

NAPREDOVANJE UČITELJA U ZVANJA IZ PERSPEKTIVE UČITELJA EKSPERATA

Irena Klasnićⁱ, Marina Đuranovićⁱⁱ, Tomislava Vidićⁱⁱⁱ

Primljen: 19. 1. 2025.
Prihvaćen: 19. 2. 2025.

Ekspertnost u području pedagogije znatnije se počela istraživati krajem prošlog i početkom ovog stoljeća, a uočeno je da učitelji eksperti posjeduju niz karakteristika koje odgojno-obrazovnu djelatnost čine kvalitetnijom. Fleksibilnost, analitičnost, dobro razumijevanje apstraktnih ideja, osjetljivost na detalje, bolje strategije rješavanja problema i donošenja odluka neke su od karakteristika učitelja eksperata. Kontinuiranim radom na vlastitom profesionalnom razvoju učitelji postižu izvrsnost u svom području rada i postaju eksperti, a svoju ekspertnost, među ostalim, pokazuju i napredovanjem u zvanje. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati iskustva učitelja eksperata o napredovanju u zvanje i njihovoj ulozi unutar odgojno-obrazovnog sustava. Primijenjeno je kvalitativno istraživanje provedbom fokus grupe. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom s osam učiteljica koje su stekle zvanje učiteljice savjetnice ili izvrsne savjetnice. Dobiveni rezultati ukazuju da postoje brojni izazovi u napredovanju učitelja u zvanja te da su učitelji eksperti često neiskorišteni potencijal u odgojno-obrazovnom sustavu.

Ključne riječi: eksperti; izvrsni savjetnik; napredovanje u zvanja; savjetnik; učitelj

ⁱ Irena Klasnić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; irena.klasnic@ufzg.hr; <https://orcid.org/0000-0002-0315-3104>

ⁱⁱ Marina Đuranović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; marina.duranovic@ufzg.hr; <https://orcid.org/0000-0001-7199-5488>

ⁱⁱⁱ Tomislava Vidić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; tomislava.vidic@ufzg.hr; <https://orcid.org/0000-0003-2040-2667>

Uvod

Pojam ‘ekspert’ potječe iz latinskog jezika (*lat. expertus* – iskusan, vješt) i označava stručnjaka, znalca, osobu koja se poziva da daje svoj sud u spornim ili teškim pitanjima (Klaić, 1980). Što čini eksperta u nekom području? Ericsson i suradnici (2007) ističu da istraživanja ukazuju na to da je izvanredna izvedba proizvod namjernog vježbanja i treniranja tijekom niza godina, a ne urođenog talenta ili vještine. Navedeni autori, pozivajući se na Bloomovo istraživanje kojim je retrospektivno pogledao djetinjstvo 120 elitnih izvođača koji su osvojili međunarodna natjecanja ili nagrade u raznim područjima, od glazbe do neurologije, istaknuli su kako su svi vrhunski izvođači koje je Bloom istraživao intenzivno vježbali, učili s predanim učiteljima, a njihove obitelji su ih s entuzijazmom podržavale tijekom godina njihova razvoja. Kasnije istraživanje, utemeljeno na Bloomovoj pionirskoj studiji, otkrilo je da su količina i kvaliteta prakse bili ključni čimbenici u razini stručnosti koju su ljudi postigli (Ericsson *et al.*, 2007).

Ekspertnost u području pedagogije znatnije se počela istraživati krajem prošlog i početkom ovog stoljeća. Uočeno je da su učitelji eksperti: osjetljiviji na socijalnu situaciju pri rješavanju pedagoških problema, oportunističniji su i fleksibilniji u poučavanju od učitelja početnika, predstavljaju probleme na kvalitativno drugačije načine nego početnici, imaju brze i točne sposobnosti prepoznavanja uzoraka, uočavaju smislene obrasce u domeni u kojoj su iskusni te, premda postoji mogućnost da sporije rješavaju probleme, učitelji eksperti donose bogatije i osobnije izvore informacija kako bi se mogli nositi s problemima koje pokušavaju riješiti (Berliner, 2004). Bruggeman i suradnici (2021), sistematizirajući rezultate više studija, navode da eksperti posjeduju sljedeće karakteristike: bolje odabiru relevantne detalje iz velikih skupova informacija i provode više vremena kvalitativno analizirajući probleme, razumiju apstraktne ideje bolje od početnika jer analiziraju duboke strukture problema, usmjereni su na praksu i uzimaju u obzir složenije organizacijske varijable, daju logičnija i prikladnija rješenja, lakše prenose znanje u druga područja te više uče iz intuicije, osjećaja i *mekih vještina*. Bond i suradnici (2000) navode ove karakteristike učitelja eksperata: bolje korištenje znanja, opsežno znanje o pedagoškom sadržaju, bolje strategije rješavanja problema, bolja prilagodba i modifikacija ciljeva različitim učenicima i bolje vještine impro-

vizacije, bolje donošenje odluka, postavljanje izazovnijih ciljeva, bolja razredna klima, bolja percepcija događaja u razrednom odjelu i bolje sposobnosti *čitanja* znakova učenika, veća osjetljivost na kontekst, bolje praćenje učenja i pružanja povratnih informacija učenicima, češće provjeravanje hipoteza, veće poštovanje učenika i pokazivanje više strasti za poučavanjem. Kako bi se stekle visoke razine kompetencija koje karakteriziraju učitelje eksperte potrebno je 5 do 7 godina napornog pedagoškog rada na tom području (Berliner, 2004). Očito je da se ekspertnost ne odnosi samo na visoki stupanj stručnosti u poznavanju sadržaja nastavnog predmeta, nego i na pedagošku i didaktičku ekspertnost. Berliner (1988) navodi pet stupnjeva razvoja vještina učitelja: (1) učitelj pripravnik; (2) učitelj početnik; (3) kompetentni učitelj; (4) iskusni učitelj i (5) učitelj ekspert. Prema navedenom modelu, učitelj prolazi sve stupnjeve razvoja kako bi na razini ekspertnosti bio sposoban rješavati probleme na maksimalno učinkovit način, posjedovao opsežno i sofisticirano znanje te u svom radu činio minimalne propuste i pogreške (Geeraerts *et al.*, 2018).

Izvršnost u poučavanju ima najsnažniji pojedinačni utjecaj na postignuća učenika (Hattie, 2003) stoga je od iznimne važnosti kakvi učitelji poučavaju djecu i mlade. Učenici koje poučavaju učitelji eksperti imaju veću motivaciju za učenje, veći osjećaj samoučinkovitosti, više razine postignuća i dublje razumijevanje sadržaja poučavanja (Berliner, 2004). Ti učenici pokazuju razumijevanje koncepata u nastavi koji su integriraniji, koherentniji i na višoj razini apstrakcije od razumijevanja koje postižu drugi učenici (Hattie, 2003).

Kako bi odgojno-obrazovni sustavi bili čim učinkovitiji i kvalitetniji, obrazovne politike svake države ističu važnost profesionalnog razvoja učitelja. U više od dvije trećine obrazovnih sustava Europe pravni propisi ili kolektivni ugovori predviđaju upotrebu vrednovanja pri odlukama o napredovanju u profesionalnoj karijeri (Eurydice, 2023c). Većina europskih zemalja ima sustav napredovanja učitelja koji se temelji na višestupanjskoj razvojnoj shemi, dok samo neke zemlje imaju ravnu razvojnu shemu u kojoj učitelji nemaju mogućnosti napredovanja u više faze profesionalne karijere (Sadovets, 2021).

