Usenik, Janja. 2026. »Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvalitativni pristop.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 85–108. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.85-108

BY-NC-SA
© Janja Usenik, 2026

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvalitativni pristop

Janja Usenik, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

V KONTEKSTU naraščajočih izzivov učiteljskega poklica, kot so povečana delovna obremenitev, čustveni pritiski in opuščanje poklica, postaja razumevanje dejavnikov, ki podpirajo dobrobit učiteljev_ic, vse pomembnejše. *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* predstavlja celostni teoretično-empirični okvir za razumevanje dobrobiti učiteljev_ic, ki njihove poklicne izide – zlasti zadovoljstvo z delom, izgorelost in vztrajanje v poklicu – pojasnjuje kot rezultat dinamičnega prepleta individualnih in kontekstualnih dejavnikov. V skladu z bioekološko perspektivo (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007) ter teorijo odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015) model izhaja iz predpostavke, da izkušnje in razvoj učiteljev_ic niso določeni z izoliranimi dejavniki, temveč z večnivojskim sistemom vzajemnih vplivov med posameznikom_co in njegovim_njenim okoljem.

V tem okviru model razlikuje med notranjimi viri, ki vključujejo motivacijske, kognitivne in čustvene značilnosti učiteljev_ic (npr. notranja motivacija, samoučinkovitost, uravnavanje čustev), ter zunanjimi viri, ki izhajajo iz razrednega, šolskega in širšega sistemskega okolja (npr. delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora). Ključna predpostavka modela je, da ti viri delujejo v medsebojni povezanosti, pri čemer njihov vpliv na izide učiteljev_ic ni linearen, temveč se oblikuje skozi kompleksne interakcije na različnih ravneh. Posebno mesto v modelu zavzemajo

odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, ki predstavljajo osrednji mehanizem povezovanja med viri in izidi. Model s tem poudarja izrazito odnosno naravo učiteljskega poklica, saj kakovost odnosov ne vpliva le neposredno na dobrobit učiteljev_ic, temveč tudi posredno oblikuje učinek notranjih in zunanjih virov. Takšno razumevanje je skladno s širšo literaturo, ki izpostavlja pomen odnosov kot ključnega dejavnika učiteljskega delovanja, zadovoljstva in izgorelosti (npr. Spilt idr., 2011; Bardach idr., 2022).

Empirično preverjanje modela je potrdilo njegovo pojasnjevalno vrednost pri razumevanju dobrobiti učiteljev_ic, zlasti v smislu prepletenosti različnih virov ter pomembne vloge odnosov pri napovedovanju zadovoljstva z delom in izgorelosti (Kozina in Pivec, 2026). Hkrati pa se je s tem odprlo vprašanje, kako učitelji_ce sami doživljajo, interpretirajo in osmislijo te procese v svojem vsakdanjem profesionalnem kontekstu. Raziskave, ki temeljijo na kvalitativnih pristopih, namreč kažejo, da učitelji_ce svoje delo razumejo skozi prizmo osebnega pomena, profesionalne identitete in odnosov, pri čemer imajo čustva in interpretacije ključno vlogo pri oblikovanju njihovega delovanja in razvoja (Kelchtermans, 2009; Day in Gu, 2007).

Zato v tem poglavju *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* uporabljamo kot analitični okvir za interpretacijo podatkov fokusnih skupin, pri čemer nas zanima, kako se predpostavljene komponente modela odražajo v doživljanju učiteljev_ic ter ali lahko na podlagi njihovih izkušenj prepoznamo dodatne vidike, ki model nadgrajujejo, razširjajo ali postavljajo pod vprašaj njegove predpostavke. Prispevek tako ne preverja modela v smislu statističnega potrjevanja njegovih povezav, temveč raziskuje njegovo izkustveno veljavnost: kako se njegove ključne komponente kažejo v načinu, kako učitelji_ce govorijo o svojem delu. Tak pristop omogoča povezovanje teoretičnih izhodišč z izkustveno perspektivo učiteljev_ic ter prispeva k bolj celostnemu razumevanju njihovega pozitivnega razvoja.

Kvalitativni pristop kot dopolnitev empiričnega preverjanja Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Kljub temu, da je bil *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* že empirično preverjen na podlagi kvantitativnih podatkov (Kozina in Pivec, 2026), ostaja odprto vprašanje, kako se predpostavljeni procesi odražajo v doživljanju učiteljev_ic. Kvantitativni pristopi omogočajo identifikacijo splošnih vzorcev in statističnih povezav med posameznimi komponentami modela ter pomembno prispevajo k njegovemu empiričnemu preverjanju.

Za poglobljeno razumevanje teh povezav pa jih je smiselno dopolniti s kvalitativnimi vpogledi, ki osvetljujejo, kako učitelji_ce sami interpretirajo, osmislijo in povezujejo različne vidike svojega profesionalnega delovanja (Day in Gu, 2007; Kelchtermans, 2009).

V tem kontekstu kvalitativni pristop predstavlja pomembno dopolnitev empiričnega preverjanja modela, saj omogoča poglobljen vpogled v subjektivne pomene, ki jih učitelji_ce pripisujejo svojim izkušnjam, ter v procese, prek katerih se notranji in zunanji viri prepletajo v vsakdanji praksi. Raziskave na področju učiteljskega razvoja kažejo, da so profesionalne izkušnje učiteljev_ic tesno povezane z njihovim razumevanjem lastne vloge, identitete in odnosov, pri čemer imajo čustva in interpretacije ključno vlogo pri oblikovanju njihovega delovanja (Kelchtermans, 2009). Tak pristop tako dopolnjuje kvantitativno identificirane povezave med dejavniki modela z razumevanjem njihovega pomena v konkretnem kontekstu učiteljskega dela. Posebna vrednost kvalitativnega pristopa se kaže tudi v možnosti preučevanja odnosov kot osrednjega mehanizma modela. Interakcije z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole namreč niso zgolj merljive dimenzije, temveč kompleksni socialni procesi, ki vključujejo čustvene, interpretativne in kontekstualne vidike. Fokusne skupine kot raziskovalna metoda omogočajo, da udeleženci_ke skozi medsebojno interakcijo reflektirajo svoje izkušnje, jih primerjajo z izkušnjami drugih ter soustvarjajo pomen, kar vodi v globlje razumevanje teh procesov (Kitzinger, 1995; Morgan, 1997).

Poleg dopolnjevanja obstoječih ugotovitev kvalitativni pristop omogoča tudi prepoznavanje vidikov, ki jih kvantitativni modeli morda ne zajamejo v celoti. Odprta analiza podatkov lahko razkrije implicitne pomene, protislovja in zaznave odsotnosti virov ali podpore, ki pomembno oblikujejo doživljanje učiteljev_ic, vendar jih standardizirani vprašalniki pogosto ne zaznajo (Braun in Clarke, 2006, 2019). Posebej pomembno je, da tak pristop omogoča prepoznavanje odsotnih ali pomanjkljivih virov, ki se v kvantitativnih pristopih pogosto ne pojavijo kot samostojna analitična kategorija, vendar pomembno oblikujejo doživljanje učiteljev_ic. Na ta način kvalitativni pristop ne prispeva le k potrjevanju modela, temveč tudi k njegovi nadgradnji in konceptualnemu razvoju.

Raziskovalni cilji in vprašanja

Namen tega poglavja je dopolniti empirično preverjanje *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* s kvalitativnim vpogledom v doživljanje

učiteljev_ic. Pri tem nas zanima, kako učitelji_ce sami razumejo in interpretirajo posamezne komponente modela ter kako se te povezujejo v njihovem vsakdanjem profesionalnem kontekstu.

Osrednji cilj raziskave je raziskati, v kolikšni meri se predpostavljeni elementi modela – notranji viri, zunanji viri in odnosi – odražajo v izkušnjah učiteljev_ic ter kako se ti elementi povezujejo z izidi, kot so zadovoljstvo z delom, izgorelost in vztrajanje v poklicu. Posebno pozornost namenjamo tudi vprašanju, ali učitelji_ce v svojih opisih izpostavljajo vidike, ki jih model ne zajame v celoti.

