

UNIVERZITET U SARAJEVU
FILOZOFSKI FAKULTET SARAJEVO
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Historijski prikaz promjena obrazovanja učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini

Završni magistarski rad

Mentorica: prof.dr. Snježana Šušnjara

Studentica: Kurtović Ilma

Sarajevo, 11.10. 2019.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	4
2. TEORIJSKI OKVIR.....	6
2.1. Pojam učitelj	6
2.1.1. Obrazovanje učitelja kao faktor procjene kvalitete sistema	7
2.2. Sistemi obrazovanja u Finskoj i u Bosni i Hercegovini	9
2.2.1. Historijski pregled razvoja školstva u Finskoj	9
2.2.2. Obrazovni sistem Finske danas	11
2.2.3. Historijski pregled razvoja školstva u Bosni i Hercegovini	13
2.2.4. Obrazovni sistem Bosne i Hercegovine danas	17
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	20
3.1. Predmet istraživanja	20
3.2. Cilj istraživanja	20
3.2.1. Zadaci istraživanja	21
3.3. Istraživačka pitanja.....	21
3.4. Metode istraživanja	21
4. INTERPRETACIJA REZULTATA.....	23
4.1. OBRAZOVANJE UČITELJA U FINSKOJ.....	23
4.1.1. Počeci obrazovanja učitelja u Finskoj	23
4.1.2. Obrazovanje učitelja u periodu od 1852. do 1921. godine – institucionalizacija obrazovanja učitelja.....	24
4.1.3. Obrazovanje učitelja u periodu između dva svjetska rata.....	26
4.1.4. Obrazovanje učitelja u periodu od 1941. do 1970. godine	30
4.1.5. Obrazovanje učitelja u periodu od 1971. do 1999. godine	32
4.1.6. Obrazovanje učitelja u 21. stoljeću.....	33
Organizacija i struktura obrazovanja učitelja	33
Selekcija kandidata za učiteljske studije	35
Društveni ugled učitelja	38
4.2. OBRAZOVANJE UČITELJA U BOSNI I HERCEGOVINI.....	40
4.2.1. Obrazovanje učitelja u periodu vladavine Osmanskog carstva.....	40
4.2.2. Obrazovanje učitelja u vrijeme Austro-Ugarske	41
Ženske učiteljske škole	44
Odabir učenika za učiteljske škole	45

Disciplinski propisi u učiteljskim školama	46
Zvanje - učitelj.....	47
4.2.3. Obrazovanje učitelja u periodu između dva svjetska rata.....	50
4.2.4. Obrazovanje učitelja u periodu od 1941. do 1970. godine	51
4.2.5. Obrazovanje učitelja u periodu od 1971. do 1999. godine	54
4.2.6. Obrazovanje učitelja u 21. stoljeću.....	56
5. Sličnosti i razlike u koncepcijama obrazovanja učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini	58
6. ZAKLJUČAK.....	63
7. POPIS ILUSTRACIJA I TABLICA.....	65
8. LITERATURA	66

1. UVOD

„Od hiljadu dana marljivog učenja, bolji je jedan sa dobrim učiteljem.“

Japanska poslovice

Kada se u Bosni i Hercegovini govori o kvalitetnim obrazovnim sistemima koji bi mogli biti primjer drugim zemljama, vrlo često se spominje Finska. Veliko zanimanje za Finsku pokazuju zemlje poput Bosne i Hercegovine, jer uzimaju Finsku za primjer da je moguće od slabo razvijene i siromašne zemlje postati jedna od vodećih u svijetu kada se radi o obrazovanju.

Pedagogija, kao društvena i humanistička nauka, bavi se ne samo društvom i njegovom strukturom, nego i socijalnom dinamikom, jer je ljudsko društvo po svojoj prirodi podložno promjenama tokom određenog vremena. U sistemu odgoja i obrazovanja Bosne i Hercegovine, potrebne su određene promjene. U tom smislu, iskustva drugih zemalja u obrazovanju i profesionalnoj pripremi učitelja, neophodna su osnova u sagledavanju mogućnosti kojima bi obrazovanje učitelja moglo težiti. Obrazovanje učitelja predstavlja otvoren, dinamičan i trajan proces koji je također podložan promjenama.

Jedno od pitanja kojima se danas bave stručnjaci u području odgoja i obrazovanja jeste kako obrazovati i pripremati učitelje za uspješno obavljanje profesionalnih zadaća. U ovom radu, pod obrazovanjem učitelja se misli na inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave.

Posao učitelja je da obrazuju djecu od njihovog prvog susreta sa školom. Uloga učitelja je jako bitna jer on pruža nove informacije, iskustva i nova znanja učenicima, te utiče na njihovo usavršavanje vještina, te izgrađuje pozitivan sistem vrijednosti kod djece. Učitelji i nastavnici su jedan od najvažnijih faktora postignuća učenika i kvaliteta obrazovnog sistema u cjelini.

Dakle, kompetencije učitelja imaju veliki značaj za svaku državu jer se na radu prosvjetnih radnika temelje osnovna znanja, navike i umijeća djece. Profesionalni razvoj učitelja nastaje kao rezultat rada ustanova u kojima se učitelji usavršavaju za buduću profesiju. Od budućih učitelja, kao noseće profesije obrazovanja se traži otvorenost prema promjenama u obrazovanju. Međutim, da bi se bavili promjenama u sadašnjosti i budućnosti, jako je važno poznavati iskustva iz prošlosti.

Ovo istraživanje, primarno je historijsko pedagoško istraživanje, u kojem je pored historijske metode korištena i teorijska analiza i komparativna metoda. Usljed važnosti razmišljanja o prošlosti obrazovanja i školstva, historijska pedagoška istraživanja zauzimaju važno mjesto u pedagoškoj nauci. Ovako koncipirana istraživanja su dominantno kvalitativnog karaktera.

Ovakvo istraživanje, u kojem smo pratili promjene koje su se dešavale kroz historiju obrazovanja učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini oslanja se na fenomenološki pravac u filozofiji koji počinje od tvrdnje da istina postoji nezavisno od našeg saznanja. Kada se za neko istraživanje kaže da je fenomenološko onda se u prvi plan ističu njegova nastojanja da razumije različita iskustva i da se cjelovito i bez predrasuda prikaže ono što je utvrđeno (Fajgelj, 2007). Svrha ovog istraživanja bila je dobiti detaljan tekstualni opis teme kojom se bavimo vraćajući se na prethodna iskustva, i stoga se ovo istraživanje oslanja na fenomenologiju.

U prvom dijelu rada, objašnjeno je zbog čega je uloga i obrazovanje učitelja važan faktor kvalitete obrazovnih sistema, te prikazano kako su se razvijali obrazovni sistemi Finske i Bosne i Hercegovine. Zatim su u drugom dijelu rada predstavljeni odgovori na postavljena istraživačka pitanja koja se odnose na konkretne promjene u obrazovanju učitelja u obje države. Posljednji dio rada, odnosi se na raspravu u kojoj su prikazane osnovne sličnosti i razlike u obrazovanju učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini, na osnovu čega su donijeti zaključci.

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Pojam učitelj

Danas nema jedinstvene i općeprihvaćene definicije pojma učitelj. Definiranje ovog pojma uvjetuju dinamični i promjenjivi pedagoški i društveni faktori. Prema Rosiću (2009) učitelj je stručnjak koji organizira odgojno-obrazovni proces i svojim općim obrazovanjem, poznavanjem pedagoške, didaktičke i psihološke osnove, u zajedničkom radu s učenicima, ostvaruje cilj i zadaće odgoja. O važnosti učitelja u obrazovanju govori i OECD (2013) gdje je istaknuto da su učitelji prijeko potreban resurs za učenje i da kvalitet obrazovnog sistema ne može nadmašiti kvalitetu njegovih učitelja.

Cindrić (1995) navodi kako je naziv učitelj je određen Međunarodnom standardnom klasifikacijom zanimanja prema kojoj su učitelji svi oni koji održavaju nastavu na sva tri nivoa obrazovanja - osnovnom, srednjem i visokom, koji rade s predškolskom djecom, organiziraju oblike različitih nastavnih aktivnosti. Međutim, u današnje vrijeme izraz učitelj se upotrebljava uglavnom za one koji rade u razrednoj nastavi. Stoga ćemo se u ovom radu baviti obrazovanjem učitelja, gdje pod pojmom učitelj mislimo na osobe koje su angažirane u razrednoj nastavi.

Strugar u svojoj knjizi „Učitelj između stvarnosti i nade“ (2014) uspoređuje različite definicije učitelja iz kojih se zaključuje da se učiteljem može nazvati svaka osoba koja ima stručnu spremu da može poučavati, kojoj su prosvjetne vlasti priznale kvalifikacije za obrazovanje djece, mladih i odraslih te osoba koja poznaje pedagogiju, didaktiku i metodiku i voditelj je odgojno-obrazovnog procesa.

Veliku ulogu u razvoju učiteljske profesije imao je Jan Amos Komensky (1592.- 1670.) jer je u 17. stoljeću upozorio na važnost učiteljeve didaktičko-metodičke osposobljenosti koja se može postići profesionalnim učiteljskim obrazovanjem (Strugar 2014:20).

Do kraja 17. st. učitelji su se obrazovali na učiteljskim seminarima. Prvi učiteljski seminar održan je u Njemačkoj 1698., a od tada se još shvaća da je bit učiteljstva, osim prenošenja znanja, znati kako potaknuti učenike na učinkovito učenje. Učinkovitost učenja, ali i učiteljske profesije ogleda se i u *deontologiji* - posebno razvijenom dijelu etike odnosno moralnoj obvezi učitelja prema učenicima, roditeljima i drugim stručnjacima (Strugar, 2014).

Upravo zbog važnosti pedagoških osobina na uspjeh učenika, u sistematskoj pedagogiji nastoji se konstituirati *pedeutologija*. Ona se može definirati kao teorija kojoj je osnovni predmet proučavanje i istraživanje učiteljeve osobnosti tj. svih njegovih obilježja kao učitelja. Pojavljuje se početkom 20. stoljeća u kontekstu promjena pedagoških mišljenja kada učiteljeva osobnost postaje jedan od najvažnijih faktora, odnosno nezamjenjiv faktor u odgoju i obrazovanju djece (Strugar, 2014).

2.1.1. Obrazovanje učitelja kao faktor procjene kvalitete sistema

Analize dobrih, kao i analize loših sistema obrazovanja, razloge uspješnosti ili neuspješnosti prvenstveno pronalaze u kvaliteti nastavnog osoblja. Šta su loši, dobri i uspješni učitelji? Unatoč velikom broju istraživanja koja su provedena posljednjih godina ne postoji konsenzus o tome koji elementi definiraju ili određuju kvalitetu učitelja.

Učinkovitost odgoja i obrazovanja na svim razinama formalnog obrazovanja ovisi o kvaliteti učitelja koji je glavni kreator, organizator i usmjeritelj nastavnog procesa. Kvaliteta profesionalnog djelovanja učitelja se temelji na kompetencijama stečenim inicijalnim obrazovanjem i praksom stečenom tokom studija, ali ovisi i o uključenju u različite oblike cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja (Kostović – Vranješ, 2015).

Dva faktora koja su najčešće korištena u procjeni kvalitete učitelja i nastavnika su nivo obrazovanja i iskustvo. Istraživanja ukazuju da u poređenju ova dva faktora, iskustvo učitelja ima značajniji utjecaj na krajnji ishod i rezultate koje ostvaruju učenici (Hanushek i Rvikin, 2006). Kada je u pitanju nivo obrazovanja, istraživanja ukazuju da se magistarski nivo obrazovanja prosvjetnih radnika ne može sistemski korelirati s kvalitetom učitelja i nastavnika i rezultatima koje ostvaruju učenici (Geo i Stickler, 2008). Ova dva faktora, te zaključak da magistratura nema značajnijeg utjecaja na kvalitet učitelja i nastavnika, su značajni i za kreatore politika obrazovanja, jer su ovi faktori u većini slučajeva povezani s određivanjem nivoa plaća učitelja te imaju značajne implikacije na troškove u obrazovnom sistemu.

Drugi faktori koji se kontinuirano analiziraju u pokušaju definiranja veza s kvalitetom učitelja su certifikati koje učitelji posjeduju, nivo plaća, testiranje učitelja, rezultati koje ostvaruju na testovima, itd (Hanushek i Rvikin, 2006).