Razne države pokušavaju na primjeren i prihvatljiv način osmisliti profesionalni razvoj i napredovanje učitelja. Tako na primjer u Švedskoj iskusni i kvalitetni učitelji postaju *karijerni učitelji* (*engl. career*

teachers), njihov položaj je obično vremenski ograničen kako bi se osiguralo trajno ulaganje truda, a među ostalim uglavnom podrazumijeva i mentoriranje drugih učitelja ili rad na organizacijskim promjenama na radnom mjestu (Grönqvist *et al.*, 2022). U Latviji, učitelji su prema razini kvalitete rada raspoređeni u pet kategorija, a dodatak na plaću primaju oni koji su raspoređeni u 1., 2. i 3. razinu (Eurydice, 2023a), dok u Finskoj sudjelovanje u aktivnostima stalnog profesionalnog usavršavanja ne daje učiteljima formalne beneficije, poput povećanja plaća ili napredovanja (Eurydice, 2024). U Rumunjskoj profesionalni karijerni razvoj prati napredovanje u zvanja te nakon dobivanja diplome učitelja kojom se dokazuje stjecanje minimalnih kompetencija, učitelji mogu napredovati u učitelja drugog i učitelja prvog stupnja. Napredovanje je moguće nakon najmanje 4 godine staža u sustavu obrazovanja od stjecanja zvanja učitelja polaganjem ispita te se nagrađuje višom plaćom (Eurydice, 2023b).

Iako se ekspertnost učitelja istražuje u svijetu, u Hrvatskoj nemamo takvih istraživanja već se najčešće ispituju razlike po stažu te se pretpostavlja da učitelji s dužim stažem ostvaruju kvalitetnije rezultate u odgojno-obrazovnom radu. Prema Hattie (2003), postoji distinkcija između učitelja eksperata i iskusnih učitelja, osobito po načinu na koji djeluju u učionici, izazovima koje stavljaju pred učenike i, najvažnije, po dubini procesuiranja koju njihovi učenici postižu. Kvalitetu rada u odgojno-obrazovnom sustavu učitelji svakodnevno pokazuju radeći s učenicima u učionici, surađujući s kolegama, ostvarujući dobru komunikaciju s roditeljima učenika, unapređujući rad škole i sustava u cjelini. Dio učitelja prepoznat je kao iznimno kvalitetan na lokalnoj i/ili nacionalnoj razini. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih svake godine objavljuje javni poziv te na osnovi *Pravilnika o nagrađivanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima* (NN, 53/2019) odabire 500-tinjak najboljih djelatnika koje nagrađuje na Dan učitelja. Učitelji su nerijetko dobitnici brojnih priznanja i nagrada za svoj rad.

Odgojno-obrazovni djelatnici u Republici Hrvatskoj koji kontinuirano rade niz godina i ostvaruju iznimnu kvalitetu u području odgoja i obrazovanja mogu napredovati u zvanja: mentor, savjetnik i izvrstan savjetnik (*Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domo-*

vima, NN, 68/2019; NN, 60/2020; NN, 32/2021). Upravo napredovanje u zvanje, za potrebe provođenja ovog istraživanja i pisanja rada, uzimamo kao ključni kriterij dokazivanja kvalitete i ekspertnosti u odgojno-obrazovnom radu jer se Pravilnikom propisuje ostvarenost brojnih uvjeta i dugogodišnji kontinuirani profesionalni razvoj. Navedenim Pravilnikom predviđeno je da, osim položenog stručnog ispita, učitelji koji napreduju u zvanje moraju se kontinuirano profesionalno razvijati u trajanju od najmanje 100 sati za mentora, 120 sati za savjetnika te najmanje 150 sati u posljednjih pet godina za zvanje izvrsnog savjetnika. Osim toga, za stjecanje pojedinog zvanja učitelji trebaju dokazati izvrsnost ostvarivanjem bodova iz određenog broja kategorija (20 bodova za mentora iz najmanje tri kategorije, 40 bodova za savjetnika iz najmanje četiri kategorije te 60 bodova za zvanje izvrsnog savjetnika iz najmanje pet kategorija). Kategorije u kojima učitelji ostvaruju aktivnosti su: (1) Organizacija i/ili provedba natjecanja te mentorstvo učenicima, studentima i pripravnicima; (2) Održana predavanja, radionice i edukacije; (3) Rad u stručnim vijećima, udrugama i sl.; (4) Objavljivanje stručnih članaka, nastavnih materijala i obrazovnih sadržaja; (5) Osmišljavanje i provođenje projekata; (6) Rad na unaprjeđenju rada škole i (7) Rad na unaprjeđenju sustava obrazovanja. Kako bi učitelji napredovali u bilo koje od zvanja, nužno je da ostvare bodove u kategoriji *Rad na unaprjeđivanju rada škole* čime se ukazuje na važnost njihove djelatnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj oni svakodnevno djeluju. Za napredovanje u više zvanje, učitelji moraju pet godina kontinuirano predano raditi i usavršavati se. Pravilnikom o izmjenama i dopunama navedenog dokumenta (NN, 32/2021) predviđena je iznimka od uvjeta koji se odnosi na pet godina, naime, postoji mogućnost napredovanja u zvanje mentora i nakon najmanje tri godine rada, ali ako prikupe 40 bodova iz najmanje četiri kategorije. Sastavni dio izbora u zvanje, nakon zaprimanja urednog zahtjeva i dokumentacije Agenciji za odgoj i obrazovanje (u daljnjem tekstu: Agencija) je obavljanje uvida u stručno-pedagoški rad odgojno-obrazovnog radnika radi utvrđivanja ispunjenosti uvjeta izvrsnosti. Uvid u stručno-pedagoški rad učitelja obuhvaća praćenje rada odgojno-obrazovnog radnika tijekom najviše dva sata njegova neposrednog rada s učenicima (NN, 32/2021). Postupak stručnog napredovanja provodi Agencija, odnosno

viši savjetnici za razrednu nastavu zaduženi su za napredovanje učitelja razredne nastave.

Kontinuiranim radom na vlastitom profesionalnom razvoju učitelji postižu izvrsnost u svom području rada i postaju eksperti. Profesionalni razvoj učitelja predstavlja kontinuirani proces koji kombinira formalno, neformalno i informalno učenje kroz različite faze učiteljske karijere (Tynjälä i Heikkinen, 2011), a novija istraživanja o tome kako učitelji uče uglavnom su usredotočena na informalno učenje (Geeraerts *et al.*, 2018). Takvo učenje uglavnom se povezuje sa situacijama svakodnevnog učenja u školama, bez stroge strukture i definiranih vremenskih, prostornih i organizacijskih okvira. Kyndt i suradnici (2016), analizirajući 74 znanstvena članka, identificirali su sljedeće informalne aktivnosti učitelja povezanih s njihovim svakodnevnim profesionalnim razvojem koje su relevantne u školskom okruženju, a uključuju kolege: promatranje rada drugog učitelja, suradnja s drugima, interakcija i rasprava s drugim učiteljima, dijeljenje materijala i resursa. Ideja da učitelji imaju koristi od potpore svojih suradničkih kolega široko je prihvaćena (Shabani *et al.*, 2010). Iako svaki učitelj ima svoj jedinstveni način odabira nastavnih sadržaja, određivanja prioriteta i odlučivanja koji pristup poučavanja najbolje odgovara njegovom razrednom odjelu (Wahlström, 2022), učenje iz iskustava drugih može imati pozitivne učinke na pedagoški rad. Od učitelja eksperata, koji su se profesionalno usavršavali dulji niz godina i stekli zvanje savjetnika ili izvrsnog savjetnika osobito bi mogle učiti mlađe kolege. Interakcijom učitelja različitih generacija stvaraju se mogućnosti za promicanje profesionalnog razvoja i mladih i starijih učitelja jer svaka generacija posjeduje specifična znanja i vještine koje može pružiti drugima (Geeraerts *et al.*, 2018). Koristi li ekspertiza učitelja koji su napredovali u zvanja drugim dionicima odgojno-obrazovnog procesa ili njihovi potencijali ostaju neiskorišteni?