Metoda

Udeleženci_ke

V raziskavi je sodelovalo 28 učiteljic in šest učiteljev iz slovenskih osnovnih in srednjih šol, ki so bili vključeni v šest fokusnih skupin. Udeleženci_ke so bili izbrani namensko iz širšega vzorca učiteljev_ic, vključenih v kvantitativni del preverjanja modela, pri čemer je bila njihova udeležba v fokusnih skupinah prostovoljna.

Udeleženci_ke so bili razporejeni v fokusne skupine glede na njihovo karierno stopnjo, pri čemer je vsaka skupina vključevala učitelje_ice iz iste karierne stopnje (začetna, srednja ali pozna kariera). Vzorec je tako zajemal učitelje_ice v začetni, srednji in pozni fazi kariere, od posameznikov_c z nekaj leti delovnih izkušenj do učiteljev_ic z več kot 30-letno delovno dobo. Večina udeležencev_k je bila zaposlena v osnovnih šolah, manjši delež pa v srednjih šolah.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali s pomočjo fokusnih skupin, ki so potekale na podlagi polstrukturiranega protokola. Ta je vključeval vprašanja o motivih za vstop v učiteljski poklic oziroma vztrajanje v njem, zaznanem zadovoljstvu z delom ter doživljanju stresa. Udeleženci_ke so razpravljali o dejavnikih, ki prispevajo k stresu pri njihovem delu, o virih podpore in pomoči, ki so jim na voljo, ter o vidikih dela, ki predstavljajo vire zadovoljstva oziroma nezadovoljstva. Poseben poudarek je bil namenjen tudi vprašanju, katere oblike podpore bi učitelji_ce potrebovali za izboljšanje svojega delovnega doživljanja. Takšna zasnova vprašanj je omogočila raziskovanje ključnih komponent *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, saj so udeleženci_ke spontano naslavljali notranje vire, zunanje vire ter odnose v šolskem

okolju, hkrati pa je odprta narava vprašanj omogočila tudi prepoznavanje dodatnih, vnaprej nepredvidenih vidikov.

Razprave so potekale v obliki vodenega pogovora, pri čemer sta v vsaki fokusni skupini sodelovali dve raziskovalki kot moderatorki. To je omogočalo usmerjeno vodenje razprave ter hkratno spremljanje skupinske dinamike. Udeleženci_ke so delili svoje izkušnje, reflektirali lastno prakso ter se odzivali na izkušnje drugih udeležencev_k. Fokusne skupine so bile izvedene na daljavo prek spletne platforme in so trajale približno 90 minut. Udeleženci_ke so bili predhodno seznanjeni s tehničnimi in organizacijskimi vidiki sodelovanja. Vse razprave so bile z dovoljenjem udeležencev_k zvočno posnete in kasneje dobesedno prepisane za potrebe analize.

Analiza podatkov

Podatke smo analizirali z uporabo refleksivne tematske analize (Braun in Clarke, 2006; 2019), ki omogoča sistematično prepoznavanje, analizo in interpretacijo vzorcev pomena v kvalitativnih podatkih. Analiza je potekala iterativno in v več korakih, ki so vključevali poglobljeno seznanjanje z gradivom, začetno kodiranje, oblikovanje tem ter njihovo postopno izpopolnjevanje.

V prvi fazi smo prepise fokusnih skupin večkrat prebrali z namenom celostnega razumevanja vsebine ter identifikacije ključnih pomenov v izjavah udeležencev_k. Sledilo je odprto kodiranje, pri katerem smo označevali segmente besedila, relevantne za raziskovalna vprašanja. Pri tem smo sledili tako semantični kot latentni ravni pomena, kar je omogočilo zajem tako eksplicitnih opisov kot tudi širših interpretativnih vzorcev.

V nadaljevanju smo kode združevali v širše tematske sklope, pri čemer smo izhajali iz konceptualnega okvira *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*. Tematska struktura je bila oblikovana okoli ključnih dimenzij modela, kot so notranji viri, zunanji viri, odnosi in izidi, pri čemer smo posebno pozornost namenili tudi povezavam med temi dimenzijami.

Analitični proces je bil refleksiven in nelinearen, saj smo se večkrat vračali k izvirnim podatkom ter preverjali ustreznost oblikovanih tem. Posebno pozornost smo namenili tudi identificiranju vidikov, ki presegajo ali dopolnjujejo vnaprej predvidene kategorije, zlasti v primerih, ko so udeleženci_ke izpostavljali odsotnost ali pomanjkanje virov podpore.

Rezultati

Rezultati tematske analize fokusnih skupin so predstavljeni v skladu s konceptualnim okvirom *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, pri čemer struktura poglavja sledi ključnim dimenzijam modela. Čeprav so rezultati zaradi preglednosti predstavljeni v ločenih sklopih, so se notranji viri, zunanji viri, odnosi in izidi v pripovedih učiteljev_ic kazali kot tesno prepleteni vidiki istega profesionalnega doživljanja.

Najprej obravnavamo notranje vire, ki se nanašajo na čustvene, motivacijske in regulacijske vidike učiteljskega doživljanja. Sledi prikaz zunanjih virov, ki vključujejo značilnosti delovnega okolja na ravni razreda, šole in širšega sistema. Poseben sklop je namenjen odnosom z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši, ki se v analizi kažejo kot pomemben vidik učiteljskega dela ter kot povezovalni element med različnimi vidiki učiteljskega doživljanja. V zaključnem delu predstavljamo še izide učiteljskega doživljanja, kot so zadovoljstvo z delom, izgorelost in vztrajanje v poklicu. Posamezni sklopi vključujejo ključne teme in podteme, ponazorjene z izbranimi izjavami udeležencev_k.

Notranji viri

Analiza izjav udeležencev_k je pokazala, da notranji viri predstavljajo pomembno izhodišče za razumevanje učiteljskega doživljanja. Učitelji_ce so svoje delo opisovali skozi širok spekter čustvenih, motivacijskih in regulacijskih vidikov, ki delujejo kot notranji viri, hkrati pa so opozarjali tudi na stanja, ki kažejo na njihovo oslabljenost. Na podlagi tematske analize so se notranji viri oblikovali okoli treh vsebinskih sklopov: (1) čustveno doživljanje učiteljskega dela, (2) profesionalna izpolnjenost in motivacijska stanja ter (3) uravnavanje čustev in strategije okrevanja.

Čustveno doživljanje učiteljskega dela

V izjavah učiteljev_ic je bilo prisotno pretežno pozitivno čustveno doživljanje učiteljskega poklica. Udeleženci_ke so pogosto poudarjali veselje do poučevanja ter veselje do dela z otroki in mladostniki_cami, ki ga doživljajo kot temeljni razlog za vstop v poklic in vztrajanje v njem. Čustvena povezanost z učenci_kami se je izkazala kot eden najpomembnejših notranjih virov, saj učitelji_ce v odnosu z učenci_kami prepoznavajo tako smisel svojega dela kot tudi vir zadovoljstva in energije. Udeleženci_ke so tako poudarjali: »*Veselje do učencev je tisto, ki me vodi*« ali »*Meni je tista povezanost*

z otroki vse.« Pomemben vidik pozitivnega čustvenega doživljanja je bilo tudi dobro počutje v razredu, ki ga učitelji_ce povezujejo z občutkom pristnosti, medsebojne povezanosti ter pozitivne razredne dinamike. Ena od udeleženk je povedala: »*Ko pridem v razred, pa otroci pritečejo k meni … to mi je veselje.*« Posebej izraziti so bili opisi trenutkov, ko učitelji_ce zaznajo odziv učencev_k, njihovo zanimanje ali napredek, npr.: »*Najlepše mi je, ko vidiš, da se otroku 'žarnica prižge'*« ali »*Ko vidim, da otrok napreduje, to mi da en tak pozitiven zagon.*«

Ob tem pa so udeleženci_ke opozarjali tudi na čustveno zahtevnost poklica. Delo so pogosto opisovali kot intenzivno, naporno in povezano z visoko stopnjo vključenosti. Kot je povedal eden izmed udeležencev: »*Konstantno moraš biti pripravljen, konstantno moraš igrati.*« Takšna intenzivnost se pogosto prepleta z notranjim pritiskom, samokritičnostjo in visokimi pričakovanji do lastnega dela, kar ponazarjata izjavi: »*Perfekcionizem. Sem perfekcionist po naravi*« ter »*Včasih si stres delam tudi sama.*«

Učitelji_ce so večkrat izpostavili tudi občutke nemoči v situacijah, ko kljub vloženemu trudu ne zaznajo želenih sprememb: »*Večkrat nič ne moreš, ni neke blazne rešitve.*« Poleg tega so opisovali težave pri odklopu od dela, saj se profesionalne obveznosti in razmišljanja o delu pogosto prenašajo v zasebni čas, npr.: »*Se sprašuješ doma, nosiš te zadeve s sabo*« ter »*Ni popolnega odklopa.*« Takšna stanja kažejo na oslabljenost notranjih virov, ki se lahko ob dolgotrajni prisotnosti odražajo v nižjem blagostanju.