Kvaliteta obrazovanja učitelja i nastavnika jedan je od glavnih faktora koji djeluje na razinu učeničkih obrazovnih postignuća. Zato je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti obrazovni sistem (Vizek – Vidović i sur. 2005).

Istraživanje koje je provela konzultantska trvka McKinsey daje veliki značaj procesu selekcije kandidata koji ulaze u proces obrazovanja za nastavno osoblje. Proces selekcije kandidata je bitan s više aspekata. Rigorozni procesi selekcije limitiraju broj kandidata i sprječavaju kreiranje viška ponude radne snage na tržištu. Time se ujedno povećava i ugled profesije u društvu. Isto tako, rigorozni procesi selekcije osiguravaju visok početni kvalitet kandidata (McKinsey&Company, 2007).

Preovladavajuće mišljenje je da su najtačnija mjera uspješnosti i kvalitete učitelja rezultati koje učenici ostvaruju na testovima. Fenstermacher i Richardson (Berliner, 2005: 207) definišu kao “dobre” učitelje one koji su sposobni poučavati sadržaj predmeta sukladno standardima potpunosti i adekvatnosti, te pomoću metoda koje su prikladne dobi učenika i koje su moralno prihvatljive i korištene sa namjerom povećanja kompetencija učenika u odnosu na sadržaj kojii im se predaje. „Uspješni” nastavnici su kroz proces poučavanja uspjeli omogućiti učenicima sticanje prihvatljivog nivoa znanja u području koje uče.

Kao jedan od dobrih primjera je sistem osnovnog obrazovanja u Finskoj. Finski učenici do dobi od 15 godina postižu najbolje rezultate na globalnom nivou pri testiranjima iz matematike, prirodnih nauka, čitanju i rješavanju problema. Finci su jedni od najobrazovanijih nacija na svijetu. To pokazuju brojna međunarodna istraživanja (Ninčević, 2018). Finska se posebno visoko rangirala kada su u pitanju rezultati PISA¹ istraživanja u periodu od 2000. do 2015. godine. Brojni istraživači su posjećivali Finsku kako bi proučili „Finsko čudo“. Brojna istraživanja sugerišu da je jedan element u kvalitetnom Finskom obrazovanju ključni: kvalitetni i visokoobrazovani učitelji (Andere, 2015).

Učitelji su identificirani kao ključni faktor (Carnoy i sur, 2009), najvažnija varijabla (Hargreaves i sur, 2007), ona koja je „iznad svih ostalih“ (Sahlberg, 2011: 70), i „glavni pokretač“ (McKinsey & Company, 2007: 12) u objašnjavanju postignuća i rezultata učenika. Iz toga prozilazi da postoji snažna veza između kvalitete učitelja i finskih uspjeha u obrazovanju.

¹ PISA – Programme for International Student Assessment – najobuhvatnije međunarodno istraživanje obrazovnih rezultata

2.2. Sistemi obrazovanja u Finskoj i u Bosni i Hercegovini

Kako bismo uvidjeli značaj koji se daje učiteljima i njihovom obrazovanju u Finskoj i u Bosni i Hercegovini, potrebno je opisati obrazovne sisteme ove dvije države počevši od najranijih početaka pa do današnjih dana.

2.2.1. Historijski pregled razvoja školstva u Finskoj

Iako je danas jedan od najkvalitetnijih u svijetu, Finski obrazovni sistem nema dugu historiju te je, u usporedbi s drugim zemljama, obrazovanje u Finskoj započelo relativno kasno. Može se reći da je obrazovanje u Finskoj započelo objavljivanjem prve početnice koju je napisao Mikael Agricola 1543. godine, a nekih stotinu godina kasnije objavljen je i Katekizam pod okriljem biskupa Johana Gezeliusa starijeg (Andere, 2015). Prvo finsko sveučilište Akademija Aboensis, osnovano je u gradu Turku 1640. godine (Horner i sur, 2015).

Sadržaje i smjer obrazovanja u Finskom obrazovnom sistemu određivala je Crkva sve do sredine 19. stoljeća. Uno Cygnaeus (1810-1888) osnivač Finskog osnovnoškolskog sistema, prihvatio je temeljne ideje Pestalozzijeve pedagogije koja tvrdi da je ulaganje u obrazovanje pojedinca važno, promatrajući ga iz društveno-razvojne perspektive. Zadatak škole bio je pobrinuti se da sve dobivene informacije učenik trajno zapamti (Paksuniemi, 2013).

Osnovne škole osnivane su u gradovima, a svi dobrovoljci u dobi od 8 do 12 godina su ih mogli pohađati. Osnovne škole bile su podijeljene na niže i više osnovno obrazovanje. U nižem osnovnom obrazovanju, djevojčice i dječaci poučavani su zajedno, dok su u višim razredima poučavani odvojeno. Godine 1889. ovaj zakon se promijenio te je u postojećim osnovnim školama bilo moguće poučavati djevojčice i dječake zajedno ukoliko je to bilo potrebno (Paksuniemi, 2013).

S obzirom da su škole osnivane samo u većim gradovima, nisu svi imali jednake šanse i pravo na obrazovanje. Kako bi se pravo na obrazovanje u urbanim i ruralnim sredinama do određene razine izjednačilo, donesena je jedna od najvažnijih reformi na kraju 19. stoljeća. To je bila Odluka o školskim distriktima izdata 1898. godine koja je promovirala osnivanje viših osnovnih škola u ruralnim područjima (Paksuniemi, 2013). Donošenjem ove odluke obrazovanje je postalo dostupno velikom broju ljudi i ono se počelo smatrati jako važnim.

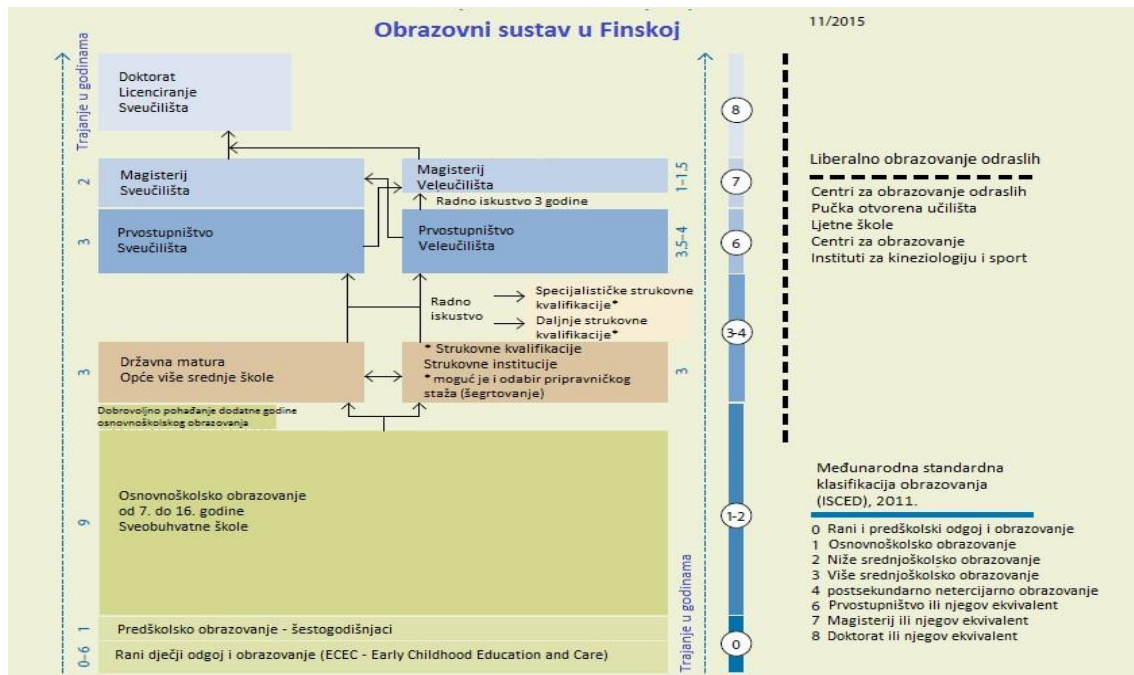
Gotovo sva djeca u urbanim dijelovima Finske i 68% seoske djece pohađalo je osnovne škole bar nekoliko godina na početku 1920-ih (Paksuniemi, 2013). Od 1921. godine obrazovanje postaje obvezno za svu djecu do dobi od 16 godina (Horner i sur. 2015).

U 19. stoljeću je administrativni model finskog osnovnoškolskog sistema bio osnovan na tri razine vlasti, a temeljio se na načelu lokalne samouprave. Najviša razina bila je nacionalna vlast, Nacionalni odbor općeg obrazovanja. Središnja razina vlasti su bili osnovnoškolski inspektori, a najniža razina vlasti sastojala se od pravilnika, zakona i odluka izdanih od strane središnje izvršne vlasti, a koje su činile opis uvjeta, zadataka i aktivnosti osnovnih škola (Paksuniemi, 2013). Na prelasku između dva stoljeća došlo je do uvođenja promjena u finskom obrazovanju. Na početku 20. stoljeća poučavanje je postalo ujednačenije kao rezultat herbartizma i reforme pedagogije.

Herbartizam je naglašavao prenošenje znanja vođeno od strane učitelja, dok se reforma pedagogije usmjerila na učenikovu slobodu, učitelja kao supervizora i na ideologiju škole (Paksuniemi, 2013). Ratne godine (1939. do 1945.) značajno su usporile unutarnji razvoj finskog obrazovnog sistema. Veze s drugim državama su prekinute, a osmišljen je finški nacionalni obrazovni ideal (Paksuniemi, 2013). U periodu od 1950. godine mladi Finci su napuštali školu nakon šest godina općeg obrazovanja, a samo oni koji su živjeli u gradovima i većim općinama nastavljali su obrazovanje. Učenici su razdvajani u dobi od 11 godina u akademske i praktično orijentirane obrazovne puteve: građanske škole koje su vodile općine i nudile dvije do tri godine obrazovanja nakon šest razreda osnovne škole, i gramatičke škole (gimnazije) koje su nudile još pet godina obrazovanja i koje su vodile prema visokoškolskom obrazovanju (OECD, 2014). Godina 1980. je označila uvođenje gramatičkih škola kao modularnog oblika višeg srednjeg obrazovanja.

2.2.2. Obrazovni sistem Finske danas

Finski obrazovni sistem sastoji se od dobrovoljnog, jednogodišnjeg predškolskog obrazovanja i obaveznog devetogodišnjeg općeg obrazovanja nakon kojeg slijedi dobrovoljno strukovno ili više srednjoškolsko (gimnazijsko) obrazovanje. Visoko obrazovanje se odvija na univerzitetima i fakultetima. Obrazovanje odraslih je dostupno na svim razinama obrazovnog sistema. Na Slici 1. prikazan je shematski prikaz obrazovnog sistema u Finskoj.



Slika 1. Shematski prikaz obrazovnog sistema u Finskoj (Ministry of Education and Culture)

Svi šestogodišnjaci imaju pravo na besplatno predškolsko obrazovanje. U 2008. godini 99% šestogodišnjaka je pohađalo predškolsko obrazovanje (Niemi i sur. 2012). Postizanje obrazovne jednakosti već je dugo vremena glavni cilj finskog obrazovnog sistema. Cilj i svrha finskog općeg obrazovanja je osigurati dovoljno jednakosti u obrazovanju u cijeloj zemlji. Jednakost u obrazovanju predstavlja jednakost šansi za sve (Niemi i sur. 2012). Mogućnost besplatnog obrazovanja postignuta je zahvaljujući velikoj količini novca koja se izdvaja iz državnog proračuna jer Finci vide ulaganje u obrazovanje kao ulaganje u državu.

Središnje tijelo državne uprave za područje obrazovanja u Finskoj je Ministarstvo obrazovanja. U suradnji s Državnim uredom za obrazovanje, Ministarstvo obrazovanja odlučuje o obrazovnim ciljevima, sadržajima i metodama rada za osnovnoškolsko, srednjoškolsko obrazovanje i obrazovanje odraslih (Eurydice: Description of education system: Finland). Osim što Finska po uspješnosti ima jedan od najboljih obrazovnih sistema

općenito, uspješnost donje granice od 10% finskih škola je i dalje bolja od srednjih vrijednosti među rezultatima članica OECD-a (Auguste i sur. 2010).

Obrazovna jednakost u Finskoj podržana je na mnogo različitih načina. Osnovni preduvjeti za učenje su stvoreni osiguravanjem besplatnog obrazovanja, podrške i vođenja, ponudom besplatnih obroka u školi, zdravstvene zaštite, prijevoza, materijala i alata za učenje kao i blagostanje učenika i drugih službi za podršku (Niemi i sur. 2012).