Cilj ovog istraživanja je ispitati iskustva učitelja eksperata o napredovanju u zvanje i njihovoj ulozi unutar odgojno-obrazovnog sustava. Budući da u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu ne postoje istraživanja o učiteljima ekspertima, ovim radom će se premostiti taj nedostatak.

Istraživanje je osmišljeno kako bi se odgovorilo na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što učitelji eksperti misle o napredovanju u zvanje?
2. Koja su gledišta djelatnika kolektiva o učiteljima ekspertima s kojima rade?
3. Kakva je prepoznatljivost učitelja eksperata i tko koristi njihovu ekspertnost?

Metodologija

Postupak

Primijenjeno je kvalitativno istraživanje provedbom fokus grupe. Intervju fokus grupe je interaktivna rasprava u kojoj sudjeluje više od jednog sudionika koji su prošli isti proces (Özelçi, 2024), a to je slučaj u ovom istraživanju. Svrha fokus grupe bila je dobiti uvid u različita stajališta sudionika, a ne težiti usuglašivanju stavova (Kvale i Brinkmann, 2009). Bogner i suradnici (2009) ističu da je intervjuiranje eksperata vrijedna i legitimna empirijska istraživačka metoda za otkrivanje *insajderskog* procesnog znanja o praktičnim složenim problemima. Istraživanje je imalo deskriptivni karakter i temeljilo se na subjektivnim iskazima sudionika. Grupna rasprava provedena je tijekom svibnja 2024. i trajala je 50-ak minuta. Razgovor je, uz pristanak svih sudionika, bio sniman diktafonom i kamerom. U skladu s etičkim načelima, sudionicima je bila zajamčena anonimnost i mogućnost odustajanja od istraživanja u bilo kojem trenutku.

Sudionici

Razgovor o napredovanju u zvanja u odgojno-obrazovnom kontekstu moguće je provesti formiranjem fokus grupe sastavljene od učitelja koji taj sustav dobro poznaju (Klasnić *et al.*, 2024). Osmam učiteljica razredne nastave koje su prepoznate kao eksperti u radu u primarnom obrazovanju pozvano je da sudjeluje u istraživanju i sve su se odazvale pozivu. Poziv je upućen na temelju preporuke ravnatelja škola ili profesora Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Kriteriji za sudjelovanje u fokus grupi bili su višegodišnje radno iskustvo, izvrsnost u radu i napredovanje u najviša zvanja: savjetnika ili izvrsnog savjetnika. Formirana je fokus grupa učiteljica eksperata u području primar-

nog obrazovanja ($N = 8$), od toga je pet učiteljica napredovalo u zvanje savjetnika, a tri u zvanje izvrsnog savjetnika. Razgovor je vođen na temelju polustrukturiranog intervjua. U Tablici 1 prikazani su podaci o sudionicama fokus grupe.

Tablica 1. Opis sudionika fokus grupe

Kod	Radno mjesto	Napredovanje u struci	Dob	Godine radnog iskustva
E 1	učiteljica razredne nastave	izvrsna savjetnica	58	36
E 2	učiteljica razredne nastave	izvrsna savjetnica	57	31
E 3	učiteljica razredne nastave	savjetnica	54	31
E 4	učiteljica razredne nastave	savjetnica	53	31
E 5	učiteljica razredne nastave	savjetnica	56	32
E 6	učiteljica razredne nastave	izvrsna savjetnica	50	27
E 7	učiteljica razredne nastave	savjetnica	49	23
E 8	učiteljica razredne nastave	savjetnica	51	25

Legenda: E = ekspert

Prikupljanje podataka i kvalitativna analiza

Podaci su prikupljeni na osnovi polustrukturiranog intervjua osmišljenog za potrebe istraživanja. Audio zapisi su transkribirani, a nakon toga provedena je kvalitativna analiza sadržaja. Analiza sadržaja predstavlja najprikladniju metodu za analizu podataka dobivenih grupnim intervjumom u fokus grupi (Creswell, 2003). Berg (2009, 338) ističe da je analiza sadržaja »pažljivo, detaljno, sustavno ispitivanje i tumačenje određenog korpusa materijala u nastojanju da se identificiraju obrasci, teme, pristranosti i značenja«. Rezultati su klasificirani u 3 teme. Želeći povećati pouzdanost analize transkribiranih podataka dobivenih

intervjuom korišten je test pouzdanosti između kodera (engl. *intercoder reliability*) (Cheung i Tai, 2021). Pouzdanost između kodera izračunava se na temelju stupnja slaganja dvaju ili više kodera oko kodova primijenjenih na fiksni skup jedinica u kvalitativnim podacima (Kurasaki, 2000). Navedena mjera može se primijeniti na nominalne podatke, kao što su podaci dobiveni pomoću intervjua (O'Connor i Joffe, 2020) ili kada dva koderi primjenjuju kodove na transkribirane podatke kako bi se provjerila valjanost kodiranja (Gwet, 2014). O'Connor i Joffe (2020) ističu da pouzdanost između kodera predstavlja numeričku mjeru dogovora između različitih kodera o tome kako isti podaci trebaju biti kodirani. Upravo stoga, dvoje nezavisnih kodera je sortiralo rezultate te je dobiven koeficijent slaganja ,87. Navedeni koeficijent ima zadovoljavajuću vrijednost jer Miles i Huberman (1994) ističu da vrijednost treba biti iznad ,80.

Rezultati

Na početku intervjua učiteljice, sudionice fokus grupe, bile su upitane percipiraju li one sebe kao eksperte u području primarnog obrazovanja. Svih osam je niječno odgovorilo. Pretpostavljamo da je odgovor niječan iz dva razloga. Prvo, u Hrvatskoj se ne rabi pojam eksperta u području odgoja i obrazovanja, a drugo, kulturološki je prihvatljivo ne isticati svoje kvalitete pa tako ni izvrsnost u radu. Jedna od sudionica je pojasnila:

»Ne gledamo se baš kao nekakvi eksperti, ali svi smo mi napredovali u zvanja. Pretpostavljam da većina onih koji napreduju u savjetništvo ili izvrsno savjetništvo, napreduju zato što se ipak po nečemu izdvajaju, zato što rade, zato što eto i skupimo dovoljno bodova i onda možda je i to ipak određena nagrada za taj rad. Mislim da nitko, ja barem neću nikada za sebe reći da sam ekspert i da sam ekspertnija nego netko drugi u školi ili negdje drugdje, ali da ipak postoji nekakva razlika, mislim da postoji.« (E 6)

Dobiveni podaci razvrstani su u 3 teme, a zatim, radi lakšeg praćenja, u subteme (Tablica 2).

