne teme v izobraževanju (zbornik besedil o izobraževanju učiteljev). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Žagar, F. 1992. Kaj hočemo in kaj zmoremo (zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žlebnik, L. 1978. *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: DZS.

## 8 DRUGI VIRI:

The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I. Initial training and transitions to working life of teachers in general lower secondary education. 2002. Bruselj: Eurydice.

Učiteljski poklic v Evropi: Profili, trendi, hotenja. Poročilo III. Delovne razmere in plačilo. Nižje splošno sekundarno izobraževanje. 2003. Ljubljana: Eurydice.

Učiteljski poklic v Evropi: Profili, trendi, hotenja. Poročilo IV. Kako ohraniti privlačnost učiteljskega poklica tudi v 21. stoletju. Nižje splošno sekundarno izobraževanje. 2005. Ljubljana: Eurydice.

European trends in anticipation of teacher training needs - Summary of answers on the Eurydice network. 2000. Helsinki: Hakapaino Oy.

Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah. 1998. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Key data on education in Europe. 2000. Brussels: European commission.

European Glossary on education: Teaching Stuff. 2001. Brussels: Eurydice.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI - UPB5) Uradni list RS, št. 36/08, 58/09, 64/09, 65/09. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (10. 12. 2009)

Zakon o osnovni šoli (ZOsni-UPB3) Uradni list RS, št. 81/06. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (15. 7. 2008)

Zakon o delovnih razmerjih (ZDR). Uradni list RS, št. 42/02, 79/06, 46/07, 103/07, 45/08, 83/09. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (11. 2. 2010)

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS-UPB13). Uradni list RS, št. 108/09. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (11. 11. 2009)

Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Uradni list RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96, 51/98, 28/99, 39/99, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01, 56/02, 52/07. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (20. 2. 2010)

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (25. 8. 2009)

Pravilnik o pripravi strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 23/06, 72/07. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (2. 11. 2009)

Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 23/06, 81/07, 105/08. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (2. 11. 2009)

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Uradni list RS, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (2. 11. 2009)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-UPB1). Uradni list RS, št. 3/07. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (25. 8. 2009)

Pravilnik o smeri in stopnji izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 57/99, 8/01, 64/01, 73/03. Dostopno prek: <http://zakonodaja.si> (25. 8. 2009)

Sindikata vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. Dostopno prek: <http://www.sviz.si/?page=natisni&print=si/aktualno/dogodki/kodeks-pok-etika> (16. 5. 2006)

Sindikata vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. Dostopno prek: <http://www.sviz.si/?page=natisni&print=si/predpisi/priporocila-o-statusu-uciteljev> (18. 5. 2006)

Eurydice. Dostopno prek: <http://www.eurydice.org/news/communique/si/PR%20KT33%20SI.PDF> (22. 5. 2006)

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Dostopno prek: [www.ff.uni-lj.si/fakulteta/studij/.../koncepti/prenova\\_pedag\\_studijev.pdf](http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/studij/.../koncepti/prenova_pedag_studijev.pdf) (13. 10. 2009)

Merila za akreditacijo študijskih programov za učitelje. Dostopno prek: [http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Zakonodaja\\_in\\_predpisi/MERILA\\_pedagoski\\_maj08.doc](http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Zakonodaja_in_predpisi/MERILA_pedagoski_maj08.doc) (11. 12. 2009)