Iznenadjući faktor je količina vremena koje djeca provedu u školskoj učionici. Njihovi školski dani su relativno kratki, te često završavaju u ranim popodnevnim satima. Finski učenici prema OECD-ovim podacima provode rekordno mali broj sati u odnosu na neke visoko razvijene zemlje, a on iznosi 5 523 sata, dok je prosjek 6 847 sati (Swallow, 2011).

Vlada definira minimalni broj nastavnih sati za opće predmete u općem obrazovanju. Od 1-6 razreda sadržaj je jednak za sve učenike u Finskoj, ali škola može odabrati različite načine realizacije predmeta zahvaljujući fleksibilnoj raspodjeli nastavnih sati. Od 7-9 razreda kurikulum sadrži više izbornih predmeta (Niemi i sur. 2012). Cijeli obrazovni sistem zasnovan je na Nacionalnom okvirnom kurikulumu, a kako Damjanović (2010) navodi, ovaj kurikulum se mijenja svakih deset godina, te je u procesu stvaranja, tj. izmjene ovog kurikuluma uključen velik broj ljudi. Potreba za mijenjanjem kurikuluma proizlazi iz mijenjanja samog društva i novih zahtjeva koji se javljaju.

2.2.3. Historijski pregled razvoja školstva u Bosni i Hercegovini

Obrazovanje u Bosni i Hercegovini ima dugu tradiciju. Osmansko carstvo se pojavljuje na tlu Bosne i Hercegovine u 14. stoljeću. U periodu vladavine Osmanlija na području Bosne i Hercegovine, škole su bile pretežno vjerskog karaktera (Nakičević, 1999).

Historija općeg obrazovanja u Bosni može se pratiti od trenutka uspostavljanja prvog džemata u tvrđavi Hodidjed, osnovane prije 1455. godine i utemeljenja prve Isa-begove zadudžbine na Bendbaši, prije 1462 (Kasumović, 1999:40). Sistematski rad, što se tiče obrazovanja može se pratiti od gradnje prve osnovne škole kao što je Ajas-begova muallimhana, otvorene prije 1478. godine, te osnivanja prve srednje škole Firuz-begove medrese, prije 1512. koja je gradirana kao srednja škola (Halilović, 1998:101).

Početne škole bosanskih muslimana bili su tzv. mektebi koje su pohađala muška i ženska djeca od 5 do 10 godina. Tu su djeca učila čitati i pisati, te su učila o islamu. Kao početne vjerske škole, mektebi su obično podizani uz gradske i seoske džamije uz pomoć mjesnog stanovništva (Ćurić, 1983). U mektebima su učitelji, zvani mualimi, poučavali djecu kako treba da se ponašaju. Osim toga, djeca su učila arapsko pismo, pravilno čitanje Kur'ana, te propise o islamskom vjerovanju (Bogićević, 1965).

Sve ostale ustanove, osim mekteba, bile su sporedne i imale su funkciju dopunskog obrazovanja, u najviše slučajeva, a glavni tokovi obrazovanja odvijali su se kroz mektebe kao oblike osnovnog obrazovanja i medrese, nešto kasnije, kao oblike srednjeg i višeg obrazovanja. Po završetku mekteba, učenici su svoje obrazovanje mogli nastavljati u medresama. Nastava u medresama u Bosanskom ejaletu, izvodila se na tradicionalan način kao i u ostatku carstva. Učenici u medresama nisu bili posebno raspoređeni po godištima ili u određene razrede, nego su radili u halkama (kružocima), što je omogućavalo brže i efikasnije obrazovanje talentiranim i vrednijim učenicima, te je uspjeh zavisio od vlastitog truda. Nosilac obrazovnog procesa bio je muderris. Učenike su podučavali imami - mu'allimi. Pri definisanju profila ličnosti nastavnog osoblja često su bivala zastupljena četiri bitna elementa: moralna ličnost, kvalifikacije i obrazovanje, metodičnost i pedagoška sposobnost nastavnika (Kasumović, 1999).

Prema Ćuriću (1983), i mektebi i medrese su stoljećima imali isti primitivan karakter - čitav niz generacija je učen pomoću istih nastavnih metoda i iz istih udžbenika.

Osim mekteba i medresa treba spomenuti i postojanje ruždija u Bosni i Hercegovini u ovom periodu (Ćurić, 1983). Ruždije su smatrane za prve svjetovne škole sa širom naobrazbom, i u izvorima se navodi i nekoliko katolika i pravoslavaca koji su završili ruždije u Mostaru i Sarajevu (Papić, 1972).

Pored ovih škola, u BiH u ovom periodu su postojale i pravoslavne i katoličke škole, u kojima su učila djeca tih vjeroispovijesti i u kojima su, također, učitelji bili vjerski djelatnici (Bevanda, 2001).

Srpsko-pravoslavno školstvo u Bosni i Hercegovini u periodu vladavine Osmanlija je bilo kreirano prema elementarnim obrazovnim potrebama srpskopravoslavnog obrtničkog malograđanstva u bosanskohercegovačkim malim gradovima. U njima se učila elementarna pismenost s nekim poukama iz pravoslavne vjere (Džaja, 2002). Sve do pojave osnovnih škola, djeca Srba su poučavana u manastirima gdje su učitelji bili kaluđeri. Zadatak takvih škola bilo je opismenjavanje manastirskih đaka koji će se poslije zakaluđeriti (Bogićević, 1965). Učitelji srpskih škola zvali su se „daskali“ (grč. didaskalos- učitelj). Zvanja učitelja, odnosno, daskala olahko se davalo u najranijem periodu osnivanja srpskih škola (Džaja, 2002).

Kada govorimo o katoličkom školstvu, tradicija bosanskohercegovačkih katolika bila je usko povezana s prisutnošću franjevac (Džaja, 2002). Opismenjavanje bosanskohercegovačkih katolika u periodu vladavine Osmanskog carstva je vršeno putem samostanskih škola i samoučkom pismenošću. Učitelji u osnovnim školama franjevac su bili pretežno sami redovnici. Franjevački učitelji su najčešće imali naziv „meštar“ (u latinskim tekstovima franjevac „magister“) (Bogićević, 1965).

Dolazak Austro-Ugarske u BiH, 1878. godine predstavljao je važan događaj koji je ostavio brojne posljedice na razvoj države. Četrdesetak godina austrougarske vladavine dao je svoj pečat bosanskohercegovačkom školstvu (Papić, 1972).

Mišljenje Kasumovića (1999) je da su u vrijeme Austro-Ugarske okupacije stanovnici Bosne i Hercegovine, koji su se školovali u mektebima i medresama, postali preko noći najnepismeniji narod u zemlji iz razloga što su trebali približiti škole s orijentalnog na austrougarski način obrazovanja. Papić (1972) također govori o lošem stanju u školstvu po dolasku nove vlasti, zbog kojeg je otvaranje osnovnih škola teklo sporo, a kao razloge za to navodi nedostatak učiteljskog kadra kao i neopremljenost školskih zgrada. On ističe da je

Bosna i Hercegovina bila veoma zaostala prosvjetno i kulturno, s 97% nepismenog stanovništva, pa je otvaranje škola i svako širenje pismenosti predstavljalo znatan napredak.

Naredbom Zemaljske vlade 1879. godine u Sarajevu se osnivaju dva kursa, koja su se nešto kasnije pretvorila u prve osnovne škole u Bosni (Papić, 1966:17). Pored škola otvorenih u Sarajevu, počele su se i u drugim mjestima otvarati narodne osnovne škole. Nastojalo se da škole u okružnim mjestima budu u pogledu prostora, opreme i nastavnog kadra, na potrebnoj visini, dok su škole u manjim mjestima radile u vrlo primitivnim uslovima. Obzirom da nije bilo dovoljno kvalifikovanih učitelja, u ovim školama su na učiteljska mjesta postavljani carsko-kraljevski podoficiri (Papić, 1966:20).

Po dolasku u Bosnu i Hercegovinu Austro-Ugarska nije zatekla značajnu tradiciju srednjeg školstva. U prva dva desetljeća nakon okupacije napredovalo je podizanje srednjih i stručnih škola. Prva javna realna gimnazija otvorena je 1879. u Sarajevu. Za 40 godina Austro-Ugarske vladavine otvoreno je pet gimnazija (Džaja, 2002). Osim gimnazija, s radom su počele i stručne škole kao i učiteljske škole. To je značilo početak institucionalizacije obrazovanja u Bosni i Hercegovini (Pejanović, 1953).

U vrijeme Austro-Ugarske školstvo je bilo podijeljeno na konfesionalno, narodno ili državno, te privatno. Škole su bile muške i ženske, a negdje i mješovite. Dob djece za polazak u školu bila je određena Zakonom o obveznoj nastavi iz 1911. godine i njime se propisivalo da dijete mora imati 7 godina za polazak u školu. Istim zakonom je bilo propisano da se dječaci s navršениh 11 godina i djevojčice s 10 godina nisu mogli upisati u prvi razred osnovne škole, kako je to ranije bilo slučaj. Školski odbori su se trebali, pored ostalih poslova vezanih za školu, brinuti i za pravovremeni upis djece u škole i njihovo redovito pohađanje nastave (Šušnjara, 2014).

Nakon raspada Austro-Ugarske monarhije 1918. godine, Bosna i Hercegovina ulazi u sastav nove državne zajednice Kraljevine SHS. Kraljevini je nedostajala precizno definirana obrazovna politika, nastava je u osnovnim i srednjim školama izvođena prema zatečenim nastavnim planovima i programima (Husić, 2017). Ova nova državna tvorevina, od 1929. godine pod imenom Kraljevina Jugoslavija, postojala je do 1941. godine. Pismenost i školstvo, kao osnovni preduvjet i generator razvoja svakog društva bili su na vrlo niskom stepenu (Papić, 1981).

U ovom periodu, osnovno školstvo u Bosni i Hercegovini bilo je u nadležnosti Zemaljske vlade u Sarajevu u čijem je sastavu bilo odjeljenje za prosvjetu. U kotarevima (srezovima) su radili referenti za prosvjetu koji su po naređenjima nadređenih organa prikupljali i obrađivali razne podatke koji su se ticali školstva. U cilju centralizacije države, ukinuta je 1921. godine Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu, a formirana Pokrajinska uprava. Škole su se u Bosni i Hercegovini susretale s mnogobrojnim teškoćama. U mnogima od njih nije izvođena nastava zbog poljoprivrednih radova i španjolske gripe. Osim toga, osnovne škole u Bosni i Hercegovini susretale su se i s drugim neprilikama: smještajnim, kadrovskim, materijalnim itd (Selimović, 2009).

Intenzivni razvoj sveukupnog odgojno – obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini započeo je odmah nakon Drugog svjetskog rata. Nepismenost je bila veliki problem poslijeratnog razvoja zemlje jer je veliki broj stanovništva BiH za vrijeme rata ostao izvan škole. Godine 1941. u Bosni i Hercegovini je bilo oko 70% nepismenog stanovništva (Šušnjara, 2013).

Papić (1981) prikazuje rađanje novog školstva u Bosni i Hercegovini od početka Drugog svjetskog rata. Na slobodnoj teritoriji je isticana važnost elementarne pismenosti, a tamo gdje su ratne prilike omogućavale minimalne uslove rada, počinju se otvarati osnovne škole. Opismenjavanje i rad osnovnih škola na slobodnoj teritoriji u toku rata imalo je višestruki značaj za bosanskohercegovačko obrazovanje. I u ovom periodu, čak i po završetku rata veliki problem za školstvo bio je nedostatak prosvjetnih kadrova i materijalno siromaštvo.

U jesen 1943. godine započelo je formiranje kulturno-prosvjetnih odbora koji su imali zadatak da otvaraju škole, organiziraju analfabetske kurseve i osnivaju domove kulture. Uporedo s izgradnjom zemlje, širila se i mreža škola i razvijalo obrazovanje (Šušnjara, 2013).

Izuzetno teška situacija s kadrovima dovela je do otvaranja prvih visokoškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini u periodu od 1946. do 1957. godine.

Nakon osnivanja Više pedagoške škole u Sarajevu 1946 godine, otvaraju se iste godine i dva fakulteta- Pravni i Medicinski. Univerzitet u Sarajevu je svečano otvoren 2.12.1949. godine (Papić, 1981).