Tablica 2. Teme i subteme

	Teme	Subteme
1.	Napredovanje u zvanje	<i>Bodovi za napredovanje u zvanje</i>
		<i>Postupak provođenja izbora u zvanje</i>
2.	Gledišta djelatnika kolektiva o radu eksperata	<i>Gledišta kolega učitelja</i>
		<i>Gledišta ravnatelja</i>
3.	Ekspertnost učitelja	<i>Prepoznatljivost učitelja eksperata</i>
		<i>Korist od ekspertnosti učitelja</i>

1. Napredovanje u zvanje

1.1. *Bodovi za napredovanje u zvanje*

Broj bodova potrebnih za stjecanje pojedinog zvanja odmah se nametnuo kao tema razgovora. Naime, za stjecanje zvanja učitelja savjetnika treba ostvariti najmanje 40 bodova, a za zvanje izvrsnog savjetnika 60 bodova. Upitane je li taj broj bodova teško ostvariv i dosežan, navele su sljedeće:

»Pa premašujem uglavnom uvijek. Zapravo, kad nešto radiš, ne radiš s mišlju u glavi 'skupljam bodove'. Radiš to, pa što se dogodi poslije s bodovima, dogodi se. Koliko ti aktivnosti koje si provela donesu.« (E 5)

»Meni se čini da se to nekako zakotrlja. Ja ne idem ciljano skupljati bodove, nego se upustiš u taj rad i onda ti se samo otvaraju neke mogućnosti i vuče te... Ono, jednostavno, ne ideš s ciljem da ćeš jako puno raditi, nego to se jednostavno dogodi.« (E1)

»Da, kad ideš zbrajati bodove, iznenadiš se. Kad sam bila mentorica, pa sam išla ponovno u napredovanje, prvo sam mislila: ponovno ću biti mentor. Ali kad sam vidjela da sam skupila sve te bodove, to je bilo preko 100 % i ne znam koliko sati usavršavanja... Nakon toga sam odlučila, idem pokušati u savjetništvo. Sad je to prošlo...« (E 7)

Međutim, valja naglasiti da se uz bodovanje za napredovanje vežu i negativne konotacije. Prema riječima sudionica, ponekad se događaju situacije u kojima se negativno komentira broj ostvarenih bodova, od strane različitih dionika odgojno-obrazovnog sustava, kolega učitelja ili viših savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje.

»I onda vas kolege nazivaju sakupljačicama bodova... jer zapravo nas ponese projekt ili rad na nečemu i idemo dalje, dalje, dalje, a onda kolege u zbornici kažu: 'Bože, zar ti to treba, zašto toliko radiš? Ah, ti si sakupljačica bodova!'« (E 3)

»Imala sam 500 bodova, viša savjetnica mi je rekla da se previše usavršavam.« (E 3)

1.2. Postupak provođenja izbora u zvanje

Postupak stručnog napredovanja učitelja razredne nastave u zvanja provode viši savjetnici za razrednu nastavu Agencije za odgoj i obrazovanje što uključuje i uvid u najviše dva sata učiteljevog neposrednog rada s učenicima. Svrha uvida je utvrđivanje ispunjenosti uvjeta izvrsnosti. Odgovori učiteljica su varirali kad su bile upitane za mišljenje o dolasku višeg savjetnika na nastavu. Dio odgovora odnosio se na njihova iskustva, a dio na promišljanja o tome je li taj postupak osmišljen na kvalitetan način jer je podložan subjektivnoj procjeni jednog višeg savjetnika, a propitivale su se i kompetencije viših savjetnika.

»Meni ne smeta kad mi viši savjetnik dolazi na nastavu, meni može doći u razred bilo tko i sjesti u zadnju klupu. Ja sam tijekom tih svih godina rada stekla takvu sigurnost, ležernost, pa ako i napravim neku pogrešku, što se može dogoditi, vidjet će se da je to nekakva pogreška, da je to slučajnost.« (E 1)

»Ja sam prošla tri različita viša savjetnika. Svaki put sam imala veću, neću reći veći stres, nego odgovornost. Svaki put mi je sve teže jer imam osjećaj da stvarno moram dokazati da je moje napredovanje opravdano, da je sve to što sam ja zasad postigla kroz cijelo ovo vrijeme i zaslužno. Nije to meni opterećenje, ali stvarno je onako jedna jako ozbiljna odgovornost. I onda, kad sve to prođe, ja zaista mislim da je svatko od nas ponosan na sebe.« (E 6)

»Ovdje se javlja po meni još jedan problem, a to je da se nerijetko pripremamo za višeg savjetnika, a ne za napredovanje. Za sve te osobe koje su nama savjetnici kruže informacije, među nama učiteljima, i zna se koje interese i preferencije imaju, što im je važno. I onda se čovjek priprema točno za sat kakav savjetnik želi vidjeti...« (E 1)

»Slažem se! To uopće nisam ja. Taj sat, to nisam ja!« (E 7)

»Kad sam napredovala, baš mi je bilo ugodno razgovarati s višom savjetnicom. Ukazala mi je na neke stvari, da pazim na neke administrativne zahtjeve. Stvarno je pristupila dobronamjerno i savjetnički, a svaki taj savjet sam onda na razrednom vijeću prenijela pa smo svi znali kako treba... Tako da, moram priznati, evo, kad pristupe savjetnički, to može biti vrlo ugodno i

korisno, ali ima i drugačijih priča. Ja mislim da neke priče odbijaju ljude od napredovanja.« (E 7)

»Po meni, problem je što se u sustavu stalno nešto mijenja. Danas će vam doći viši savjetnik i reći to se radi ovako, za nekoliko mjeseci ćete dobiti neku novu informaciju. Mislim da je to jedan od većih problema jer kad nešto utvrdiš da tako ide, odjednom neka promjena zbog koje te može srušiti u postupku napredovanja!« (E 8)

Nakon navedenih objašnjenja, učiteljice su upitane bi li bilo bolje da se iz postupka izbora u zvanje makne uvid u učiteljev neposredni rad s učenicima. Sve sudionice reagirale su odmahivanjem glave, nijekanjem i komentarima da se postupak izbora ne može svesti samo na pregledavanje dokumentacije. Pojašnjenja koja su dale slijede u nastavku:

»Nekoliko nas ovdje imamo iskustva u radu povjerenstva za napredovanje, kad su povjerenstvo činili savjetnik i dvoje učitelja koji su već ranije napredovali u zvanje. Često se znala čuti ona rečenica: 'Ne može meni netko doći na sat i u jednom satu procijeniti kako ja radim!' Ono što sam ja doživjela je da sam nakon prvih 15 minuta rada već imala sliku o toj osobi. O njezinom načinu rada.... nije bitno hoće li ona danas nešto možda krivo izgovoriti, hoće li ona možda napraviti neku grešku, ali vi vidite taj odnos, to je nevjerojatno, vidite kakav je to tip učiteljice. Tako da se zaista puno toga vidi kad nazočite nastavi.« (E 2)

»I ja sam bila u sastavu povjerenstva za napredovanje... Vidi se komunikacija s djecom, vide se reakcije djece, ma ne možeš ti to njih uvježbati za sat na koji ti dolazi povjerenstvo.« (E 5)

»Osjetiš ozračje koje vlada u toj učionici.« (E 1)

»Kad ti uđeš u taj razred, ti vidiš tu neku posebnu toplinu i odnos, a vidiš i uređenje učionice. Možeš zaista vidjeti koliko se u tom razrednom odjelu radi, to nitko ne može baš pripremiti za taj jedan ili dva sata.« (E 5)

Sudionice su upitane je li primjereno da viši savjetnik u Agenciji bude u nižem zvanju od učitelja kojem dolazi na sat i bi li to trebalo regulirati prilikom zapošljavanja u Agenciji tako da se na natječaj mogu javiti učitelji savjetnici ili izvrsni savjetnici?