Profesionalna izpolnjenost in motivacijska stanja

Pomemben sklop notranjih virov se nanaša na občutek profesionalne izpolnjenosti, ki ga učitelji_ce povezujejo predvsem z zaznavo smisla in učinkovitosti svojega dela. Udeleženci_ke so pogosto poudarjali, da jim največ pomeni občutek, da s svojim delom prispevajo k razvoju učencev_k, tako na učnem kot tudi na osebnostnem področju, npr.: »*Da nekomu nekaj prenesem, to mi je največ*« ali »*Da jim daješ neko življenjsko popotnico.*« Napredek učencev_k, njihova samostojnost, razvoj interesov in vrednot ter boljši medsebojni odnosi v razredu udeležencem_kam predstavljajo pomembne vire zadovoljstva in potrditve lastnega dela.

Občutek profesionalne izpolnjenosti je tesno povezan z zaznavo lastne učinkovitosti. Učitelji_ce so izpostavljali, da jim izkušnje uspešnega poučevanja in odziv učencev_k predstavljajo pomembno potrditev, npr.: »*Da vidim, da ura uspe, to je največja potrditev*« ali »*Ko vidim, da razumejo,*

da nekaj iz tega pride.« Posebno pomembna je tudi povratna informacija učencev_k, ki ima izrazito motivacijsko vlogo, kot kažeta izjavi: »*Ko se nekdo meni zahvali, je to meni več kot denar*« ter »*Ko reče: 'Hvala, brez vas bi obupal'.*« Ti vidiki prispevajo k doživljanju dela kot smiselnega in vrednega vloženega truda.

Motivacija za delo se je v izjavah udeležencev_k kazala v različnih oblikah in izvorih. Nekateri učitelji_ce so izpostavljali, da jih pri delu motivirata možnost vplivanja na mlade ter občutek, da lahko s svojim delom prispevajo k pozitivnim spremembam. Kot pomemben notranji vir se je pokazal občutek avtonomije pri opravljanju učiteljskega dela. Učitelji_ce so izpostavljali, da jim možnost samostojnega odločanja o načinu poučevanja, prilagajanja učnih dejavnosti in organizacije dela omogoča večjo fleksibilnost ter občutek strokovne kompetentnosti.

Hkrati pa so udeleženci_ke opisovali tudi stanja, ki kažejo na oslabitev motivacijskih virov. Pri nekaterih se je pojavljal upad motivacije za opravljanje učiteljskega poklica ter občutek, da delo izgublja svoj prvotni pomen. Ta stanja so udeleženci_ke pogosto omenjali v povezavi z oslabljenimi zunanjimi viri, kar kaže na kompleksno dinamiko med notranjimi viri in zahtevami okolja.

Uravnavanje čustev in strategije okrevanja

Tretji pomemben vidik notranjih virov se nanaša na načine, s katerimi učitelji_ce uravnavajo svoje doživljanje in se soočajo z obremenitvami. Udeleženci_ke so pogosto opisovali pomen samouravnavanja, ki vključuje zmožnost umirjanja lastnih odzivov (npr. »*Moram se pogosto prizemljiti*«), prilagajanja pričakovanj (npr. »*Ni treba biti vedno stoprocenten*«) ter sprejemanja dejstva, da vse situacije niso popolnoma obvladljive.

Pomemben del uravnavanja predstavljajo tudi strategije okrevanja. Učitelji_ce so poudarjali pomen odklopa od dela in postavljanja meja, npr.: »*Ko pridem domov, ne delam več nič v zvezi s službo*«, ter zavestno omejevanje delovnih obveznosti v prostem času: »*Ne berem službenega maila zvečer ali za vikend.*« Udeleženci_ke so izpostavili tudi pomen vključevanja dejavnosti, ki omogočajo sprostitev in regeneracijo. Med najpogosteje omenjenimi so bile telesna aktivnost (npr. »*Grem na uteži in sprostim stres*«) in stik z naravo (npr. »*Narava je zdravilo*«).

Kljub temu so učitelji_ce opozarjali, da popolnega odklopa pogosto ne zmorejo, saj se delo prenaša v njihov prosti čas, bodisi v obliki razmišljanja bodisi v obliki konkretnih obveznosti. Posebej izrazita je bila napetost med

delom in družinskim življenjem, saj so udeleženci_ke pogosto opisovali težave pri usklajevanju poklicnih in zasebnih zahtev.

Zunanji viri

Zunanji viri zajemajo značilnosti širšega institucionalnega, organizacijskega in delovnega okolja, ki pomembno oblikujejo učiteljevo_ičino doživljanje dela. V analizi rezultatov se je izkazalo, da ti viri za učitelje_ice delujejo bodisi kot podporni dejavniki, ki omogočajo učinkovito profesionalno delovanje, še večkrat pa kot omejitve ali odsotnosti virov, ki povečujejo obremenitve in prispevajo k doživljanju stresa.

V nadaljevanju predstavljamo sistemske in šolske dejavnike kot ključne ravni zunanjih virov. Prvi zajemajo širše institucionalne, normativne in družbene pogoje dela, drugi pa organizacijo dela, pogoje poučevanja in vsakdanje delovno okolje na ravni šole.

Sistemski dejavniki

Na sistemski ravni so učitelji_ce kot pomemben zunanji vir prepoznavali predvsem možnosti profesionalnega razvoja. V izjavah so pogosto omenjali izobraževanja in usposabljanja, ki jim omogočajo pridobivanje novih znanj, strokovno rast in podporo pri soočanju z zahtevami poklica, zlasti kadar so vsebinsko relevantna in uporabna v praksi. Kot navaja ena izmed udeleženk: *»Jaz sem si zadala, da vsako leto eno izobraževanje naredim in veliko stvari tam tudi dobim, ki jih lahko potem uporabim v učilnici.«* Posebej so izpostavljali tista izobraževanja, ki so bila usmerjena v konkretne potrebe učiteljev_ic, na primer v soočanje s stresom, skrb zase, komunikacijo s starši ali postavljanje meja. V nekaterih primerih so učitelji_ce ta izobraževanja doživljali tudi kot vir povezovanja znotraj kolektiva ter kot priložnost za skupno refleksijo o poklicnih obremenitvah.

Kljub temu pa se je na istem področju zelo jasno pokazala tudi odsotnost sistemske podpore, zlasti v obliki omejenega dostopa do kakovostnih izobraževanj. Udeleženci_ke so poudarili finančne ovire in ogorčenje nad tem, da je udeležba na izobraževanjih pogosto odvisna od njihovih lastnih sredstev, npr.: *»To je nedopustno, da si sam plačuješ izobraževanje.«* Poleg tega so nekateri opozorili, da obstoječa ponudba izobraževanj ni vedno dovolj konkretna in uporabna za vsakdanje situacije v razredu. Prisotna je bila tudi kritika študijskih programov, ki izobražujejo bodoče učitelje_ice, saj jih nekateri udeleženci_ke niso doživljali kot zadostno pripravo na praktične

izzive dela, zlasti na področju vodenja razreda, dela z vedenjsko zahtevnimi učenci_kami in usklajevanja različnih poklicnih vlog.