Važno je spomenuti i period ratnih dešavanja od 1992. do 1995. godine kada su obrazovne politike u Bosni i Hercegovini imale prvenstveno nacionalistički karakter. Paralelno s progonom stanovništva iz dijelova koji su bili poprište ekstenzivnog etničkog čišćenja, raseljavanja i masovnog ubijanja, obrazovanje je upotrijebljeno kao dodatno, ali vrlo značajno

sredstvo za ostvarivanje ratnih ciljeva i zadataka koji su težili podjeli Bosne i Hercegovine (Husić, 2017).

Iz ovog kratkog historijskog pregleda obrazovanja i školstva u Bosni i Hercegovini, može se donijeti zaključak da je obrazovni sistem ove države još od najranijih početaka pa do kraja prošlog stoljeća bio pod utjecajem dominantnih ideologija.

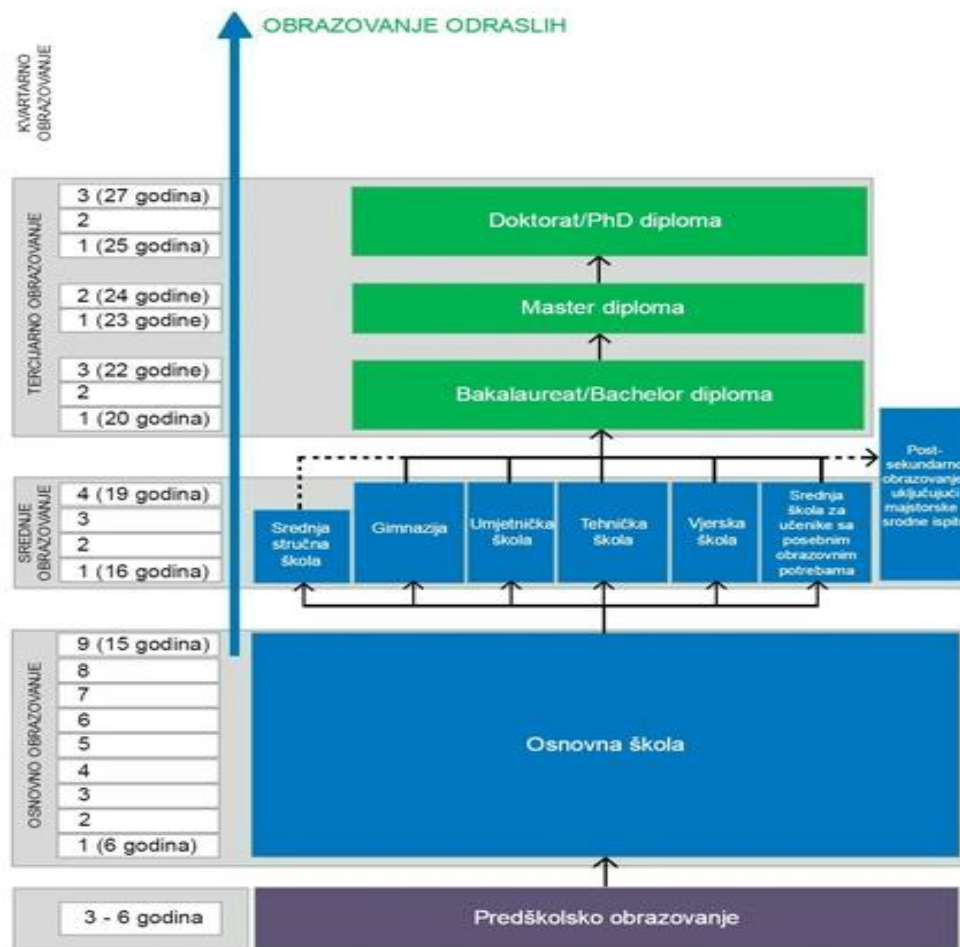
2.2.4. Obrazovni sistem Bosne i Hercegovine danas

Današnji sistem obrazovanja u Bosni i Hercegovini je odraz uređenja države. Bosna i Hercegovina se sastoji od dva entiteta (Republike Srpske i Federacije BiH) i Brčko Distrikta. Dakle, postoji dvanaest nadležnih institucija obrazovanja u Bosni i Hercegovini a to su Ministarstvo prosvjete i kulture u Republici Srpskoj, deset kantonalnih ministarstava obrazovanja u Federaciji BiH i Odjeljenje za obrazovanje Brčko distrikta BiH (CPU, 2015).

U Bosni i Hercegovini obrazovanje je organizirano u četiri osnovna nivoa: predškolsko, osnovno, srednje i visoko obrazovanje. Ustanove kroz koje se provodi mogu biti privatne ili javne. Shematski prikaz strukture obrazovanja u Bosni i Hercegovini prikazan je na Slici 2².

Predškolski odgoj namijenjen je djeci uzrasta od 6 mjeseci do polaska u osnovnu školu. Sastoji se od tri nivoa: jaslice, vrtić i predškolski pripremni program koji je prvi dio obaveznog obrazovanja. Osnovno obrazovanje je obavezno i traje devet godina. Javno osnovno obrazovanje je besplatno i jedini kriterij za upis je starost djeteta. Srednje obrazovanje je dostupno u školama općeg srednjeg obrazovanja (gimnazije), srednjim stručnim školama, umjetničkim školama i drugim, manje uobičajenim vrstama škola. Srednje obrazovanje traje 4 godine, a stručno srednje obrazovanje traje 3 ili 4 godine. Učenici obično imaju 15 godina kada krenu u srednju školu, a upisuju se na osnovu postignuća iz osnovne škole i prijemnog ispita. Visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini se organizuje prema Bolonjskom načinu studiranja i u tri ciklusa studija. Pristup visokom obrazovanju imaju svi oni koji su završili četverogodišnju srednju školu (Eurydice: Description of education system: Bosnia and Herzegovina).

² Preuzeto sa: <http://www.dvv-international.ba/bs/>



Slika 2. Shematski prikaz obrazovnog sistema Bosne i Hercegovine

Što se tiče finansiranja obrazovanja u Bosni i Hercegovini, ono se najvećim dijelom finansira iz javnih sredstava entitetskog, kantonalnog, budžeta Brčko distrikta i opštinskog budžeta, zavisno od nadležnosti. To praktično znači da, u smislu lokacije, u Bosni i Hercegovini postoji trinaest posebnih budžeta za obrazovanje: dva na entitetskom, jedan u Brčko Distriktu Bosne i Hercegovine i deset kantonalnih budžeta. (Eurydice: Description of education system: Bosnia and Herzegovina).

Kada je u pitanju kvaliteta obrazovanja u Bosni i Hercegovini, važno je reći da se obrazovanje u posljednjih 20 godina nije puno promijenilo. U osnovnim i srednjim školama metode poučavanja nisu mnogo evoluirale. Ocjene koje đaci prenose iz jednog obrazovnog nivoa u drugi su jedini pokazatelji njihovog rada. Iako je osnovna škola sada devetogodišnja, a ne osmogodišnja, reforme nisu urađene dubinski niti je prelazak s jednog sistema na drugi urađen istovremeno i identično (Ibrahimović, 2015). Prethodne analize jasno pokazuju da kvaliteta obrazovanja u BiH nije ni blizu nivoa prosječne kvalitete u mnogim zemljama.

Prema rezultatima TIMSS-a iz 2007. godine, ispodprosječno znanje, sposobnost primjene znanja i rezonovanja u području matematike ima 58% učenika iz BiH, a 52 % u području prirodnih nauka.

Ako se uporedi trenutno stanje u obrazovanju u Finskoj i u Bosni i Hercegovini može se reći da ono nije povoljno za početak radikalnijih promjena sve dok postoje politička previranja. Ipak, ako se povuče paralela između ova dva obrazovna sistema, može se reći da bosanskohercegovački obrazovni sistem ima potencijala, te da ima mjesta za poboljšanje. Nove reforme trebale bi osvježiti i unaprijediti sada već zastarjeli sistem, a ideje za to se mogu stvoriti na osnovu dobrih primjera iz svijeta kao što je Finska, ali i obrazovanjem stručnjaka koji će biti sposobni za osmišljavanje vlastitih načina za postizanje uspjeha. Bosanskohercegovački obrazovni sistem je premrežen nadležnostima s 13 strana i ispunjen ideološkim sadržajima. U efikasnoj promjeni koja je ovom sistemu potrebna, važnu ulogu imaju učitelji i nastavnici jer oni imaju direktnu odgovornost za kvalitetu obrazovanja. Zato, vođeni primjerom Finske, možemo se zapitati: kako su se školovali i kako se danas školuju budući učitelji, koliko su motivirani za posao i u kakvim uslovima ga obavljaju?

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Predmet istraživanja

Posljednjih godina, Finski obrazovni sistem se nalazi u centru pažnje svih onih koji se bave obrazovanjem. Obrazovni sistem ove države je najbolji u Evropi i jedan od najjačih u svijetu. Zasiurno, obrazovni sistem ove države ne bi bio takav da se na podučavanje ne gleda kao na vrlo poželjno zanimanje. Dakle, danas Finska obrazuje vrhunske učitelje s dugotrajnim obrazovanjem. S druge strane nalazi se Bosna i Hercegovina čiji je obrazovni sistem suočen s mnogim problemima već dugi niz godina. Kvaliteta učitelja i nastavnog osoblja utiče na kvalitetu obrazovnog sistema jedne države, a jedan od faktora koji se koristi u procjeni kvalitete učitelja jeste njegovo obrazovanje. U ovom radu ćemo pokušati uporediti kako su se obrazovali učitelji i nastavnici u ove dvije različite države analizirajući promjene koje su se desile u prošlosti. Iz toga proizilazi da se predmet ovog rada bavi istraživanjem promjena u obrazovanju učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini. Ne postoji jedinstvena formula koja se u svim zemljama može primjeniti za određivanje uloge učitelja što znači da u tome vrlo važnu ulogu igraju faktori historije i tradicije kao i društvene promjene koje su se desile. Učiteljska profesija izuzetno je odgovorna i zahtjevna te predstavlja osnovu budućnosti jednog društva. Položaj učitelja u savremenoj školi svake države, danas je drugačiji nego u ranijim razdobljima. U ovom radu, bit će spomenute najznačajnije promjene koje su se desile u obrazovanju učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini kroz historiju, ali će se najviše fokusirati na promjene koje su se desile u prvoj polovini 20. stoljeća jer su one imale velikog utjecaja na oblikovanje obrazovanja učitelja danas.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog rada je historijski prikazati promjene u obrazovanju učitelja u Finskoj i u Bosni i Hercegovini.

3.2.1. Zadaci istraživanja

1. Prikazati historijski razvoj školstva u Finskoj i Bosni i Hercegovini.
2. Ispitati kako se kroz historiju mijenjalo obrazovanje učitelja u Finskoj.
3. Istražiti kako se kroz historiju mijenjalo obrazovanje učitelja u Bosni i Hercegovini.
4. Uporediti promjene u obrazovanju učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini.

3.3. Istraživačka pitanja

- 1) Koje su najznačajnije promjene koje su se kroz historiju desile u Finskoj i Bosni i Hercegovini kada se radi o obrazovanju učiteljskog kadra?
- 2) Koje institucije u Finskoj i u Bosni i Hercegovini su imale zadatak usavršavanja budućih učitelja?
- 3) Na koji način se kroz historiju vršila selekcija kandidata za učiteljsku profesiju u ove dvije države?
- 4) Koji su se sadržaji izučavali u institucijama za obrazovanje učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini?
- 5) Koje su kvalifikacije bile potrebne za zapošljavanje učitelja u ove dvije države?
- 6) Kakav je bio položaj učitelja u ove dvije države i kako se mijenjao kroz historiju?
- 7) Kako su se kroz historiju mijenjala etika učiteljske profesije u Finskoj i u Bosni i Hercegovini?
- 8) Kako je organizirano inicijalno obrazovanje učitelja danas u Finskoj i Bosni i Hercegovini?
- 9) Koje su sličnosti i razlike u obrazovanju učitelja u ove dvije zemlje?

3.4. Metode istraživanja

U ovom radu korišten je kvalitativni pristup prikupljanja i obrade podataka. Kvalitativna istraživanja se najčešće oslanjaju na fenomenološki pravac u filozofiji. Konkretno, u ovom istraživanju korištena je fenomenološka redukcija koja se bavi određenim iskustvima tražeći u njima suštinu i smisao (Fajgelj, 2007). Istražen je fenomen obrazovanja učitelja u različitim vremenskim razdobljima i u dva različita društvena konteksta. Rezultat takvog istraživanja je cjelovit i uopšten opis pojave.