Dio sudionica je klimanjem glave potvrdilo da se slaže, a dio je samo slegnuo ramenima uz komentar: »A, tako je to!« Jedna sudionica je dodala:

»Tu je taj njihov status u Agenciji... jako loš rekla bih, mislim da im je materijalni status loš.« (E 1)

Ostale sudionice dodale su još neke primjedbe, govoreći u isti glas:

»Ali položaj moći nije im loš... Da, oni to kompenziraju na taj način... Oni imaju moć odlučiti o nečijoj sudbini, o nečijem profesionalnom razvoju...«

2. Gledišta djelatnika kolektiva o radu eksperata

Kolektiv u kojem učitelji rade ima značajnu ulogu u njihovom profesionalnom razvoju. Razgovor sa sudionicima fokus grupe bio je vođen u dva smjera, kako kolege učitelji gledaju na aktivnosti učitelja eksperata i kako ih ravnatelji škola percipiraju.

2.1. Gledišta kolega učitelja

Prema riječima učiteljica eksperata postoji priličan otpor prema uključivanju kolega u zajedničke aktivnosti i relativno nepovoljno gledište na napredovanje u zvanje:

»Rijetki su oni koji se žele uključiti u neku aktivnost koju provodim... Samo oni ili s kojima ste jako bliski, pa hajde da nešto zajedno napravimo ili oni koji zapravo žele napredovati u mentora, savjetnika će se uključiti...« (E 3)

»Što se tiče kolektiva, u mojem kolektivu se ne žele u ništa uključiti! Moje kolege se ne uključuju u nikakve projekte, samo ono što moraju ili što im ravnatelj nametne, a meni kažu da ja to moram jer sam u napredovanju pa mi to treba. Zapravo, meni to ne treba, imam dovoljno bodova... uspjela sam samo dvoje nagovoriti da se uključe u E-twinning projekt... Kolegice na moj rad gledaju kao na nešto negativno, obavezu koju ja moram odraditi jer sam sad mentor ili savjetnik... one mene ne koče, ali se ne žele uključiti u apsolutno ništa.« (E 4)

»Imamo stvarno kvalitetnih ljudi u kolektivu koji bi mogli napredovati u zvanje, ali jednostavno vele: 'Ja ne mogu podnijet taj stres!'« (E 7)

»Pa neke ljude apsolutno koči u napredovanju administrativni dio oko skupljanja dokumentacije. Skupljanje svih tih papira, slaganje svega toga... to je jedan dodatni stres i meni je korektno ako netko kaže da to ne želi, ali svejedno radi... ali mi nije korektno od ljudi koji kažu: 'Da sam htjela mogla sam i ja!'... onako malo posprdno, a takvih ima jako puno...« (E 5)

»Dosta kolegica mi je reklo da imaju strah od javnog nastupa, tremu i da bi zablokirale da im netko dođe na sat. Sad, koliko je to točno, koliko same sebe opravdavaju... Često mi govore da bi se neugodno osjećale kad bi im netko došao na sat ili recimo kad bi trebalo odraditi neko predavanje na Učiteljskom vijeću.« (E 4)

»Ma, javni nastup, to moraš vježbati i sve bolje ti ide i sve si uspješniji!« (E 1)

Sudionice su bile zamoljene da podijele iskustva o tome kakve povratne informacije dobivaju od ravnatelja o njihovom radu te pružaju li im podršku ili ne.

2.2. *Gledišta ravnatelja*

»Meni se nedavno dogodilo... moram to sad ispričati jer mi je jako loše iskustvo. Znači, napredovala sam u izvrsnu savjetnicu i ravnatelj mi je čestitao na sjednici Učiteljskog vijeća riječima: 'I sada očekujemo od tebe da više radiš!'. Nakon toga bila sam jako ljuta i ogorčena te sam link na dokumentaciju koju sam poslala višoj savjetnici za prijavu, poslala na e-mail ravnatelja! Sve te mape i bodovi o kojima mi pričamo, nažalost ostaju neprimijećeni. Čovjeka izazovu da jednostavno kaže: 'Gle, u pet godina sam napravila toliko i toliko, stvarno sam jako puno radila!' ... Moj ravnatelj nema pojma što ja radim.« (E 1)

»Kod mene je tako da ja nemam nikakvu podršku od strane svog ravnatelja, apsolutno ni u čemu, dapače baš kontra. Od mog prvog napredovanja je krenulo, traje non-stop, ja sam u nemilosti. Ravnatelj apsolutno ništa ne podržava, ništa, ništa! Bila sam na višednevnoj edukaciji u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, platila sam sve iz svog džepa, nema nikad novaca, sve plaćam sama. Završila sam i edukacije numicon i abakus, sve sam platila iz svog džepa. Ja to više nisam ni govorila svojem ravnatelju jer kad sam pitala da li mi može pomoći prilikom plaćanja, uvijek mi kaže da nema novaca. Zato nije ni znao da sam završila sve te edukacije, nisam htjela ni priložiti potvrdu, jer nemam podrške apsolutno nikakve.... Ranije sam uvijek stavljala sve svoje potvrde u školski dosje, a onda mi je jedanput rečeno da mi je predebeo. (smijeh) Ja sam sve pokupila i držim to doma, sad je dosje prazan.... Trudim se i da stavim vijesti na *web* stranicu škole, ali to opet treba odraditi administrator uz blagoslov ravnatelja.... Kad sam imala izbor za savjetnicu, imala sam predosjećaj da će me rušiti zbog negativnog stava ravnatelja, ali viša savjetnica je bila toliko korektna i silno je pohvalila moj rad da ravnatelj nije mogao ništa reći. Kaže viša savjetnica: 'Pa vi ste kolegice i ovo završili, pa kad to stignete, i knjige pišete!'... počela je sve nabrajati, sve što sam radila u proteklih pet godina tako da ravnatelj zapravo nije više mogao ništa na to dodati.« (E 4)

Dijametralno različita iskustva iznose druge učiteljice eksperti:

»To je zapravo tužno. Ja imam drugačiju situaciju, odnosno imam drugačiji tip ravnatelja. Sretna sam sa svojom ravnateljicom jer kad čujem kakvih ravnatelja ima i koliko znaju kočiti napredovanje.... Recimo, moja me je ravnateljica, kad mi je došla viša savjetnica iz Agencije na nastavu, u razgovoru nahvalila, zaista je znala što radim i koliko vrijedim u toj školi. Čujem po

mnogim školama da ravnatelj, prilikom dolaska više savjetnice iz Agencije, tek na analizi, nakon nastave, saznaju ono što radiš. To je tragično!» (E 2)

»Je, je, doista se lijepo osjećate kad vidite da imate veliku podršku ravnatelja, u tim koracima napredovanja. Recimo, naša ravnateljica doista sve podržava u tome, potiče na to i stoji uz nas. To je doista bitno u svemu tome, podrška ravnatelja je, ja mislim, stvarno bitna!« (E 8)

Kod dijela ravnatelja vidljiv je pozitivan pomak u načinu promišljanja:

»Bivši ravnatelj me je pitao, kad sam rekla da bih išla u napredovanje u zvanje mentora: ‘Zar ti se to stvarno da?’. Tako me pitao. Ali je bio podrška kad je došla viša savjetnica i nije učinio ništa što bi opstruiralo moje napredovanje. Nakon toga, bio je podrška. Ali je na prvu reagirao tako, zar ti se to da?’« (E 7)

3. Ekspertnost učitelja

3.1. *Prepoznatljivost učitelja eksperata*

Učitelji eksperti predstavljaju značajan potencijal odgojno-obrazovnog sustava i očekuje se da ih kao takve percipira kolektiv, stručna i lokalna zajednica. Želeći saznati je li to uistinu tako, postavljeno im je pitanje je li njihov rad drugima vidljiv i prepoznaju li ih drugi kao učitelje eksperte.