Na področju profesionalnega razvoja se je pokazalo tudi pomanjkanje mentorstva, zlasti za učitelje_ice na začetku kariere. Nekateri udeleženci_ke so izpostavljali, da so učitelji_ce začetniki_ce pogosto prepuščeni sami sebi, brez sistematične podpore bolj izkušenih sodelavcev_k ali jasno organiziranega uvajanja v poklic, npr.*: »Mentorstva mladim učiteljem ni. Vržejo ga v učilnico.«* V njihovih opisih se je mentorstvo kazalo kot pomemben, vendar večinoma manjkajoč vir, ki bi lahko olajšal začetno vključevanje v delo.

Pomemben sklop sistemskih dejavnikov se je nanašal tudi na širše reformne in normativne procese v šolstvu. Udeleženci_ke so večkrat izražali občutek, da se spremembe v sistemu uvajajo od zgoraj, brez ustreznega upoštevanja izkušenj učiteljev_ic ter brez zadostne povezanosti s prakso. Kot obremenjujoče so doživljali reforme, ki po njihovem mnenju niso dovolj premišljene, rušijo že obstoječe dobre prakse ali pa prinašajo dodatne administrativne in organizacijske zahteve brez jasne pedagoške dodane vrednosti. V tem okviru so pogosto govorili o neusklajenosti vrednot med pedagoškimi načeli, vsakdanjo prakso in sistemskimi pričakovanji.

Na sistemski ravni so se med pomembnimi obremenjujočimi dejavniki pojavljali tudi standardizirano preverjanje znanja, zunanji nadzor in storilnostna usmerjenost. Učitelji_ce so izpostavljali pritisk mature, nacionalnih preverjanj znanja, različnih rokov, normativov in ciljno usmerjenega dela, ki pogosto zmanjšuje prostor za pedagoško fleksibilnost. V tem okviru so kot obremenjujoče opisovali tudi pritisk zunanjega nadzora, vključno z inšpekcijami ter pričakovanji različnih institucij, kar krepi občutek formalne odgovornosti in previdnosti pri delu.

Dodatno so se kot pomemben vir sistemskega stresa pokazali pravni pritiski, zlasti v povezavi z grožnjami staršev, možnostjo pritožb in občutkom, da je učitelj_ica v konfliktnih situacijah premalo zaščiten_a. To nakazuje, da učitelji_ce sistemske ravni pogosto ne doživljajo kot podpornega ozadja svojega dela, temveč kot prostor, ki jih dodatno obremenjuje z negotovostjo, odgovornostjo in potrebo po stalnem dokazovanju.

Na področju institucionalne podpore so učitelji_ce opozarjali na oddaljenost ključnih institucij od realnosti šolske prakse. Ministrstvo, pristojno za izobraževanje, Zavod RS za šolstvo in druge podporne strukture so v njihovih opisih pogosto delovali kot formalno prisotni, vendar vsebinsko oddaljeni in premalo odzivni na konkretne potrebe učiteljev_ic, npr.:

»Imam občutek, da so tako oddaljeni od prakse in od življenjskih situacij.« Udeleženci_ke so poudarjali pomanjkanje povezanosti, neučinkovito odločanje in odsotnost občutka, da bi bile njihove izkušnje pri sistemskih spremembah res upoštevane. Takšni opisi kažejo, da institucionalna raven pogosto ne deluje kot zaščitni zunanji vir, temveč kot dodatni vir frustracije in distance.

Znotraj sistemskih dejavnikov so učitelji_ce kot pozitivni zunanji vir omenjali stabilnost zaposlitve in finančno varnost, povezano z javnim sektorjem. Vendar se je tudi na tem področju pokazalo precej nezadovoljstva, zlasti glede plačila, napredovanja in vrednotenja dela. Udeleženci_ke so pogosto izpostavljali, da kakovostno delo ni ustrezno nagrajeno, da je sistem napredovanja nepravičen ali administrativno preobremenjen ter da napredovanje pogosto ne odraža dejanskega dela v razredu. Kot je povedala ena od udeleženk: *»Totalno napačen sistem, zbiranje nekih točk. Jaz jih nisem zbirala, pa sem zelo kvalitetno delala v razredu. Ampak delo v razredu je itak necenjeno, to je pač moja obveza.«* Ti opisi kažejo, da se delovni pogoji na sistemski ravni le delno kažejo kot vir varnosti, hkrati pa jih učitelji_ce pogosto doživljajo tudi kot vir razvrednotenja in neenakega priznanja.

Šolski dejavniki

Na ravni šole so učitelji_ce kot pomembne zunanje vire izpostavljali predvsem organizacijo dela, delovno okolje in konkretne pogoje poučevanja. Pozitivni opisi so se navezovali na ustrezno organizacijo dela, predvidljiv delovni ritem, časovno usklajenost ter možnost lažjega usklajevanja poklicnega in družinskega življenja. Nekateri udeleženci_ke so kot pomemben vir podpore izpostavljali tudi manjše šole ali podružnice, kjer so zaznavali več povezanosti, boljše sodelovanje in manj zahtevno delovno okolje.

Delovno okolje se je tako pokazalo kot pomemben kontekstualni vir, pri čemer so učitelji_ce ugotavljali, da se lahko isto delo na različnih šolah doživlja zelo različno. Manjše šole, manjši kolektivi in bolj pregledno okolje so bili v njihovih opisih pogosto povezani z večjim občutkom obvladljivosti, medtem ko so večje šole, prostorska razpršenost ali slaba organizacijska povezanost pogosto delovale bolj obremenjujoče.

Hkrati pa so učitelji_ce zelo pogosto opozarjali na organizacijske težave znotraj šole. Med njimi so izpostavljali slabo organizacijo dela, spremembe urnika in nadomeščanja v zadnjem trenutku: *»Kar naenkrat vidim v nedeljo zvečer še kakšni dve dodatni uri v ponedeljek.«* Takšne okoliščine so opisovali kot pomemben vir stresa, saj zmanjšujejo občutek predvidljivosti,

onemogočajo načrtovanje dela in povečujejo občutek, da so dodatne obremenitve neenakomerno razdeljene, npr. *»Vidi se, da eni delajo več, drugi manj.«* Posebej izrazita je bila zaznava, da so dodatne naloge pogosto naložene tistim učiteljem_icam, ki so bolj odgovorni, prilagodljivi ali pripravljeni sodelovati.

Pomemben del šolskih dejavnikov so predstavljali tudi pogoji dela, zlasti vprašanja časa, prostora, opreme in gradiv. Učitelji_ce so tako opozarjali na pomanjkanje časa, tako v smislu časovne stiske znotraj delovnega dne kot tudi v smislu pomanjkanja časa za pripravo, refleksijo ali temeljitejše delo z učenci_kami. Poleg tega so nekateri opisovali pomanjkanje ustrezne opreme, prostorske stiske in odsotnost kakovostnih učnih gradiv.

Zelo izrazit sklop šolskih dejavnikov so predstavljale administrativne obremenitve. Udeleženci_ke so izpostavljali birokracijo, beleženje delovnega časa, dokumentiranje dela ter različne oblike pretiranega zapisovanja in dokazovanja opravljenih obveznosti, npr.: *»Ves ostali stres mi povzročajo papirologija, tretji steber, spremembe, kartično beleženje, evidentiranje delovnega časa.«* Omenjali so tudi občutek nadzora in nezaupanja, saj morajo svoje delo stalno dokazovati in beležiti, kar ponazarja izjava: *»Non stop moramo dokazovati, da delamo.«*

Poleg administrativnih zahtev so učitelji_ce kot pomemben šolski dejavnik izpostavljali tudi celoten obseg dela. Pri tem niso govorili le o številu ur pouka, temveč o širšem naboru nalog, ki vključujejo priprave, ocenjevanje, popravljanje, sestanke, projekte, prireditve, spremstva, komunikacijo s starši in različne dodatne dejavnosti. Udeleženci_ke so večkrat opisovali, da delo ne ostaja zamejeno na čas v šoli, temveč se sistematično prenaša v popoldanski čas in v domače okolje, npr.: *»Ko prideš iz službe, pa si jo šele dobro začel.«* Takšna razširitev delovnih obveznosti v prosti čas pomembno vpliva na doživljanje obremenjenosti in omejuje možnosti za regeneracijo.