Da bi se došlo do takvog rezultata, u istraživanju promjena u obrazovanju učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini, korištene su četiri metode: deskriptivna metoda, metoda teorijske analize, historijska metoda i komparativna metoda.

1. *Deskriptivna metoda* u istraživanju odgoja i obrazovanja predstavlja skup naučno-istraživačkih postupaka s kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju tj. ispituje se stanje, a time i njihove osobine bez obzira na njihove uzroke (Mužić, 1999). Metoda deskripcije je postupak jednostavnog opisivanja ili očitavanja činjenica, procesa i predmeta u prirodi i društvu te njihovih empirijskih potvrđivanja odnosa i veza, ali bez naučnog tumačenja i objašnjavanja. Ova se metoda primjenjuje u početnoj fazi naučnih istraživanja, a ima veću vrijednost ako je jednostavno opisivanje povezano s objašnjenjima uočenim važnijim obilježjima opisivanih činjenica, predmeta i procesa, njihovih zakonitosti i uzročnih veza i odnosa (Cohen i sur., 2007). Ova metoda je korištena u svrhu detaljnijeg i jasnijeg opisivanja uloge učitelja i važnosti procesa obrazovanja učitelja.

2. *Metoda teorijske analize* je postupak znanstvenog istraživanja i objašnjavanja stvarnosti putem raščlanjivanja složenih misaonih tvorevina (pojmovi, sudova i zaključaka) na njihove jednostavnije sastavne dijelove, te izučavanje svakog dijela za sebe i u odnosu na druge dijelove, odnosno cjeline (Mužić, 1999). Ova metoda je korištena prilikom analiziranja tekstualnih materijala, odnosno naučno-istraživačkih radova koji govore o tematici ovog rada.

3. *Historijska metoda* se na temelju raznovrsnih dokumenata i dokazanog materijala bavi analizom onoga što se u prošlosti dogodilo. Historijska metoda omogućava prikupljanje podataka o školi i obrazovanju još iz davne prošlosti. Uz pomoć ove naučne metode možemo saznati sve što je vezano za rad škole, njezinu organizaciju, učitelje i učenike. Pri tom se koriste dokumenti i nalazi drugih istraživača. Na ovaj način moguće je pratiti određenu pojavu kroz duži vremenski period. Kod primjene historijske metode koriste se brojni izvori: biografije i autobiografije pojedinih ljudi, razne druge knjige (npr. monografije), izvještaji, zakonski spisi, časopisi, novine, fotografije (Mužić, 1999). Koristeći ovu metodu, prikupljeni su podaci o načinima selekcije budućih učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini, podaci o etici učiteljske profesije u ove dvije zemlje, kao i podaci o obrazovnim institucijama na kojima se moglo usavršavati za učiteljsku profesiju u navedenim državama.

4. *Komparativna metoda* je postupak uspoređivanja istih ili srodnih činjenica, pojava, procesa i odnosa, tačnije utvrđivanje njihove sličnosti i razlika u njihovom ponašanju i intenzitetu (Mužić, 1999). Komparativnom metodom su se poredile promjene u obrazovanju učitelja u dvije različite zemlje, ali i kroz različite vremenske periode.

4. INTERPRETACIJA REZULTATA

4.1. OBRAZOVANJE UČITELJA U FINSKOJ

4.1.1. Počeci obrazovanja učitelja u Finskoj

Korijeni profesije učitelja u Finskoj protežu se od 16. stoljeća kada je obrazovanje bilo vjerskog karaktera, a prvi učitelji bili su svećenici. U 17. stoljeću su uspostavljene prve srednje škole a učitelji su bili đakoni i oni koji su završili te škole. U periodu kada još nisu osnovane prve katedre za izobrazbu učitelja, tačnije od 1807.-1827. godine, postojao je takozvani *seminarium pedagogicum* koji je dao doprinos kasnijem razvoju u ovom području visokog obrazovanja. To je bio kratkotrajni program organiziran za buduće učitelje i nije bio sistematiziran. Zavisio je od interesa države. U 18. stoljeću poučavanje preuzimaju sveučilišni diplomanti od kojih su neki bili i profesori (Malatay, 2004).

Dakle, obrazovanje učitelja je bilo u nadležnosti crkve, pa je najvažniji kriteriji za odabir pristupnika koji će pohađati učiteljske škole bio da su crkveni službenici (Malatay, 2004). U 18. stoljeću se od budućih učitelja očekivalo da poznaju kršćansku doktrinu, da imaju zadovoljavajuće vještine čitanja i pisanja, čitljiv rukopis, sposobnost za crtanje i pjevanje. Obavezni dio prijave bila je svećenička izjava dokaz za posjedovanje potrebnih vještina i potvrda o mentalnom zdravlju (Paksuniemi i sur. 2013).

Ovdje je još važno spomenuti da prije osnivanja prve osnovne škole koja je bila nezavisna od crkve, u Finskoj je postojala tradicija da pripovjedači priča prenose učenicima različite priče o moralu i finskom porijeklu. Ta usmena tradicija se nazivala *Kalevala*. Pripovjedači priča su bili jako poštovani u društvu, što se može povezati i s današnjom kulturom poštovanja učitelja u Finskoj. Ove priče su 1835. godine sabrane u jednu knjigu i često se navode kao razlog zbog kojeg je finski jezik „preživio“ rusku okupaciju (Kalevalaseura, 2013).

4.1.2. Obrazovanje učitelja u periodu od 1852. do 1921. godine – institucionalizacija obrazovanja učitelja

Promjene u obrazovanju učitelja koje su se desile u ovom periodu, predstavljale su kamen temeljac na kojem se razvio i današnji sistem obrazovanja učitelja. Važna promjena u obrazovanju učitelja u Finskoj desila se 1852. godine kada je utemeljena prva katedra za obrazovanje učitelja u Helsinkiju. Na početku, ta katedra nije obuhvatala obrazovanje osnovnoškolskih učitelja, već je bila u obliku pripreme učitelja za rad u srednjim školama. Zanimljivo je da ova katedra egzistira i danas kao Odsjek primjenjenih znanosti u obrazovanju u čijem se sastavu nalaze dvije škole: Vikki i Helsingin normaalilysio- škole za trening budućih učitelja (Damjanović, 2010).

Ubrzo nakon toga, 1863. godine, osnovan je i prvi fakultet za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja u gradu Jyväskylä, a po uzoru na ovaj fakultet osnovani su brojni drugi diljem zemlje. Njegov kurikulum bio je osmišljen prema švicarskom i njemačkom modelu te pod utjecajem Rousseaua, Pestalozzija i Diesterwega. Na ovom fakultetu je od samog početka postojala veza između teorije i prakse, a praktični predmeti kao što su npr. rukotvorine su imale važno mjesto u nastavnom planu (Moon i sur. 2003).

U tom periodu, učitelji su se morali uvijek pozitivno odnositi prema svojoj zemlji i religiji. Rad učitelja je strogo nadgledan i ako je učiteljevo ponašanje odstupalo od propisanih zahtjeva tada je učitelj bio postavljen u središte općeg neodobravanja u društvu (Paksuniemi, 2013).

Uno Cygnaeus (1810-1888) je bio važna osoba kada je u pitanju Finski obrazovni sistem, i nazivalo ga se „ocem Finske škole“, jer je kreirao strukturu obrazovanja učitelja u Finskoj i to prema modelu Njemačke, smatrajući da je školski sistem te zemlje najpogodniji jer se zasniva na sistematskom razmišljanju sa svrhom ostvarivanja nacionalnih ciljeva obrazovanja. Uno Cygnaeus je smatrao da obrazovanje učitelja treba da podstiče interesovanje za različite vrste aktivnosti koje će prije svega razviti marljivost. Osim toga, cilj je bio poboljšati moral i kršćanstvo kod budućih učitelja. Religija, književnost i izučavanje historije su imali važnu ulogu u obrazovanju učitelja. Za buduće učitelje je bio obavezan praktični rad u školama vježbaonicama, gdje su vježbali da poučavaju učenike religiji, ekološkom obrazovanju, finskom jeziku, pjevanju, sviranju, gimnastici, likovnoj umjetnosti i aritmetici. Nadgledali su ih učitelji-mentori koji su nakon svakog časa davali povratne informacije studentima. Uno

Cygnaeus je naglašavao da je cilj obuke učitelja da se oni razvijaju u „Božije radnike i stručne osobe“ (Paksuniemi, 2013).

Važno je naglasiti da su u ovom periodu postojali određeni kriteriji za upis na tek otvorene učiteljske fakultete. Uvjeti za upis na učiteljske fakultete za osobe ženskog spola bili su: da je osoba navršila ili će navršiti 17 godina prije kraja tekuće kalendarske godine; da je cijepljena i da je bila prisutna na potvrđivanju upisa; da je pohađala višu osnovnu školu; da ima naklonost prema muzici i da ima potvrdu liječnika o fizičkom zdravlju. Slični uvjeti upisa bili su i za muške kandidate. Kandidat je morao prisustvovati potvrđivanju upisa, imati najmanje 18 godina života, biti zdrav mladić i vladati znanjem i vještinama najmanje na razini više osnovne škole. Od kandidata se isto tako očekivalo da ima dobru reputaciju i preporuke od članova društva izvan fakulteta (Paksuniemi, 2013).

Potencijalni učitelji su morali poštovati pravila ponašanja fakulteta na kojem su se obrazovali. Nakon diplomiranja, neprimjereno ponašanje prijavljivalo bi se inspektorima osnovnih škola (Paksuniemi, 2013). Osim toga, na prvim učiteljskim fakultetima u Finskoj, obavezan dio studiranja bilo je učenje o higijeni i zdravom načinu života. Koristili su različite priručnike o zdravlju i zdravstvenoj zaštiti gdje se studente savjetovalo kako da održavaju i promoviraju zdravlje, te su upozoravali na faktore koji ugrožavaju zdravlje. Tada se učiteljska profesija povezivala s likom pristojnog čovjeka, koji održava higijenu kako tijela, tako i misli. U sklopu ovog predmeta, dosta se govorilo o svojstvima alkohola, alkoholnim pićima, posljedicama alkoholizma, alkoholu i porodici i sl. Potpuna apstinencija od alkohola (teetotalizam) je bila uvjet da se postane učitelj, i to je važno sve do 1967. godine (Paksuniemi, 2013).

Naglasak na umjerenosti u alkoholu povezan je sa Zakonom o zabranama koji je stupio na snagu 1919. godine, ali i sa zahtjevima osnovnih škola da učitelji ne smiju konzumirati alkohol jer su oni uzor učenicima. Nakon donošenja ovog zakona, svi proizvodi koji su sadržavali više od 2% alkohola su studentima učiteljskih fakulteta bili zabranjeni za kupovinu, prodaju i konzumaciju. Alkohol je bio dozvoljen samo za tehničke, medicinske ili naučne svrhe (Paksuniemi i sur. 2013).

Osim konzumiranja alkohola, aktivnost koja je studentima učiteljskih fakulteta bila zabranjena jeste plesanje. Početkom 20. stoljeća plesanje i gledanje filmova su postale jako popularne aktivnosti među omladinom, ali budućim učiteljima nije bilo dozvoljeno da učestvuju u njima jer se smatralo da nije uredu da se osobe koje će poučavati djecu vide u javnosti kako plešu (Paksuniemi, 2013).

Slika pristojnog učitelja uključivala je i činjenicu da su budući učitelji morali voditi računa i o svojoj moralnosti kada je riječ o odnosu sa suprotnim spolom. Učiteljice su se morale zbog svoje profesije žrtvovati na taj način što će ostati neudate ili se udati za učitelje. Ovaj trend pažljivog odabira partnera datira još iz 19. stoljeća, kada učiteljice nisu smjele stupati u brak s muškarcima iz nižih društvenih slojeva jer je to bilo neprikladno i osuđujuće. Ova pravila izbora partnera se do kraja šezdesetih godina prošlog stoljeća promijenila, kada su studenti učiteljskih fakulteta dobili potpunu slobodu da sami biraju s kim će se družiti i izlaziti. Budući učitelji su imali i određena pravila kada je u pitanju fizički izgled. Morali su se ponašati i izgledati pristojno. Studentice su morale nositi suknje a hlače su bile dozvoljene samo na časovima tjelesnog odgoja. Šminka i nakit su tokom studiranja bili zabranjeni (Paksuniemi i sur. 2013).