»Ja mislim da mi radimo sve to što radimo jer mislimo da tako treba, a ne razmišljamo da to treba biti vidljivo... To nikada nije bilo zato što sam sakupljala bodove za napredovanje... Ja želim samo razmišljati o svom radu, a sad i mogu jer imam dovoljno bodova i staža, mogu se opustiti, ne razmišljajući da moram stalno nekome nešto dokazivati, nego mogu stvarno raditi iz nekakvog svog osobnog zadovoljstva. Ali ja sam i dosad radila iz zadovoljstva i zato što mislim da sve ovo što radim je nekako normalno. Puno radim na projektima, dakle to nije samo ona čista satnica, nego i povrh toga, a zapravo sve radim za našu djecu.« (E 6)

»Ali su nerijetko kolegice ljubomorne. Pokažemo mi svoj rad na raznim seminarima, na županijskoj ili nacionalnoj razini, kao prikaz dobre prakse. Ali, evo što se nedavno dogodilo... ja sam županijski voditelj i prošli tjedan smo imali županijsko stručno vijeće. Mi dobijemo teme od više savjetnice, ali viša savjetnica traži da imamo i primjere dobre prakse. Bilo je šest kolegica, sve su ili mentori ili savjetnici i imale su prikaze dobre prakse. Na kraju vijeća, kolege su ih ocijenili dvojkama. Dvojkama! I ti komentari koje su napisali, to čovjeka baš rastuži...« (E 3)

Budući da za postizanje ekspertnosti treba uložiti puno truda, ali i vremena, postavljeno je pitanje o količini vremena koju posvećuju svom profesionalnom razvoju.

»Ne da se to izračunati. Svaki dan, a i vikendi. To se ne da izračunati brojem...« (E 1)

»Nema tu pravila. Možda ima neki dan kad si neangažiran, čekaš nešto novo što će ti 'uletjeti', a onda zagrižeš... pa nekad ni ne spavaš dok sve ne složiš, napišeš, napraviš sve što treba.« (E 5)

3.2. *Korist od ekspertnosti učitelja*

Na pitanje gdje se koristi ekspertnost učitelja dobiveni su sljedeći odgovori:

»Na webinarima.« (E 1)

»Lokalna zajednica nas ne zove, nego ako radimo neki projekt, mi se obratimo lokalnoj zajednici.« (E 5)

»Mi, kolegice iz škole, smo se ponudile jednom zagrebačkom vrtiću da održimo predavanje i oni su nas onda pozvali.« (E 8)

»Kolega iz logopedskog kabineta me je pozvao da održim predavanje o polasku u školu, o prelasku djece iz vrtića u školu. Čini mi se da sve ide na privatnu ili poluprivatnu inicijativu.« (E 1)

»Bila sam u radnoj skupini za predmetni kurikulum, nitko me nije zvao, sama sam se javila. Mislim da je to šteta, jer ima puno ljudi koji ne vide javni poziv pa je šteta što sustav, oni koji oforme skupinu, ne pozovu ciljano savjetnike i izvanredne savjetnike jer je tu ipak određeno iskustvo. Činjenica je i da postoje i oni učitelji koji to ne žele. Mislim da bi nas se moglo iskoristiti na taj način.« (E 5)

Informalno učenje koje se odvija u svakodnevnom radu razmjernom iskustava među učiteljima na školskim hodnicima i u zbornicama daje priliku za profesionalni razvoj na manje strukturiran, ali ne i kvalitativno neučinkovitiji način. Koriste li mlađi kolege, pripravnici znanje učitelja eksperata?

»Da, do stručnog ispita! (smijeh)« (E 3)

»(potvrđuje)... Da, a dalje to ovisi o samoj osobi.« (E 5)

»Mlađi kolege su sve više 'svoji' i ne žele slušati jer kad dođu u školu i počnu raditi, misle da sve znaju.« (E 7)

»A kad zapne, pomagaj... kako da sad to riješim?« (E 5)

Razmjena ideja ne treba ići samo od starijih, iskusnijih kolega prema mladima. Taj proces bi mogao i trebao biti dvosmjernan. Učiteljice eksperti bile su upitane koriste li one znanja mladih kolega te dolaze li im mlađe kolege s novim idejama i informacijama. Sve učiteljice eksperti su jednoglasno izjavile da ne, a dvije kolegice su dale dodatna objašnjenja:

»Nažalost ne. Mladi kolege žele odraditi i ići čim prije kući.« (E 6)

»Niti studenti danas ne pokazuju inicijativu. Prije su nudili pomoć učiteljici, sjeli bi sami uz učenika kojemu treba pomoć, ispravljali bi bilježnice, zbirke... sad ništa, sjednu u zadnju klupu i jedva čekaju da završi nastava. Pitaju trebaju li ostati na dopunskoj jer bi išli doma...« (E 5)

»Ja, kad sam bila studentica i došla na praksu, ja sam jedva čekala nešto raditi, izgarala sam za to. Danas studenti odrade samo ono što im je zadano.« (E 6)

Danas su studentima i učiteljima dostupni brojni materijali, između ostalog i pisane pripreme za izvođenje nastavnog sata nakladničkih kuća. Pomaže li dostupnost materijala mladima u radu? Učiteljice eksperti imale su izrazito negativno mišljenje o tome.

»Ovo danas im guši kreativnost, meni je to grozno!« (E 5)

»Ja sam ogorčena na nakladničke kuće... Ponekad sam šokirana materijalima. Kad kreneš čitati, ako kritički ne promisliš o tome... to je prestrašno, nema recenzije, to je veliki problem. I ako se mladi oslanjaju samo na to?!... Zato ja šaljem nakladničkim kućama komentare. Dobila sam i odgovor autorice, ali je objašnjenje bilo metodički neprihvatljivo!« (E 1)

»Ja sam poslala mail da neke stvari u udžbenicima nisu dobre, ima grešaka, ali nisu ih ispravili. Htjela bih reći i ovo, mladi danas ne idu na županijska vijeća, misle da im to ne treba.« (E 5)

»Smatram da treba regulirati stručno usavršavanje na način da je mladima obaveza, a starijim kolegama opcija.« (E 8)

Rasprava i zaključak

Svrha ovog rada bila je ispitati iskustva eksperata o napredovanju u zvanje i njihovoj ulozi unutar odgojno-obrazovnog sustava. Prikazana su promišljanja osam učiteljica razredne nastave koje su napredovale u zvanje savjetnika ili izvrsnog savjetnika.