Delovne obremenitve so se kazale tudi v obliki splošne zahtevnosti dela. Učitelji_ce so poudarjali, da je njihovo delo kompleksno, nepredvidljivo in pogosto čustveno ter kognitivno zelo intenzivno. Ocenjevanje so nekateri doživljali kot posebej stresen del dela, povezan z velikim obsegom popravljanja, administrativnimi zahtevami in časovnimi pritiski. Dodatno se je kot pomemben fizični dejavnik pojavljal tudi hrup, zlasti na večjih šolah, v jedilnicah, na hodnikih in v bolj zgoščenih okoljih, kjer je to vplivalo na občutek obremenjenosti in zmanjšano kakovost delovnega okolja.

Odnosi kot povezovalni element doživljanja učiteljskega poklica

Analiza fokusnih skupin je pokazala, da se odnosi v učiteljskem delu ne pojavljajo kot ločeno ali obrobno področje, temveč kot osrednji kontekst, znotraj katerega učitelji_ce doživljajo in osmišljajo svoje delo. Kot je povzel eden izmed udeležencev, *»je v tem poklicu vse odvisno od ljudi, s katerimi delaš«*, kar jasno kaže, da učitelji_ce svoje profesionalno doživljanje umeščajo predvsem v odnosni prostor. Odnosi z učenci_kami, starši, sodelavci_kami, vodstvom ter drugimi podpornimi osebami in službami pomembno oblikujejo vsakdanje učiteljsko delovanje in se povezujejo tako z zaznanimi viri kot tudi z obremenitvami. Na podlagi analize so se odnosi oblikovali okoli štirih vsebinskih sklopov: (1) odnosi z učenci_kami, (2) odnosi s starši, (3) odnosi s sodelavci_kami in vodstvom ter (4) širši podporni odnosi.

Odnosi z učenci_kami

Odnosi z učenci_kami se v izjavah učiteljev_ic kažejo kot eno osrednjih področij njihovega profesionalnega doživljanja. Predstavljajo pomemben vir smisla, zadovoljstva in povezanosti, hkrati pa tudi eno najzahtevnejših področij vsakdanjega dela. Udeleženci_ke so poudarjali, da so ti odnosi izrazito nepredvidljivi – *»en dan je lahko razred super, naslednji dan pa katastrofa«* –, kar prispeva k čustveni nestabilnosti njihovega vsakodnevnega dela.

Kot obremenjujoči so se v opisih učiteljev_ic pojavljali upor učencev_k, vedenjski izzivi, nespoštovanje ter težave z vodenjem razreda. Udeleženci_ke so opisovali situacije, v katerih učenci_ke ne sledijo navodilom, prekinjajo učni proces, ne spoštujejo učiteljeve_ičine avtoritete ali se vedejo predrzno. V takšnih okoliščinah se odnos z učenci_kami kaže kot neposreden vir vsakodnevnega stresa, saj učitelji_ce velik del svoje energije usmerjajo v vzpostavljanje reda, discipline in osnovnih pravil sodelovanja, saj, kot so poudarili, *»veliko energije pobere že to, da sploh vzpostaviš red.«*

Pomemben del teh izkušenj je povezan tudi z občutkom naraščajoče kompleksnosti dela z učenci_kami. Učitelji_ce so poudarjali, da je vsak razred specifičen in zahteva stalno prilagajanje, pri čemer *»vsako uro znova začneš«*, kar zmanjšuje občutek predvidljivosti in rutine. Odnosno in pedagoško delo namreč zahteva visoko stopnjo individualizacije, stalno opazovanje ter občutljivost za različne potrebe posameznikov_c. Udeleženci_ke

so opozarjali, da se razredna dinamika spreminja, da postajajo učenci_ke vedenjsko, razvojno in učno vse bolj heterogeni ter da je za kakovostno delo potrebno vedno več prilagajanja. Raznolikost učencev_k prispeva k zahtevnosti dela, saj, kot je povedala ena od udeleženk: *»v razredu imaš vse – tujce, učence s posebnimi potrebami, nadarjene – in je težko delati z vsemi.«* Pri delu z učenci_kami s posebnimi potrebami se obremenitev ni kazala nujno zaradi samih učencev_k, temveč predvsem zaradi občutka, da učitelji_ce zanje nimajo dovolj podpore, časa ali ustreznih kompetenc. Podobno so udeleženci_ke poudarjali, da kulturna raznolikost in prisotnost učencev_k z različnimi migracijskimi ozadji zahtevata dodatno prilagajanje poučevanja in odnosnega dela.

Odnosi s starši

Rezultati fokusnih skupin so pokazali, da so odnosi s starši občutljivo in pogosto obremenjujoče področje učiteljskega dela. Kot pomemben pozitiven vidik so učitelji_ce izpostavljali situacije, v katerih starši priznajo učiteljev_ičin trud, sodelujejo pri reševanju težav in z učiteljem_ico vstopajo v partnerski odnos. Takšne izkušnje so bile opisane kot pomembna potrditev dela in kot vir občutka, da si učitelj_ica pri delu z otrokom ni sam_a. Vendar so bile tovrstne izkušnje v primerjavi z drugimi opisi manj pogoste.

Veliko bolj izraziti so bili opisi pritiskov staršev, ki jih učitelji_ce doživljajo kot pomemben vir stresa. Ti pritiski vključujejo pričakovanja glede ocen, dela in organizacije pouka, pri čemer so učitelji_ce izražali stisko, saj *»starši pričakujejo, da boš takoj vse rešil«*. Ob tem učitelji_ce zaznavajo tudi poseganje v njihovo strokovno avtonomijo, saj, kot je povedala ena od udeleženk, *»starši narekujejo, kaj bi moral delati.«* Širše gledano učitelji_ce pri starših zaznavajo pretirano zaščitniško držo do otrok, zanikanje njihovih težav ter prelaganje odgovornosti na učitelje_ice. V situacijah, ko pride do zapletov, učitelji_ce pogosto doživljajo, da se krivda najprej pripiše njim ali šoli, hkrati pa se od njih pričakuje reševanje tudi tistih problemov, ki presegajo njihovo pedagoško vlogo.

Del negativnih izkušenj pri delu s starši predstavlja tudi komunikacija. Učitelji_ce so poročali o velikem številu elektronskih sporočil, pričakovani stalni dosegljivosti ter občutku, da starši pogosto ne spoštujejo meja med delovnim in prostim časom, saj npr. *»pišejo ob enajstih zvečer in pričakujejo odgovor«*. Takšna komunikacija briše meje med delovnim in zasebnim časom ter prispeva k občutku neprekinjene razpoložljivosti.

Odnosi s sodelavci_kami in vodstvom

Odnosi s sodelavci_kami in vodstvom so se v izjavah učiteljev_ic pokazali kot pomemben vir podpore, varnosti in občutka pripadnosti, hkrati pa tudi kot področje, kjer se lahko pojavljajo napetosti, osamljenost in dodaten stres.

Pri odnosih s sodelavci_kami se je kot posebej pomemben vir pokazala kolegialna podpora. Udeleženci_ke so pogosto opisovali, da jim veliko pomeni možnost, da se s sodelavci_kami pogovorijo, si izmenjajo izkušnje, poiščejo nasvet ali preprosto delijo vsakdanje obremenitve. Takšni odnosi omogočajo normalizacijo izkušenj ter nudijo čustveno in praktično oporo. Kot pomembna oblika sodelovanja so se pokazali tudi neformalni pogovori, medsebojna pomoč, skupno reševanje težav in v posameznih primerih tudi strukturirane oblike sodelovanja, kot so intervizijske skupine ali medsebojne hospitacije. Kot izrazit vir podpore se je pokazalo tudi mentorstvo, zlasti pri učiteljih_cah začetnikih_cah ali ob prehodih na novo delovno mesto. Kadar je bil_a prisoten_a izkušen_a sodelavec_ka, ki je nudil_a praktične usmeritve in bil_a na voljo za vprašanja, so učitelji_ce to doživljali kot pomembno olajšanje.