4.1.3. Obrazovanje učitelja u periodu između dva svjetska rata

Za Finski obrazovni sistem je jako važan period od 20-ih godina prošlog stoljeća zbog toga što je 1921. godine na snagu stupio Zakon o obaveznom obrazovanju, a godinu dana poslije i Plan koji se odnosi na obuku učitelja i nastavnika. Pema tom Planu, otvaraju se škole za učitelje na jugu Finske, dok je sjeverni dio obilježen nedostatkom kvalifikovanog učiteljskog kadra.

Paksuniemi (2013) ističe da su te učiteljske škole pohađali uglavnom siromašni muškarci iz seoskih krajeva Finske koji nisu dobili nasljedstvo, ili učenice koje su bile više soci-ekonomske klase. Na to je utjecala i činjenica da je u tom periodu Finska bila na prelazu iz agrarnog u industrijsko društvo, te su se zbog toga siromašni muškarci iz seoskih predjela i sjevera Finske odlučivali za obrazovanje i učiteljsku profesiju.

Kriteriji za upis na učiteljske fakultete su bili isti kao i ranije osim što je 1922. Fakultetsko vijeće razmatralo odluku o snižavanju dobne granice za upis na 15 godina, ali kako je najniža dobna granica za zapošljavanje kvalificiranih učitelja bila 20 godina, Vijeće je, ipak, odlučilo da dobna granica ostane 17 godina. Ova odluka je postavila gornju dobnu granicu na 22 godine, dob za koju se smatralo da su ljudi najproduktivniji (Paksuniemi, 2013).

Važna obrazovna ustanova za obrazovanje učitelja u Finskoj bio je Pedagoški koledž, na početku zamišljen kao škola. Otvoren je u Torniu 4 godine nakon što je Finska postala

nezavisna, odnosno 1921. godine. Važnost ove ustanove leži u potrebi za očuvanjem kulture učitelja u ruralnim područjima, jer su se svi drugi učiteljski fakulteti i škole tada nalazile u većim gradovima na jugu Finske. Osnivanje ovog fakulteta je bilo povezano s potrebom za učiteljima na samom sjeveru Finske koja je najrjeđe naseljeni dio ove države. Tornio se nalazi na granici Švedske i Finske i njegova lokacija je prikazana na Slici 3 (Paksuniemi, 2013).



Slika 3. Lokacija učiteljskog fakuleta u Torniu

Stanovnicima Finske koji su željeli postati učitelji, najbliža obrazovna ustanova tada je bio učiteljski koledž u Haparandi, u Švedskoj, ali bi to značilo da bi nastavu morali slušati na švedskom jeziku. Međutim, Fincima je bilo bitno očuvati vlastiti jezik, pa je i to bio razlog za otvaranje ove škole. Sve polaznice su bile ženskog spola, a rad fakulteta je počeo skromno. Nastava se odvijala prvo u objektima osnovne škole, a nešto kasnije u iznajmljenim prostorima. Kako se broj studentica povećavao, fakultetu je trebalo više prostora pa je 1930. godine izgrađena trospratna zgrada fakulteta s devet učionica, prostorijama za profesore, bibliotekom i učionicom za crtanje. Na drugom spratu zgrade bio je smješten prostor za praktičnu obuku učitelja.

Za upis na ovaj fakultet postojali su tzv. ulazni testovi koji su bili podijeljeni u tri koraka. Prvi korak je uključivao sve pismene prijave koje su poslane nastavnom osoblju. Oni koji su smatrani prikladnim da postanu učitelji, pozvani su na drugi korak. Drugi korak bio je

zasnovan na pismenim prijavama. Te prijave su uključivale i potvrdu da je osoba krštena, da je član Evangelističke luteranske crkve u Finskoj, da je vakcinisana i da je odgovoran građanin. Ako je aplikant pri tome još svirao neki muzički instrument, to mu je bila dodatna prednost. Uz to se prilagao i dokaz ljekara koji je pokazivao da osoba nema zdravstvenih smetnji koje bi ga mogle spriječiti da studira. Ta medicinska potvrda je izmijenjena 1935. godine, kada je ljekar dobio ovlaštenje da napiše detaljan izvještaj o kandidatu i da tu navede sve nedostatke koje je primijetio kod podnosioca zahtijeva. Na osnovu toga je pravljena selekcija za treći korak, koji se sastojao od ispitivanja različitih vještina i znanja iz školskih predmeta kao i intervjua s kandidatima. Tridesetih i četrdesetih godina to ispitivanje je trajalo mnogo duže nego dvadesetih godina prošlog stoljeća iz razloga što je tada bilo više zainteresiranih kandidata, pa je i treći korak bio nešto složeniji. Osoba koja nije zadovoljila kriterije, nije mogla biti upisana u ovu instituciju (Paksuniemi, 2013).

U Tabeli 1 (str. 29) je prikazan broj kandidata koji su prolazili kroz ove korake selekcije za studiranje na učiteljskom fakultetu u Torniu od 1921. do 1945. godine.

Analizirajući ovu tabelu, vidimo da se broj primljenih kandidata kretao od 30-36 po godini. Također, možemo vidjeti kako je broj prijavljenih kandidata iz godine u godinu bio sve veći. Porast broja prijavljenih kandidata trajao je do akademske 1940/1941. godine, kada nije bilo prijavljenih kandidata za studiji, jer je fakultet bio zatvoren zbog ratne situacije.

Obrazovanje učitelja u ovom periodu je trajalo dvije godine. Na prvoj godini, učila se teorija pedagogije, a na drugoj godini obavljala se praksa. Nakon završene dvije godine, studenti su imali zadatak da u jesenjem semestru opserviraju šest časova sedmično, koje su održavali njihovi mentori učitelji. U proljetnom semestru još uvijek su pratili šest nastavnih časova sedmično, ali su i sami održavali nastavne časove kao vježbe u školama vježbaonicama. Period poučavanja trajao je od 2 do 3 sedmice. Studenti su bili upućeni u planiranje poučavanja, korištenje pitanja i nastavnih pomagala te različitih metoda poučavanja. Studente se poučavalo kako da prilagode poučavanje razini sposobnosti djeteta. Na osnovu poznavanja teorije i izvođenja nastavnih časova, studenti su dobijali završnu ocjenu. Učitelji mentori su posebnu pažnju davali tonu glasa, odijevanju, ponašanju, uvažavanju religije, kontroli discipline u razredu i poznavanju predmeta koji se predaje (Paksuniemi, 2013).

Tabela 1: Selekcija kandidata za Učiteljski fakultet u Torniu; 1921-1945 (Paksuniemi, 2013)

Akadska godina	Pismena prijava (n)	Broj kandidata pozvanih na prijemni ispit (n)	Kandidati koji su polagali prijemni ispit (n)	Kandidati koji su odabrani za studij (n)
1921-1922	98	84	75	36
1922-1923	65	59	48	36
1923-1924	138	110	84	36
1924-1925	133	118	93	36
1925-1926	171	156	120	36
1926-1927	218	183	119	36
1927-1928	199	159	125	30
1928-1929	227	183	142	31
1929-1930	200	159	132	31
1930-1931	195	157	119	30
1931-1932	203	166	122	30
1932-1933	92	83	50	31
1933-1934	112	98	68	32
1934-1935	165	145	103	31
1935-1936	261	228	186	30
1936-1937	320	260	207	30
1937-1938	357	303	232	30
1938-1939	374	309	224	30
1939-1940	498	498	308	30
1940-1941	0	0	0	0
1941-1942	344	344	0	0
1942-1943	588	588	77	36
1943-1944	875	875	116	36
1944-1945	816	816	0	0

4.1.4. Obrazovanje učitelja u periodu od 1941. do 1970. godine

U 1940-im godinama od učitelja u Finskoj se zahtijevalo da posjeduju demokratske vrijednosti, da znaju odrediti svoj smjer djelovanja, da posjeduju prezentacijske vještine te da su pristojni i iskreni (Paksuniemi, 2013).

Kako je izgledalo obrazovanje učitelja u Finskoj u periodu Drugog svjetskog rata prikazano je i u Tabeli 1 (str. 25), odnosno na primjeru fakulteta u Torniu. Ranije je spomenuto da u prvoj godini Drugog svjetskog rata nije bilo prijavljenih kandidata za studij. Za akademsku 1941/1942. godinu se prijavio jako velik broj kandidata za učiteljski studiji, iako je vidljivo da niko od njih nije počeo sa studiranjem te godine radi ratnih okolnosti. Slična situacija je bila i u posljednjoj godini ratnih dešavanja. U akademskoj 1942/1943. godini je aplicirao još veći broj kandidata i kod njih je izvršena selekcija do kraja. Ovdje je zanimljivo da u periodu od 1942-1944 kandidati nisu prolazili drugi krug, već su odmah pristupali ispitivanju znanja.

Po završetku rata, proces selekcije se mijenja. Sada je proces prijave na učiteljske fakultete u Finskoj bio podijeljen u dvije faze – predavanje prijavnice i potrebnih dokumenata te polaganje prijemnog ispita. Na prijemnom ispitu od kandidata se tražilo da pokažu svoje vještine u različitim nastavnim predmetima. Ova ispitivanja znala su trajati i po nekoliko dana. Odbor učitelja tada je birao one kandidate koje su smatrali najprimjerenijima za rad kao učitelji razredne nastave i koji će postati studenti na probnom roku. Probni rok za studente trajao je od 6 mjeseci do jedne godine. Tijekom ovog perioda od studenata se tražilo da pokažu dobro ponašanje i da postignu izvrsne rezultate na studiju. Nakon što je ovaj probni period završen, bilo je moguće postati stalnim učiteljem (Paksuniemi, 2013).

Drugi svjetski rat je promijenio i strukturu obrazovanja učitelja, kako ideološki tako i praktično. Većina fakulteta za obrazovanje učitelja je u ovom periodu pretvorena u bolnice. Studenti su imali zadatak da obavljaju neki oblik volonterskog rada, kao što je npr. služenje hrane u ratu ili pripremanje drva za grijanje, a profesori su ih nadgledali i učestvovali u različitim ratnim zadacima kako bi zajednički savladali teškoće. Nedostatak učiteljskog kadra u Finskoj je zapažen posebno u ratnoj 1942. godini, pa su narednih godina fakulteti primali više kandidata nego ranije. U ovim ratnim godinama, obrazovanje učitelja je poseban akcent stavljao na patriotizam. Budući učitelji su učeni da pjevaju patriotske himne, a na časovima finskog jezika su pisali eseje o Finskoj. Osim toga, sadržaj obrazovanja učitelja se promijenio i u tome što su se budući učitelji morali upoznavati s vještinama civilne zaštite, kao i

orijentacije u prostoru. Zbog nedostatka materijala, studenti su se učili i različitim „ručnim radovima“, npr. kako šivati ili ručno napraviti neke predmete koje je bilo teško nabaviti (Paksuniemi i sur, 2013).

Alkohol je prestao biti zakonom zabranjen 1932. godine, pa se od tada još intenzivnije studentima učiteljskih fakulteta ukazivalo na štetnost alkohola. Fakulteti su čak donijeli odluku da se budućim učiteljima zabrani posjeta restoranima u kojima se konzumira alkohol, osim u posebnim prilikama kada za to dobiju odobrenje od strane fakulteta. Paksuniemi (2013) navodi i primjer s učiteljskog fakulteta u Torniu, gdje je studentica prekršila ovo pravilo. Ona je 1940. godine posjetila gradski hotel sa svojim prijateljem iz Švedske gdje su konzumirali alkohol. Djevojka koja je dijelila sobu s njom, rekla je da se ona nije vratila u stan do ranih jutarnjih sati kada je dovela i svog prijatelja. Oboje su bili u alkoholiziranom stanju. Nastavnici su odlučili da studentica dobije suspenziju u trajanju od 11 mjeseci. O ovom pitanju u Finskoj se raspravljalo 1950-ih godina. Tada se na koledžu u Raumi desio sličan incident, ali su mjere postale nešto blaže. Student koji je pronađen u alkoholiziranom stanju dobio je javno upozorenje i ukor pred ostalim studentima, kao i smanjenu ocjenu za neadekvatno ponašanje (Paksuniemi, 2013).