U postupku izbora u zvanje ostvarivanje potrebnih bodova za određeno zvanje ne predstavlja im problem, štoviše, potreban broj bodova

znatno premašuju. Prilikom ostvarivanja ovog uvjeta vode se idejom da realiziraju aktivnost ili provedu projekt ne gledajući to kroz prizmu bodova. Nažalost, neke kolege ih percipiraju kao osobe koje rade upravo to, samo sakupljaju bodove. Postupak stručnog napredovanja učitelja razredne nastave podrazumijeva uključivanje viših savjetnika za razrednu nastavu Agencije za odgoj i obrazovanje. Prema mišljenju eksperata, njihov uvid u neposredni rad s učenicima je neophodan jer se izvrsnost rada učitelja ne može procijeniti isključivo na osnovi dokumentacije, iako su svjesne da taj sat, kojemu nazoči viši savjetnik, nije odraz svakodnevnog nastavnog rada. Dio eksperata smatra neusklađenim da je viši savjetnik u Agenciji u nižem zvanju od učitelja kojem dolazi na sat, ali ističu i važnost poboljšanja njihovog materijalnog statusa. Stoga bi bilo poželjno razmotriti prijedlog da viši savjetnici, prije izbora na radno mjesto u Agenciji za odgoj i obrazovanje, napreduju minimalno do zvanja savjetnika, a poželjno bi bilo i da budu izabrani u izvrsnog savjetnika kako bi mogli kompetentno procjenjivati stručno-pedagoški rad učitelja koji su podnijeli zahtjev za napredovanje. Naravno, i materijalni status trebao bi biti u suglasju s odgovornošću koja proizlazi iz njihove uloge.

Prema mišljenju eksperata, među djelatnicima kolektiva postoji relativno nepovoljno gledište na napredovanje u zvanje, o njihovom radu i iznimnom angažmanu te nedostaje spremnost kolega za uključivanje u zajedničke aktivnosti. Što se tiče podrške ravnatelja, ranije istraživanje, provedeno među učiteljima razredne nastave u Republici Hrvatskoj pokazalo je da učitelji procjenjuju podršku ravnatelja relativno visokom (Đuranović *et al.*, 2024a). Iskustva koja eksperti imaju s podrškom ravnatelja u ovom istraživanju su različita, od pružanja potpore do potpune neupućenosti i nezainteresiranosti za profesionalni razvoj djelatnika kolektiva. Budući da ravnatelji u velikoj mjeri određuju položaj učitelja unutar škole, potrebno je dodatno educirati ravnatelje kako bi mogli kompetentno razvijati i podržavati ekspertnost učitelja.

Ekspertnost učitelja mogla bi biti, ali prema rezultatima ovog istraživanja, nije vrijednost koja je prepoznata i iskorištena za boljitak odgojno-obrazovnog sustava na mikro i mezo razini jer niti učitelji početnici ili oni kojima je pomoć potrebna u kolegama ekspertima ne vide potrebnu pomoć, snagu i uzor. Osim toga, ni učiteljice eksperti sebe ne doživljavaju prepoznatima kao stručnjacima (niti u svom kolektivu,

niti u zajednici, niti na nacionalnoj razini). Potencijali koje posjeduju učiteljice eksperti koriste se rijetko, uglavnom kao pomoć učiteljima pripravnicima ili u situacijama gdje je njihova ekspertnost prepoznata u uskom krugu poznanika. Nielsen i suradnici (2007) sugeriraju da je jedan od načina za postizanje profesionalnog razvoja praćenje nastave koju izvode učitelji eksperti kako bi se mogle promatrati njihove metode poučavanja, strategije i tehnike. Nažalost, kod nas, osim kod mentoriranja pripravnicima, ovakav model se gotovo ne primjenjuje. Hattie (2003) naglašava da učitelji mogu, a obično i imaju pozitivne učinke na učenike, ali to nije dovoljno, oni moraju imati izuzetne učinke. A tko to može bolje ostvariti nego učitelji eksperti? Učitelji eksperti imaju širi repertoar ponašanja, dizajn poučavanja im je sadržajno bogatiji i originalniji te bi bilo korisno iskoristiti te potencijale. Kao negativnu pojavu eksperti su istaknuli dostupnost brojnih materijala koji su često upitne kvalitete, između ostalog i neregiziranih pisanih priprava za izvođenje nastavnog sata nakladničkih kuća. Takvi materijali, prema njihovom mišljenju, sputavaju kreativnost i originalnost učitelja, a i učenika. Iako prijašnja istraživanja ukazuju da formalno učenje učitelja (ali i ostalih profesija) opada s dobi (Kyndt i Baert, 2013; Richter *et al.*, 2011), u provedenom istraživanju učiteljice eksperti ukazuju da to nije tako ističući da su one, unatoč tome što imaju 50 i više godina starosti, angažiranije oko vlastitog učenja nego većina mladih kolega. Stoga su eksperti istaknuli potrebu drugačijeg reguliranja usavršavanja jer nerijetko mladi kolege ne sudjeluju u aktivnostima profesionalnog usavršavanja smatrajući ga nepotrebnim.

U skladu s navedenim, može se razlučiti potreba za sustavnim poboljšanjem profesionalnog usavršavanja i napredovanja učitelja. Jedan od aspekata poboljšanja moglo bi biti dodjeljivanje financijskih sredstava u obliku vaučera učiteljima na godišnjoj razini kako bi se omogućila nabava znanstvene i stručne literature, plaćanje objave radova u časopisima, sudjelovanje na konferencijama i seminarima ili naknada za smještaj i prijevoz. Osim toga, *Kolektivnim ugovorom za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama* (NN 51/2018, NN 35/2024) predviđeno je da učitelj ima pravo na stručno usavršavanje na koje ga je uputio poslodavac do 5 radnih dana godišnje, što implicira da odluka ovisi o ravnatelju, a ne o samoprocjeni učitelja o potrebi i korisnosti određenog stručnog usavršavanja. Ravnatelji mogu imati drugačiju perspektivu,

npr. važno im je da ne moraju organizirati zamjenu, a ne profesionalno usavršavanje učitelja pa je potrebno razmisliti o uvođenju licenci za ravnatelje i jačanju njihovih kompetencija. Novija istraživanja provedena u Hrvatskoj ukazuju na to da je podrška ravnatelja značajan prediktor afektivne i normativne odanosti učitelja školi (Vidić *et al.*, 2022) te samoučinkovitosti i kolektivne učinkovitosti učitelja (Đuranović *et al.*, 2024b). Daljnja istraživanja trebalo bi usmjeriti na povezanost podrške ravnatelja i profesionalni razvoj učitelja i njihovo napredovanje radi dobivanja sveobuhvatnijeg uvida.

Kako bi pripravnici i učitelji na početku svog profesionalnog razvoja bili spremniji na međugeneracijsko učenje trebalo bi ih tijekom njihovog inicijalnog obrazovanja na fakultetu, u okviru postojećih kolegija i/ili uvođenjem novih, pripremiti na ovakav način učenja i rada. S druge strane, kod iskusnih učitelja trebalo bi osvijestiti činjenicu kakav potencijal oni predstavljaju za profesionalni razvoj mladih kolega. Potrebno je sustavno organizirati zajednice profesionalnog razvoja i učenja u kojima bi se razmjenjivale ideje, razvijala kultura zajedničke odgovornosti, međusobnog povjerenja i kolegijalnosti. U takvim suradničkim profesionalnim zajednicama praksa ne bi bila *privatizirana* i zadržana unutar zidova učionice nego bi dolazilo do transfera znanja i dijeljenja dobrih primjera. U takvim zajednicama profesionalnog učenja učitelji eksperti trebali bi imati vodeću ulogu jer imaju sve preduvjete za to. Na temelju iskustava učiteljica eksperata ukazuje se na potrebu provođenja dodatnih istraživanja te objavljivanja većeg broja radova kako bi se ekspertnost u području odgoja i obrazovanja više cijenila i učinkovitije primjenjivala na svim razinama.

Studija ima i određena ograničenja, u prvom redu to je prigodni uzorak. Iako se radi o kvalitativnom istraživanju s fokus grupom, uzorak od 8 sudionica ograničava primjenjivost dobivenih rezultata na šire okruženje. Ovim istraživanjem usmjerili smo se na učiteljske percepcije, a u daljnjim studijama bilo bi uputno uključiti i ravnatelje te bi bilo poželjno primijeniti kvantitativan pristup i povećati veličinu uzorka.