Kljub temu pa so se ob pozitivnih opisih odnosov s sodelavci_kami pogosto pojavljale tudi izkušnje odsotnosti podpore, slabe povezanosti in pomanjkanja timskega dela. Udeleženci_ke so opisovali okolja, v katerih je prisotno umikanje v individualno delo, pomanjkanje sodelovanja, občutek, da je vsak_a prepuščen_a sami_emu sebi, pa tudi razlike med posameznimi skupinami učiteljev_ic. Kot obremenjujoče so opisovali tudi tekmovalnost, delitve med stopnjami šolanja, rigidne odnose v kolektivu in situacije, v katerih sodelavci_ke ne delujejo kot opora, temveč kot dodaten vir stresa.

Podobno ambivalentno so učitelji_ce opisovali tudi odnose z vodstvom. Na eni strani so se pojavljali številni opisi podpore vodstva, ki vključujejo dostopnost, razumevanje, pohvalo, pripravljenost za pogovor in občutek, da vodstvo učitelja_ico zaščiti ali mu_ji stoji ob strani. Takšno vodstvo so udeleženci_ke doživljali kot pomemben zaščitni dejavnik, ki lahko bistveno zmanjša občutek stresa. Na drugi strani pa so udeleženci_ke izpostavljali tudi pomanjkanje podpore vodstva, zlasti v konfliktnih situacijah s starši ali ob zahtevnejših organizacijskih vprašanjih. Kot izrazito negativne so opisovali situacije, v katerih vodstvo ne stopi v bran učitelju_ici, ne prisluhne njegovim_njenim težavam ali deluje predvsem skozi logiko zahtev, nadzora in prilagajanja zunanjim pritiskom. Takšne izkušnje

zmanjšujejo občutek zaščitenosti ter povečujejo občutek, da je učitelj_ica v pomembnih situacijah prepuščen_a sam_a sebi.

Širši podporni odnosi

Poleg odnosov z učenci_kami, starši, sodelavci_kami in vodstvom so učitelji_ce izpostavljali tudi pomen širših podpornih odnosov, ki vključujejo svetovalno službo, zunanje institucije ter zasebno mrežo podpore v obliki družine in prijateljev_ic.

Podpora svetovalne službe se je v izjavah učiteljev_ic pokazala kot pomemben strokovni vir, zlasti v primerih zahtevnejših učencev_k, stisk na področju duševnega zdravja, vedenjskih težav ali kompleksnejših razrednih situacij. Udeleženci_ke so opisovali, da jim svetovalni delavci_ke nudijo nasvete, pomoč pri razumevanju situacij ter občutek, da imajo v težjih primerih znotraj šole strokovnega zaveznika. Kljub temu pa so se pojavljali tudi opisi, da svetovalna služba ni vedno zaznana kot zadostna opora, bodisi zato, ker se učitelji_ce nanjo ne obračajo, bodisi zato, ker od nje ne dobijo takšne podpore, kot bi jo potrebovali.

Na širši ravni so se učitelji_ce pogosto dotikale tudi odsotnosti zunanje pomoči. Pri tem so izpostavljali ministrstvo, pristojno za izobraževanje, Zavod RS za šolstvo, pravne in druge podporne službe, ki jih večinoma ne doživljajo kot dostopne ali učinkovite. V tem smislu se širši podporni sistem kaže kot šibek ali oddaljen, kar pri učiteljih_cah še povečuje občutek, da so v zahtevnih situacijah pogosto sami.

Pomembne podporne odnose pa učitelji_ce gradijo tudi zunaj šole. Udeleženci_ke so poudarjali pomen družine in prijateljev_ic, saj *»doma lahko vsaj malo pojamraš«*, kar omogoča čustveno razbremenitev. Tovrstni zasebni odnosi ne delujejo neposredno v šolskem prostoru, vendar pomembno prispevajo k učiteljevemu_ičinemu občutku opore in zmožnosti soočanja z obremenitvami.

Skupaj ti opisi kažejo, da se učiteljsko doživljanje oblikuje v široki mreži odnosov, ki presegajo neposredni razredni in šolski prostor. Kadar so ti odnosi podporni, lahko pomembno ublažijo delovne zahteve; kadar pa so odsotni, šibki ali konfliktni, dodatno povečujejo občutek obremenjenosti.

Izidi: med zadovoljstvom, izgorelostjo in vztrajanjem v poklicu

V skladu z *Modelom pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* se izidi učiteljskega dela oblikujejo kot rezultat dinamičnega prepleta notranjih in zunanjih

virov, pri čemer imajo odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ključno posredovalno vlogo. Analiza izkušenj učiteljev_ic kaže, da se ti procesi odražajo v njihovem vsakodnevnem doživljanju dela, predvsem skozi tri medsebojno povezane vidike: zadovoljstvo z delom, izčrpanost oziroma izgorelost ter na dolgi rok tudi kot vztrajanje v poklicu.

Zadovoljstvo z delom kot izraz smiselnosti in odnosov

Analiza fokusnih skupin je pokazala, da učitelji_ce zadovoljstvo z delom doživljajo predvsem kot občutek smisla, medsebojne povezanosti in osebne izpolnjenosti, ki izhaja iz neposrednega dela z učenci_kami ter kakovostnih odnosov v šolskem prostoru. V ospredju teh doživljanj so trenutki, ko učitelji_ce prepoznajo, da njihovo delo pušča sled – bodisi v znanju bodisi v osebnostni rasti učencev_k. Takšni trenutki pogosto prinašajo občutek ponosa in izpolnjenosti: »*Nekje proti koncu šolskega leta pride do nekega ponosa, kajti produciral si ljudi, torej dijake, ki imajo neko znanje, pa so vzgojeni na koncu.*« V teh izkušnjah se zadovoljstvo kaže kot potrditev, da ima njihovo delo vrednost in širši pomen: »*… da jim daješ nekaj lepega, neko življenjsko popotnico.*«

Zadovoljstvo z delom so učitelji_ce opisovali kot močno čustveno izkušnjo, povezano z veseljem ob učenju, razumevanju in skupnem ustvarjanju. Eden izmed udeležencev je to ubesedil zelo neposredno: »*Sreča, veselje, ki ga doživim, ko nekoga nekaj naučim.*« V tem kontekstu je pomemben vidik zadovoljstva tudi neposredna izkušnja uspešne učne interakcije, v kateri učitelj_ica zazna, da je z učenci vzpostavil_a stik in ustvaril_a prostor razumevanja. To se kaže v občutku uglašenosti z razredom in v zaznavi, da pouk "uspe": »*ko vidim, da uspe ura v razredu … da znam prebrati razred … da se z razredom začutim.*«

Učitelji_ce so zadovoljstvo prepoznavali tudi v socialni in vzgojni razsežnosti svojega dela, zlasti kadar so pri učencih_kah zaznali medsebojno podporo, sodelovanje in rast skupine kot celote. Eden izmed udeležencev je to opisal takole: »*Najlepše mi je … da znajo skupaj kot skupina en drugega podpreti … da vidim, da delujejo kot skupina skupaj.*« Pomemben del te izkušnje predstavlja tudi odnosna dimenzija, ki se kaže v občutku bližine, vzajemnosti in medsebojne povezanosti z učenci_kami. Učitelji_ce so opisovali drobne, a čustveno močne trenutke, ki krepijo njihovo doživljanje poklica: »*… ko pridejo … pa te objamejo … tak ti je toplo pri srcu.*« Pri tem ne gre le za enosmeren odnos dajanja, temveč za izkušnjo recipročnosti: »*Ne dajem pa samo jaz, tudi dobim nazaj.*«

Zadovoljstvo se razširja tudi na širši šolski prostor, kjer se izraža kot občutek pripadnosti in skupnosti. Učitelji_ce so opisovali, da jim veliko pomeni, ko lahko svoje izkušnje delijo z drugimi in ko vedo, da niso sami: »*… da imaš to neko bližnjo družbo svojih sodelavcev, da si lahko pojamrate ali pa vidiš, da nisi edini, pa je lažje.*« Občutek, da "smo skupaj v tem", ustvarja varno okolje, v katerem se lahko učitelji_ce razbremenijo in ponovno povežejo s pozitivnimi vidiki svojega dela.