Nakon Drugog svjetskog rata, kontrola koja se uspostavljala nad finskim studentima se smanjivala malo po malo. Društvo je postalo slobodnije i liberalnije. Jedan od razloga zbog kojih su se promjene desile jeste što su između 1940. i 1950. godine neki od studenata bili stariji od 30 godina i to su bili uglavnom ratni veterani. Nakon što su disciplina i red ranije uspostavljeni bili skoro u potpunosti zaboravljeni, šezdesetih godina prošlog stoljeća se alkoholizam ponovo javljao kao jedan od većih problema u Finskoj (Paksuniemi i sur. 2013).

4.1.5. Obrazovanje učitelja u periodu od 1971. do 1999. godine

Važna promjena u obrazovanju učitelja u Finskoj desila se početkom 1970-ih godina prošlog stoljeća. Do tog perioda, učitelji u osnovnim školama su se pripremali za buduću profesiju na učiteljskim fakultetima. Do kraja 1970-ih svi programi obrazovanja učitelja i nastavnika su postali univerzitetski. Istovremeno, naučni sadržaji i nove metodologije istraživanja su obogaćivale nastavni plan i program za usavršavanje učitelja (Niemi, 2003).

Početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća došlo je i do promjene u odabiru kandidata. Umjesto jednostavnog polaganja prijemnog ispita koji pokazuje znanje, kandidati su morali pristupiti i testu ličnosti. Ovo testiranje je uklonjeno 1975. godine i kao takvo nije se koristilo dugo vremena (Paksuniemi, 2013).

U Finskoj, učiteljska profesija se zasniva na visokim moralnim i etičkim načelima više od 150 godina, tj. od samih početaka. Ova koncepcija se nastavila i kada je obrazovanje učitelja s učiteljskih fakulteta prebačeno na univerzitete 1974. godine. Pet godina poslije, osnovna kvalifikacija za učitelje osnovnih škola definisana je kao magisterij koji se stiče studiranjem na univerzitetima u trajanju od 4-5 godina. Svrha ove izmjene bila je postaviti akademski visok standard obrazovanja za buduće učitelje (Niemi, 2011).

Godine 1979. reformom visokog školstva učiteljski studiji prestali su se razlikovati od drugih studija na univerzitetima. Jedinstvena osobina finskog učiteljskog obrazovanja je da učitelji, neovisno radi li se o radu u osnovnim ili srednjim školama, moraju steći zvanje magistra (Moon i sur. 2003). Zbog toga što ulogu obrazovanja učitelja preuzimaju univerziteti, kako navodi Sahlberg (2012), ovo obrazovanje postaje akademsko, odnosno postavljen na naučnim temeljima, te postaje orijentirano na istraživanje odgoja i obrazovanja.

U 1980-ima profesionalna etika je postala dio uvjeta za posao učitelja, isticalo se cjeloživotno učenje, a učitelje se vidjelo kao profesionalce koji su razmišljali didaktički, analizirajući obrazovne situacije i evaluirajući utjecaj svog djelovanja na poučavanje. Od 1988. do 1990. godine svi budući učitelji u Finskoj, s iznimkom u Joensuu, su implementirali praktikume kao dio prijemnog ispita ali je s vremenom to ukinuto, tačnije 1998. godine. Praktikum je obraćao pažnju na strukturiranje i koherentnu obradu predmeta koji se poučava (Moon i sur. 2003).

4.1.6. Obrazovanje učitelja u 21. stoljeću

Obrazovanje učitelja u Finskoj ima dva pravca razvoja. Prvi, ujedno i stariji pravac odnosi se na obrazovanje učitelja za predavanje u sekundarnom, odnosno srednjoškolskom obrazovanju. Drugi pravac odnosi se na obrazovanje učitelja za rad u osnovnim školama. Danas je obrazovanje učitelja u Finskoj višestrano područje koje uključuje različite grupe učitelja uključujući i odgajatelje u vrtićima i predškolskom obrazovanju, strukovnim školama te obrazovanju odraslih (Moon i sur. 2003).

Organizacija i struktura obrazovanja učitelja

U Finskoj se obrazovanje učitelja odvija na univerzitetskoj razini. Učitelji razredne nastave ulaze u program pedagoških studija koji završava magistarskim stepenom i traje 5 godina. Studij je organiziran modulski i sastoji se iz šest modula: jezik i komunikacija, edukacijske nauke (kao glavni predmet), multidisciplinarni pristup predmetima u osnovnoj školi, učiteljske vještine, pomoćni predmeti i izborni predmeti (Vidović i sur. 2005). Danas u Finskoj postoji 8 učiteljskih fakulteta na kojima se obrazuju učitelji razredne i predmetne nastave za osnovnu i srednju školu, i 5 viših škola (koledža) za obrazovanje učitelja srednjih stručnih škola. Ovdje je važno naglasiti da je obrazovanje u višim srednjim školama (gimnazijama) usmjereno na stjecanje znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za daljnje školovanje na univerzitetima, posebno kada je riječ o natjecanju pri upisu na učiteljske fakultete koji imaju visok ugled u društvu. Svaki od ovih oblika za obrazovanje učitelja ima u svom sastavu vježbaonice u kojima se odvijaju satovi praktične nastave, istraživanja, ogledi i stručno usavršavanje učitelja iz rada (Bogosavljević, 2008). Kao osnovna kvalifikacija za učitelje primarnog i sekundarnog obrazovanja se smatra magisterij (odnosno završetak diplomskog studija prema Bolonji). Danas je obrazovanje učitelja na finskim univerzitetima zasnovano na istraživanjima, što znači da mora biti podržano naučnim znanjem i fokusirano je na procese razmišljanja i razvoj kognitivnih vještina (Jakku-Sihvonen, Niemi 2006).

Finska je uvela Bolonjski režim studiranja 1. 8. 2005. godine koji se provodi u tri ciklusa studija (Niemi, 2010). Opseg diplomskog studija iznosi 160 bodova a studenti s ovom diplomom imaju pravo na poslijediplomsko obrazovanje (Tabela 2).

Pedagoški predmeti su uključeni u glavni obrazovni dio. Studij se uglavnom sastoji od sljedećih studijskih modula: jezik i komunikacija, 12 bodova; obrazovne studije, 75 bodova; pedagoški predmeti, 35 bodova; multidisciplinarni predmeti i tematski predmetni moduli koji se poučavaju u sveobuhvatnim školama, 35 bodova; dodatni predmeti 30-35 bodova; predmeti po slobodnom izboru, 3-8 bodova (Valijarvi i sur. 2003).

Tabela 2. Struktura studijskog programa za učitelje razredne nastave

Obrazovne studije (Glavni predmet)	75 bodova
Pedagoška skupina predmeta	35 bodova
Metodika predmeta poučavanja	35 bodova
Dodatni predmeti	35 bodova
Jezik i komunikacijske studije	12 bodova
Izborni predmeti	3 boda
UKUPNO = Diplomski studij (Magisterij)	160 bodova

Studij za učitelja razredne nastave početkom 21. stoljeća stavlja naglasak na teorijske i metodološke sadržaje multidisciplinarnih obrazovnih znanosti i predmeta koji se poučavaju u školi i njihovu praktičnu primjenu. Cilj je povezati poučavanje i učenje u znanstveno istraživanje kako bi studenti postali sposobni samostalno analizirati i rješavati obrazovne probleme i razvijati svoj rad pomoću istraživanja. Glavni predmet studijskog programa za razrednog učitelja su obrazovne studije. One će mu pružiti teorijska znanja za izvršavanje svojih dužnosti kao učitelja. Nadalje, cilj obrazovanja je voditi studente prema znanstvenom razmišljanju i istraživanju (Valijarvi i sur. 2003).

Kako bi osigurali kvalitetno obrazovanje učiteljima, fakulteti veliku pažnju posvećuju programima i izradi kurikuluma. Valenčić Zuljan i Vogrinc (2011) navode glavne elemente kurikuluma zastupljenih na učiteljskim studijima, a to su: akademske discipline koje se mogu poučavati u školama, obrazovnim institucijama ili ustanovama obrazovnih znanosti; akademske discipline mogu biti glavni ili sporedni studij ovisno o traženoj kvalifikaciji; istraživačke studije, dominantno orijentirane ka istraživanjima (preddiplomski i diplomski radovi) te pedagoška grupa predmeta koji su obvezni za sve učitelje. Zastupljeni su i studiji komunikacije, jezika i ICT, koji su također obvezni, a uz njih se mogu pohađati i neki dodatni studiji, odnosno različiti kolegiji ovisno o stvaranju određenog profila i kvalifikacija.

Selekcija kandidata za učiteljske studije

Najznačajnije promjene u obrazovanju učitelja u Finskoj koje su se desile u 21. stoljeću ogledaju se u procesu selekcije kandidata za učiteljske studije. Vanjski uvjeti uzornog građanina koji su zahtijevani kao uvjet za upis programa učiteljskih fakulteta u 2000-ima izgubile su svoju važnost. Na primjer, raniji uvjet besprijekornog govorništva uklonjen je 2007. godine. Još jedna promjena u procesu odabira kandidata, koja se dogodila iste godine, bila je uvođenje projekta koji je zamijenio praktični rad i kvalifikacijske bodove s ispitom iz literature kao kriterij pred prijave (Paksuniemi 2013).

U Finskoj, svi univerziteti rade po sustavu *numerus clausus* što znači da primaju samo određeni broj kandidata koji je određen brojem diploma koje je odredilo Ministarstvo obrazovanja. Prema ovome, od ukupnog broja prijavljenih, svega 10-15% bude primljeno (Valenčić Zuljan, Vogrinc, 2011).

Kandidati za razredne učitelje moraju završiti više srednje obrazovanje s položenom državnom maturom ili trogodišnju strukovnu školu ili istovrsni studij u inozemstvu. Do 2007. godine proces selekcije kandidata za razredne učitelje odvijao se u dvije faze. Prva selekcijska faza bila je na državnoj razini i temeljila se na rezultatima ispita državne mature, svjedodžbi iz srednje škole, prethodnom obrazovanju i radnom iskustvu u relevantnom području (OECD 2003). Dodatni bodovi su dodijeljivani onim kandidatima koji su bili iskusni u radu s djecom (Moon i sur, 2003). Druga faza selekcije bila je specifična za pojedine univerzitete i sastojala se od dijelova koje je birao sami univerzitet (OECD 2003). Kao pravilo, druga faza sadržala je tri komponente, od kojih je prva bila ispit koji se temeljio na određenoj literaturi. Nakon toga slijedio je zadatak u kojem se prate interakcijske i komunikacijske vještine, a zatim pojedinačni intervju u kojem su se ispitivali razlozi kandidatova odabira studija da postane učitelj (Moon i sur, 2003).

Ministarstvo obrazovanja je 2007. godine odlučilo reformirati predseleksijsku fazu u dvofaznom selekcijskom sistemu na učiteljskim studijima uvođenjem globalnog testa pismenosti koji su nazvali VAKAVA³. Taj test se sastoji od akademskih članaka, ukupno oko 180 stranica. Ispit sa zadacima višestrukog izbora pripremljen je na temelju ovih tekstova i cilj mu je izmjeriti pamćenje, razumijevanje i sposobnost primjene znanja iz članaka. VAKAVA ispit zamijenio je raniji sistem ispitivanja u kojem su kandidati u drugoj fazi

³ VAKAVA- finski akronim za Nacionalni obrazovni selekcijski kooperacijski projekt

prijemnog ispita odabirani prema bodovima koje su stekli na državnoj maturi i dodatnim bodovima koji se mogu steći studiranjem obrazovnih nauka na otvorenim univerzitetima, radeći kao asistenti u školi ili kao nekvalificirani učitelj. Ovaj stari sistem se smatra diskriminirajućim prema novim maturantima. Za razliku od starog sistema, VAKAVA ispitivanje je otvoreno svima koji su stekli uvjete prijave na visoko obrazovanje za koje se smatra da povećava šanse svih onih koji su tek maturirali. (Malinen, Vaisanen & Savolainen, 2012).

U drugoj fazi selekcijskog ispita, takozvani test vještina i sposobnosti, je ponuđen onim kandidatima koji su prikupili dovoljno bodova u prvoj fazi. Druga faza selekcijskog procesa je specifična za svaki univerzitet i svaki poziva tri do četiri puta više kandidata od broja dostupnih mjesta. Test vještina i sposobnosti cilja prema vrednovanju kandidatove prikladnosti, motivacije i predanosti učiteljskoj profesiji i radu, uglavnom se sastoji od dva dijela – intervjua i grupnog diskusijskog zadatka. Neka sveučilišta uključuju i rezultate postignute na državnoj maturi u drugoj fazi selekcijskog procesa. Ispitivači koji procjenjuju kandidate i grupne diskusije su iskusni obrazovni stručnjaci s učiteljskih odsjeka i univerzitetskih škola vježbaonica. U evaluaciji intervjua i grupnog zadatka ne postoje standardizirani sistemi bodovanja već svaki univerzitet određuje vlastite smjernice o kojima se detaljno raspravlja prije testa vještina i sposobnosti (Malinen, Vaisanen & Savolainen, 2012).