Literatura

- Berg, Bruce (2009), *Qualitative research methods for the social sciences*, Boston: Allyn and Bacon.
- Berliner, David Charles (1988), *The development of expertise in pedagogy*, Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Berliner, David Charles (2004), »Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers«, *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), str. 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bogner, Alexander; Littig, Beate i Menz, Wolfgang (2009), *Interviewing experts*, London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230244276>
- Bond, Lloyd; Smith, Tracy; Baker, Wanda K. i Hattie, John A. (2000), *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*, Greensboro: Center for Educational Research and Evaluation, University of North Carolina at Greensboro.
- Bruggeman, Bram; Tondeur, Jo; Struyven, Katrien; Pynoo, Bram; Garone, Anja i Vanslambrouck, Silke (2021), »Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education«, *The Internet and Higher Education*, 48, 100772. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>
- Cheung, Kason Ka Ching i Tai, Kevin Wai Hin (2021), »The use of intercoder reliability in qualitative interview data analysis in science education«, *Research in Science & Technological Education*, 41(3), str. 1155–1175. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1993179>
- Creswell, John W. (2003), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, London: Sage Publications.
- Duranović, Marina; Vidić, Tomislava i Klasnić, Irena (2024a), »Učiteljske procjene podrške ravnatelja«, *Školski vjesnik*, 73(2), str. 33–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.38003/sv.73.2.2>
- Duranović, Marina; Klasnić, Irena i Vidić, Tomislava (2024b), »Principal support and teacher self-efficacy as predictors of collective teacher efficacy«, *European Journal of Educational Research*, 13(2), str. 693–703. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.693>
- Ericsson, K. Anders; Prietula, Michael J. i Cokely, Edward T. (2007), »The making of an expert«, *Harvard Business Review*, 85(7–8), str. 114–121. <https://hbr.org/2007/07/the-making-of-an-expert>
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2023a), *National Education Systems – Latvia*. Dostupno na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/continuing-professional-development-teachers-working-early> [18. 2. 2025.]
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2023b), *National Education Systems – Romania*. Dostupno na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/teachers-and-education-staff> [19. 2. 2025.]

- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2023c), *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023 – The teaching profession*. Dostupno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/849109> [18. 2. 2025.]
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2024), *National Education Systems – Finland*. Dostupno na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> [18. 2. 2025.]
- Geeraerts, Kendra; Tynjälä, Päivi i Heikkinen, Hannu L. T. (2018), »Inter-generational learning of teachers: What and how do teachers learn from older and younger colleagues?«, *European Journal of Teacher Education*, 41(3), str. 1–17. <https://doi.org/10.1080/0261976.2018.1448781>
- Grönqvist, Erik; Hensvik, Lena i Thoresson, Anna (2022), »Teacher career opportunities and school quality«, *Labour Economics*, 101997, str. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.101997>
- Gwet, Kilem Li (2014), *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*, Gaithersburg: Advanced Analytics, LLC.
- Hattie, John (2003), »Teachers make a difference: What is the research evidence?«, paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Dostupno na: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ [9. 12. 2024.]
- Klaić, Bratoljub (1980), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Klasnić, Irena; Vidić, Tomislava i Đuranović, Marina (2024), »What do expert teachers think about grading? A preliminary report from Croatia«, *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences* (EPESS), 39, str. 102–110. <https://doi.org/10.55549/epess.876>
- Kurasaki, Karen S. (2000), »Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data«, *Field Methods*, 12, str. 179–194. <https://doi.org/10.1177/1525822X0001200301>
- Kvale, Steinar i Brinkmann, Svend (2009), *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: Sage.
- Kyndt, Eva i Baert, Herman (2013), »Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review«, *Review of Educational Research*, 83, str. 273–313. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313478021>
- Kyndt, Eva; Gijbels, David; Grosemans, Ilke i Donche, Vincent (2016), »Teachers' everyday professional development«, *Review of Educational Research*, 86(4), str. 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Miles, Matthew B. i Huberman, A. Michael (1994), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks: Sage.
- [NN] Narodne novine (2018), *Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbene/2018_06_51_1018.html [17. 2. 2025.]

- [NN] Narodne novine (2019), *Pravilnik o nagrađivanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima*, 53/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_05_53_1019.html [12. 11. 2024.]
- [NN] Narodne novine (2019), *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*, 68/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html [2. 12. 2024.]
- [NN] Narodne novine (2020), *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*, 60/2020. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_60_1223.html [2. 12. 2024.]
- [NN] Narodne novine (2021), *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*, 32/2021. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_03_32_679.html [2. 12. 2024.]
- Nielsen Diane Corcoran; Barry, Arlene Lundmark i Staab, Pam Trefz (2007), »Teachers' reflections of professional change during a literacy-reform initiative«, *Teaching and Teacher Education*, 24, str. 1288–1303. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.015>
- O'Connor, Cliodhna i Joffe, Helene (2020), »Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines«, *International Journal of Qualitative Methods*, 19, str. 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Özelçi, Serap Yilmaz (2024), »Being a distance student: View of preservice teachers in Turkey«, *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 14(1), str. 96–118. <https://doi.org/10.52634/mier/2024/v14/i1/2644>
- Richter, Dirk; Kunter, Mareike; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver i Baumert, Jürgen (2011), »Professional development across the teacher career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities«, *Teaching and Teacher Education*, 26, str. 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Sadovets, Olesia (2021), »Teacher career development in European countries and its consistency with teacher competence framework«, *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1), str. 63–71. <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/10655>
- Shabani, Karim; Khatib, Mohammad i Ebadi, Saman (2010), »Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development«, *English Language Teaching*, 3(4), str. 237–248. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Tynjälä, Päivi i Heikkinen, Hannu L. T. (2011), »Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices«, *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), str. 11–34. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Vidić, Tomislava; Đuranović, Marina i Klasnić, Irena (2022), »Relationship between the principal support, self-efficacy, collective efficacy and teacher

commitment in primary school», *European Journal of Contemporary Education*, 11(4), str. 1271–1282. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2022.4.1271>

Wahlström, Ninni (2022), *Equity, teaching practice and the curriculum: Exploring differences in access to knowledge*, London, New York: Routledge. Dostupno na: <https://library.oapen.org/bitstream/id/3815f351-2454-46dc-a2d4-25fb-7c152eb8/9781000571653.pdf>

PROMOTION OF TEACHERS TO HIGHER RANKS FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERT TEACHERS

Irena Klasnić, Marina Đuranović, Tomislava Vidić

Expertise in the field of pedagogy began to be more thoroughly researched at the end of the last and the beginning of this century. It has been observed that expert teachers possess a range of characteristics that enhance the quality of educational system. Flexibility, analytical thinking, a strong understanding of abstract concepts, attention to detail, and better problem-solving and decision-making strategies are among the traits of expert teachers. Through continuous work on their own professional development, teachers achieve excellence in their field and become experts, demonstrating their expertise, among other ways, through advancement to higher professional ranks. The aim of this research was to explore the experiences of expert teachers regarding professional advancement and their role within the educational system. A qualitative study was conducted using a focus group. Data were collected through semi-structured interviews with eight female teachers who had attained the titles of teacher advisor or teacher excellent advisor. The findings indicate that there are numerous challenges in the process of professional advancement into higher ranks for teachers and that expert teachers often represent an underutilized potential within the educational system.

Keywords: experts; teacher excellent advisor; professional advancement; advisor; teachers