Izčrpanost

Analiza rezultatov fokusnih skupin je pokazala, da učitelji_ce izčrpanost doživljajo kot stanje telesne, čustvene in kognitivne preobremenjenosti, ki se razvija skozi čas in je tesno prepleteno z naravo njihovega dela. Izčrpanost se pojavlja kot proces, ki se lahko sčasoma poglablja in vodi v občutke izgorelosti. Izjave udeležencev_k so pokazale tudi izrazito ambivalentnost doživljanja, saj so isti vidiki dela, ki predstavljajo vir zadovoljstva, pogosto tudi vir izčrpanosti. Delo z učenci_kami, ki je vir smisla in povezanosti, je hkrati čustveno zahtevno in obremenjujoče. Izčrpanost se tako ne pojavlja kot nasprotje zadovoljstva, temveč kot njegov spremljevalec v kompleksnem doživljanju učiteljskega poklica.

Učitelji_ce so izpostavljali predvsem stalno intenzivnost dela, ki od njih zahteva neprekinjeno prisotnost, prilagajanje in odzivanje. Vse to pa pomeni visoko stopnjo vključenosti, ki jo pogosto spremlja občutek, da se iz učiteljske vloge težko umaknejo. Pomemben vidik izčrpanosti predstavlja čustvena obremenjenost, ki izhaja iz intenzivnega dela z učenci_kami: »*Sploh pa, če s srcem delaš to delo. To te prizadene do krvi …*« Delo je tako doživljeno kot odnosno zahtevno, saj vključuje stalno empatijo, odzivanje in skrb za druge.

Izčrpanost se nadalje povezuje s težavami pri odklopu in usklajevanju dela z zasebnim življenjem, saj delo pogosto presega formalni delovni čas: »*… prideš domov utrujen … oni hočejo pozornost zase*« ter »*… ni nikoli popolnega odklopa.*« Kaže pa se tudi na telesni ravni skozi večjo obolevnost in različne psihofizične težave, ki jih učitelji_ce povezujejo z dolgotrajno delovno obremenjenostjo.

Izjave udeležencev_k nakazujejo, da se izčrpanost pogosto stopnjuje skozi čas in lahko vodi v spremembo odnosa do poklica. Nekateri učitelji_ce so tako opisovali postopno izgubo motivacije: »*… prvič po enaindvajsetih letih sem prišla do tega, da se mi ne da več iti v službo*« ter občutek stagnacije: »*Iz vsakega leta v leto, leto slabše.*« Pomemben vidik izčrpanosti

predstavlja tudi občutek omejenih možnosti izbire, ki lahko vodi v doživljanje ujetosti v poklicu, npr.: »*Nimam izobrazbe za nič drugega, tako da to je tisto, kar mi ostane*« ter »*Kaj pa naj zdaj pri 56 … nihče me ne bo vzel drugam.*« Takšni občutki lahko dodatno krepijo doživljanje brezizhodnosti in zmanjšujejo možnosti za spremembo.

Vztrajanje v poklicu

Učitelji_ce, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, svojega vztrajanja v poklicu ne doživljajo kot enkratno ali jasno opredeljeno odločitev, temveč kot proces, ki se oblikuje in preoblikuje skozi čas. Pogosto se kaže kot samoumevno nadaljevanje poklicne poti, ki se vzpostavlja skozi rutino in kontinuiteto dela, ne da bi bilo nujno predmet stalnega premisleka. Hkrati pa se ta samoumevnost v določenih trenutkih prekine, ko učitelji_ce reflektirajo svoj položaj in se znova vprašajo o smislu vztrajanja: »*… se tudi sama sprašujem, zakaj še vztrajam v tem poklicu.*« Odločitev za ostajanje v poklicu se tako ne sprejme enkrat, temveč se sproti preizprašuje v vsakodnevnih izkušnjah dela.

V tem sklopu se je pokazala tudi usmerjenost v prihodnost, ki je pri nekaterih učiteljih_cah povezana z optimizmom in pričakovanjem sprememb, pri drugih pa z razmišljanjem o alternativnih poklicnih poteh. Izkušnja vztrajanja v poklicu je bila pri večini udeležencev_k ambivalentna. Učitelji_ce so hkrati izražali tako navezanost na poklic kot občutke utrujenosti, razočaranja ali distance. To se odraža tudi v opisih, da je delo sčasoma »*postalo samo služba*«, ob čemer pa kljub temu ostajajo v njem. Vztrajanje se tako ne kaže kot enoznačen izraz predanosti, temveč kot stanje napetosti med različnimi vidiki poklicnega doživljanja. V nekaterih primerih je ta napetost povezana tudi z občutkom, da možnosti izbire niso povsem odprte, temveč omejene, npr.: »*Nimam izobrazbe za nič drugega, tako da to je tisto, kar mi ostane*« ter »*Kaj pa naj zdaj … nihče me ne bo vzel drugam.*« Takšni opisi kažejo, da vztrajanje ni vedno povsem prostovoljno, temveč je lahko tudi posledica omejenih alternativ. V nekaterih primerih učitelji_ce vztrajanje povezujejo z življenjskim obdobjem, v katerem sprememba poklica ni več zaznana kot realna možnost, kar dodatno utrjuje odločitev za ostajanje v šolstvu.

Razprava in zaključki

Rezultati fokusnih skupin potrjujejo temeljno izhodišče *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, da se učiteljsko doživljanje oblikuje v prepletu

notranjih virov, zunanjih pogojev dela in odnosov. Izjave udeležencev_k kažejo, da ti elementi v praksi niso ločeni, temveč se stalno prepletajo in dobivajo svoj pomen znotraj konkretnih izkušenj učiteljev_ic. S tem kvalitativni vpogled ne le potrjuje model, temveč tudi osvetljuje, kako učitelji_ce te procese razumejo in osmislijo v vsakdanjem delu.

Pomembna ugotovitev raziskave je, da notranji viri učiteljev_ic izvirajo predvsem iz njihove povezanosti z učenci_kami. Tesno so povezani tudi z občutkom smisla, strokovne izpolnjenosti in zavedanja, da njihovo delo pušča sled. Učitelji_ce svoj poklic pogosto doživljajo kot nekaj, kar presega zgolj posredovanje znanja, saj v njem prepoznavajo možnost spremljanja rasti mladih, soustvarjanja odnosov in prispevanja k njihovemu širšemu razvoju. V odnosu do učencev_k tako prepoznavajo, kakšen vpliv ima njihovo delo in kakšno vrednost ima, kar predstavlja pomemben vir zadovoljstva in potrditve. Hkrati pa odgovori udeležencev_k kažejo, da ti notranji viri niso samoumevni ali stabilni, temveč so tesno povezani s pogoji, v katerih učitelji_ce delujejo.

Ob tem rezultati jasno pokažejo tudi drugo plat učiteljskega doživljanja. Isti odnosi in iste naloge, ki so vir smisla in poklicne izpolnjenosti, so lahko tudi vir intenzivne čustvene in kognitivne obremenitve. Učiteljsko delo se v izjavah udeležencev_k kaže kot delo, ki zahteva stalno prisotnost, odzivnost in prilagajanje, zato meje med poklicnim in zasebnim pogosto ostajajo zabrisane. Izčrpanost se tako ne kaže kot nekaj ločenega od zadovoljstva, temveč kot njegov spremljajoči del. Razvija se predvsem tam, kjer visoka predanost dlje časa ni podprta z ustreznimi pogoji za delo, okrevanje in zaščito. Pomembni so tudi podporni odnosi, ki učitelju_ici omogočajo razbremenitev in občutek, da se z zahtevami ne sooča sam_a.

Raziskava je obenem pokazala, da učiteljskega doživljanja ni mogoče razumeti brez širšega institucionalnega in organizacijskega konteksta. Čeprav so učitelji_ce ponekod prepoznavali podporne vidike šolskega in sistemskega okolja, so precej pogosteje izpostavljali pomanjkanje oz. odsotnost zunanjih virov. Zahteve, kot so pomanjkanje časa, administrativne obremenitve, organizacijske nejasnosti ter občutek oddaljenosti sistema od realnosti šolskega dela, pa se ne kažejo le kot dodatne obremenitve, temveč pomembno vplivajo na to, kako učitelji_ce doživljajo svoje delo.

Posebno mesto v rezultatih zavzemajo odnosi, kar je skladno z osrednjo vlogo, ki jim jo pripisuje model. Odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši predstavljajo prostor, v katerem se notranji in zunanji viri povezujejo in dobivajo svoj pomen. Odnosi z učenci_kami se

kažejo kot jedro učiteljskega dela, saj prav v njih učitelji_ce najpogosteje prepoznavajo smisel, veselje in občutek, da je njihovo delo vredno truda. Hkrati pa so prav ti odnosi povezani tudi z visoko stopnjo čustvene vključenosti. Odnosi s sodelavci_kami in vodstvom lahko delujejo kot pomemben zaščitni prostor, kadar temeljijo na zaupanju, sodelovanju in medsebojni podpori. Kadar takšne podpore ni, se povečuje občutek obremenjenosti in osamljenosti. Kot občutljivo področje pa se kažejo odnosi s starši, kjer učitelji_ce pogosto doživljajo pritiske, prelaganje odgovornosti in poseganje v svojo strokovno avtonomijo.

Na ravni izidov rezultati kažejo, da zadovoljstva, izčrpanosti in vztrajanja v poklicu ni mogoče razumeti kot ločenih kategorij. Oblikujejo se kot medsebojno prepleteni vidiki učiteljskega poklicnega življenja. Zadovoljstvo se kaže kot izkušnja smisla, povezanosti in strokovne potrditve, izčrpanost kot postopno naraščajoča posledica dolgotrajne obremenjenosti, vztrajanje pa kot proces, ki se oblikuje skozi čas. Odgovori učiteljev_ic kažejo, da odločitev za ostajanje v poklicu ni vedno enkratna in dokončna, temveč se sproti preoblikuje glede na izkušnje, pogoje dela in osebne okoliščine. Zato vztrajanja v učiteljskem poklicu ni mogoče razumeti kot rezultat seštevka posameznih dejavnikov, temveč kot proces, ki se oblikuje v prepletu notranjih virov, zunanjih pogojev dela in zaznanih medsebojnih odnosov.

Kvalitativni rezultati model dodatno nadgrajujejo predvsem v dveh vidikih. Prvič, pokažejo, da se viri pogosto ne kažejo le skozi svojo prisotnost, temveč tudi skozi odsotnost, nedostopnost ali nezadostnost podpore. Drugič, odnosi se ne kažejo zgolj kot eden izmed dejavnikov dobrobiti, temveč kot prostor, v katerem učitelji_ce doživljajo smisel, obremenitve, podporo, ranljivost in strokovno avtonomijo. S tem rezultati podpirajo razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot odnosnega in kontekstualno umeščenega procesa.

Ugotovitve raziskave imajo tudi pomembne praktične implikacije. Kažejo, da podpore učiteljem_icam ni mogoče graditi zgolj na spodbujanju individualne odpornosti ali skrbi zase, temveč je nujno nasloviti tudi sistemske in organizacijske pogoje, v katerih učitelji_ce delujejo. To vključuje bolj premišljeno organizacijo dela, zmanjševanje administrativnih obremenitev, večjo časovno predvidljivost ter dostop do kakovostnih in praktično naravnanih izobraževanj. Poseben poudarek je treba nameniti tudi mentorstvu, zlasti za učitelje_ice na začetku kariere, ter krepitvi odnosne kulture na ravni šole, ki vključuje sodelovanje, odprto komunikacijo

in podporno vodenje. Rezultati obenem opozarjajo na potrebo po večji podpori učiteljem_icam pri sodelovanju s starši ter zaščiti njihove strokovne avtonomije.

Ključni poudarki

- Rezultati fokusnih skupin kažejo, da pomembni notranji viri učiteljev_ic izvirajo iz občutka smisla, povezanosti z učenci_kami in profesionalne izpolnjenosti.
- Odnosi so osrednji povezovalni element učiteljskega doživljanja ter so lahko hkrati vir podpore in obremenitev.
- Pomemben del izkušenj učiteljev_ic predstavlja odsotnost ali nezadostnost zunanjih virov in sistemske podpore.
- Zadovoljstvo, izčrpanost in vztrajanje v poklicu se medsebojno prepletajo in jih ni mogoče razumeti kot povsem ločene izide.

Literatura

Bardach, L., Klassen, R. M. in Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, well-being, retention, and interpersonal relations? *An integrative review. Educational Psychology Review, 34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a

Braun, V. in Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. V W. Damon in R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.

Day, C. in Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257–272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *175*, 105475. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. V R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 9–62). Wiley.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Povzetek

Poglavje se osredotoča na empirično preverjanje *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* na podlagi kvalitativne analize rezultatov fokusnih skupin. Namen prispevka je poglobiti empirično preverjanje modela s kvalitativnim vpogledom v to, kako učitelji_ce doživljajo njegove ključne komponente v vsakdanjem profesionalnem kontekstu. V raziskavi je sodelovalo 34 slovenskih učiteljev_ic iz osnovnih in srednjih šol, ki so bili vključeni v šest fokusnih skupin. Podatki so bili analizirani z uporabo tematske analize. Rezultati fokusnih skupin potrjujejo izhodišče modela, da se učiteljsko doživljanje oblikuje v dinamičnem prepletu notranjih in zunanjih virov ter medsebojnih odnosov. Notranji viri temeljijo zlasti na pozitivnem čustvenem doživljanju, občutku smisla in povezanosti z učenci_kami, vendar pogosto ostajajo težko vzdrževani zaradi čustvene zahtevnosti dela in težav z odklopom. Zunanji viri so se izkazali kot nezadostni in zaznamovani s sistemskimi in organizacijskimi omejitvami. Odnosi pri tem delujejo kot osrednji povezovalni prostor, ki hkrati nudi oporo in ustvarja pritiske. Ti procesi se zrcalijo v prepletenem doživljanju zadovoljstva ob delu, izčrpanosti zaradi njega in vztrajanja v učiteljskem poklicu. Ugotovitve raziskave tako poudarjajo, da je za razumevanje in podporo učiteljem_icam ključno celostno pristopanje, ki presega individualno raven in vključuje tudi odnose ter sistemske pogoje.

Ključne besede: model pozitivnega razvoja učiteljev_ic, viri, odnosi, fokusne skupine, tematska analiza

Summary

The chapter focuses on the empirical examination of the Positive teacher development model based on a qualitative analysis of focus group data with teachers.

Its aim is to deepen the empirical validation of the model by providing a qualitative insight into how teachers themselves understand and experience its key components in their everyday professional context. The study included 34 Slovenian primary and secondary school teachers who participated in six focus groups. The data were analyzed using thematic analysis. The results of the focus groups confirm the model's premise that teachers' experiences are shaped by a dynamic interplay of internal and external resources and interpersonal relationships. Internal resources are based primarily on positive emotional experiences, a sense of meaning, and a connection with students, they are often difficult to sustain due to the emotional demands of the job and difficulties in disconnecting. External resources have proven to be insufficient and marked by systemic and organizational constraints. Relationships function here as a central connecting space that simultaneously offers support and creates pressures. These processes are reflected in the intertwined experience of job satisfaction, job-related exhaustion, and persistence in the teaching profession. The findings highlight the importance of a holistic approach to understanding and supporting teachers - one that goes beyond the individual level and also addresses relational and systemic conditions.

Key words: positive teacher development model, resources, relationships, focus groups, thematic analysis