Trend velikog broja prijavljenih kandidata za učiteljski studij u Finskoj traje i danas, što je prikazano u Tabeli 3.

Tabela 3. Prijavljeni kandidati na programske studije za učitelje razredne nastave (Valenčić Zuljan i Vogrinc, 2011)

	Obrazovanje učitelja kao prvi izbor studija				Broj upisanih studenata = broj upisnih mjesta koji je odobrilo Ministarstvo obrazovanja			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Obrazovanje učitelja razredne nastave								
Sveučilište u Helsinkiju	1373	1254	1432	1578	100	120	120	120
Sveučilište u Joensuu: Odsjek u Joensuu	367	371	359	467	80	83	81	80
Odsjek u Savonlinna	192	142	149	146	69	45	41	40
Sveučilište u Jyväskylä	1006	964	1020	1103	96	93	86	80
Sveučilište u Laponiji	317	296	316	345	68	67	66	64
Sveučilište u Oulu: Odsjek u Kajaani	305	305	293	295	72	60	69	60
Odsjek u Oulu	629	604	554	677	24	22	22	20
Sveučilište u Tampereu Odsjek u Hämeenlinni	808	679	789	774	64	64	53	64
Sveučilište u Turkuu: Odsjek u Raumi	435	312	427	438	65	62	58	60
Odsjek u Turkuu	635	586	660	763	88	83	74	73
UKUPNO	6067	5513	5999	6586	726	699	670	661

U tabeli je vidljivo da je 2007. godine Univerzitet u Helsinkiju nudio 100 mjesta za 1373 prijavljenih kandidata. U 2010. godini isti univerzitet je imao 1578 prijavljenih kandidata za svega 120 mjesta. Slična situacija je i sa Univerzitetom u Jyväskylä koji je 2007. godine imao konkurs sa 96 slobodnih mjesta na koji se prijavilo 1006 kandidata, a u 2010. su prijavljena 1103 kandidata za 80 slobodnih mjesta. Treba uzeti u obzir da su ovo veći Univerziteti, ostali u prosjeku primaju 40-60 kandidata (Malinen i sur., 2012).

Glavni set karakteristika koje su važne za učiteljske studije a koje se testiraju, prema Barber i Mourshed (2007), općenito su ukupno znanje iz područja pismenosti i matematike, snažne interpersonalne i komunikacijske vještine, volja za učenjem i motivacija za poučavanje.

Dakle, danas se u Finskoj koriste dva primarna kriterija za odlučivanje o primanju studenta na studij – akademski potencijal koji se odražava u prethodnom akademskom uspjehu i izjave kandidata ili preporuke koje govore o karakteristikama i orijentaciji pojedinca. Ovaj potencijal svakog kandidata se procjenjuje, odabiru se najbolji kandidati i nakon toga ih se podvrgava nizu kolegija i iskustava koji se u najvećoj mjeri odvijaju na pretpostavci da imaju bar malo znanja i vještina u poučavanju.

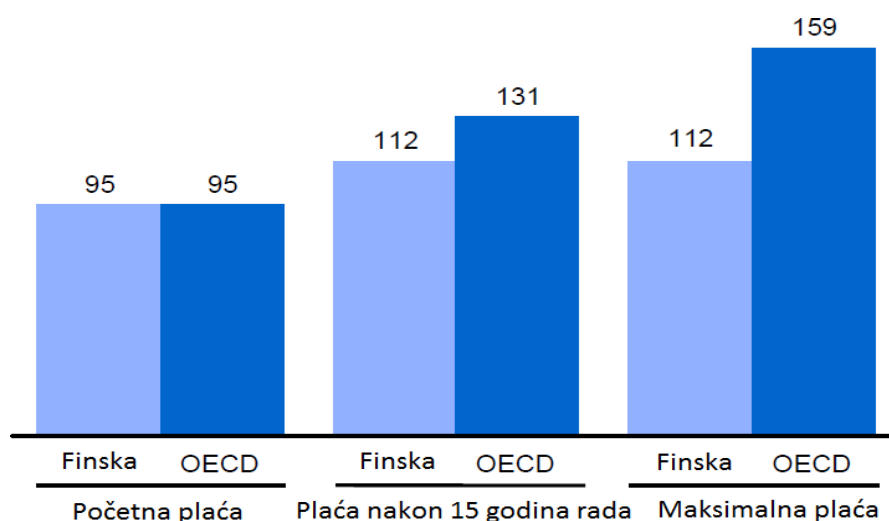
Društveni ugled učitelja

Pasi Sahlberg (2012) navodi kako Finska bezuvjetno vjeruje učiteljima i njihovoj stručnosti kada je u pitanju odgoj i obrazovanje, te im je dana autonomija pri stvaranju planova rada i kurikuluma. Učiteljski studij važna je i priznata sastavnica visokog obrazovanja u Finskoj, za razliku od drugih zemalja u kojima se učiteljska profesija često smatra poluprofesionalnim obrazovanjem organiziranim izvan univerziteta. Učiteljski studij u Finskoj uživa veliki ugled. To pokazuje podatak da je takmičenje za mjesto na univerzitetima intenzivno: na primjer, svake godine između 6500 i 8000 mladih ljudi se prijavljuje za jedno od 800 mjesta kako bi postali osnovnoškolski učitelji (Horner i sur. 2015).

Ilustrativna je ocjena učiteljske profesije u finskom društvu: *“Ljudi znaju da ako si obučavan za učitelja, onda mora da si nešto zaista posebno“* (Auguste, Kihn & Miller, 2010: 47).

S obzirom da je u Finskoj za profesiju učitelja najvažniji ugled u društvu, novac odnosno visina plaće za njih nije toliko važan faktor. U Finskoj je razlika u prosječnoj početnoj plaći i maksimalnoj plaći učitelja samo 18% što je prikazano na Grafičkom prikazu 1.

Osiguravanjem dobrih početnih plaća, Finska privlači jake, dobre kandidate u profesiju, a učitelji koji su posvećeni poučavanju, ostaju raditi bez obzira na plaću, dok oni koji su manje posvećeni ovom poslu odlaze iz profesije tražeći prosperitetnija zanimanja (Barber i Mourshed, 2007).



Grafički prikaz 1: Odnos početnih i maksimalnih plaća učitelja u Finskoj i zemljama OECD-a (Barber i Mourshed, 2007).

Iz svega navedenog, vidljivo je da se uloga učitelja kroz historiju mijenjala. Učitelj je postao supervizor, planira svoj rad i od njega se očekuje da radi zajedno s različitim sudionicima kao što su učenici, roditelji i drugi učitelji. U Finskoj je učiteljska profesija povezana s etičnošću jer učitelji moraju donositi odluke o svom radu koje su pod utjecajem raznih vrijednosti i normi. Moralnost i etički model učitelja definiran je u profesiji kao odgovornost koja je vidljiva u učiteljevim djelima. Ovo produbljuje formiranje njegovog ili njezinog profesionalnog identiteta (Valiajvi i sur., 2003). Danas su aktivnosti i rad učitelja oblikovani kurikulumom kao i različitim smjernicama i željama za ponašanje kakvo se očekuje od učitelja. Danas se kroz strogi proces selekcije studenata na učiteljske fakultete kontrolira kvantiteta ali i kvaliteta rada ljudi koji su primljeni na fakultete. Finansijska strana se toliko ne razmatra, jer se kandidati za učiteljske studije privlače kvalitetnim programima obrazovanja, kao i društvenim položajem koji učitelji imaju u Finskoj.

4.2. OBRAZOVANJE UČITELJA U BOSNI I HERCEGOVINI

4.2.1. Obrazovanje učitelja u periodu vladavine Osmanskog carstva

Za vrijeme osmanske okupacije (1463-1878) nije bilo državnih škola, te su se djeca najčešće opismenjivala u prostorijama vjerskih objekata. Učitelji su bili svećenici, kaluđeri, imami i drugi vjerski službenici koje nije finansirala država već roditelji učenika. Muslimanske konfesionalne škole su izdržavane iz vakufa kao zadužbine pojedinaca, te se određeni novac izdvajao za plaće učitelja, dok su određene katoličke konfesionalne škole dobivale godišnje subvencije od Beča (Bevanda, 2001).

U mektebima, učitelji su bili vjerski službenici, odnosno, mualimi ili hodže one džamije u kojoj je bio mekteb. Ženske učiteljice su se nazivale mualima, bula ili hodža i one su poučavale samo žensku djecu. Kvalifikovanim mualimom smatrao se onaj koji je završio višu vjersku školu - medresu (Bogićević, 1965). Godine 1869. je osnovan jedan oblik školovanja učiteljskog kadra u obliku učiteljskog kursa za obrazovanje muslimanskih učitelja pod imenom Dar-ul-muallimin. Taj kurs imao je rang niže stručne škole. U pogledu selekcije učenika za učiteljske škole u početku su zahtjevi bili vrlo skromni. Kurs su mogli pohađati mladići koji su najmanje dvije godine proveli u nekoj medresi i koji su za vrijeme pohađanja škole pripadali medresi kao njeni pitomci. Pored toga uvjet je bio da su kandidati za školu trebali biti „poštena karaktera“ i „učtivo odgajani“ (Bogićević, 1865: 119). Budući učitelji koji su pohađali muslimanski kurs za učitelje, učili su uglavnom o vjerskim sadržajima (Ćurić, 1983). Plate učitelja u mektebima su bile vrlo slabe pa su hodže morale raditi i neke druge poslove da bi se mogle izdržavati (Bogićević, 1965).

Učitelji u osnovnim školama bosanskih katolika su također bili vjerski službenici. Franjevci su nastojali da oni budu učitelji u školama i nastojali su da dobiju potrebne kvalifikacije za taj posao. Pitanje otvaranja franjevačke učiteljske škole je pokrenuto 1857. godine, ali do otvaranja nikada nije došlo. Godine 1867. u Širokom Brijegu je osnovano sjemenište gdje se radilo i na osposobljavanju učitelja za rad u franjevačkim školama. Položaj učitelja franjevaca je bio jako težak, jer su oni, kao župnici ili kapelani, morali uz redovnu svećeničku dužnost vršiti i dužnost učitelja. Ako se govori o plaćama, franjevci su radili bez ikakve nagrade u školama (Bogićević, 1965).

U srpskim osnovnim školama, učitelji su se nazivali „daskalima“ (grč. didaskalos-učitelj). Za učiteljice je najstariji naziv „gospođa“. Pošto se u početku radilo o opismenjavanju, do uređenja osnovnih škola, dužnost učitelja je mogao da vrši svako ko je bio pismen i ko je pokazao sposobnost da se time bavi. Na početku su to bile i zanatlije. U seoskim krajevima je bilo teže pronaći pismenog učitelja. Bogoslovija u Banjoj Luci, otvorena 1866. godine, je svoje kandidate spremala za sveštenečki, ali i za učiteljski poziv. U ovo vrijeme, plate učitelja srpskih škola bile su malene. Takve su ostale i do kraja turske okupacije. Plate su određivali crkveni odbori, a kasnije crkveno-školski odbori. Mjerilo za određivanje plata bile su kvalifikacije i sposobnosti učitelja (Bogićević, 1965).

U ovom periodu su otvorene dvije škole za žensku djecu na području Bosne i Hercegovine. Prva od njih bila je privatna ženska škola koju je u Sarajevu 1858. godine osnovala Staka Skenderova. To je bila osnovna škola s dodatnim predmetom – ručnim radom (Bogićević, 1965). Druga škola bila je Zavod Mis Irbijeve koji su u Sarajevu 1869. godine osnovala dvije Engleskinje, Miss Adeline Paulina Irby i Miss McAnsey. Ova škola je imala karakter više djevojačke škole i u početku su je pohađale učenice svih vjeroispovijesti, a poslije su ostale isključivo učenice pravoslavne vjere, te se stoga tretirala kao srpski zavod (Papić, 1972).

4.2.2. Obrazovanje učitelja u vrijeme Austro-Ugarske

Kada je Austrougarska okupirala Bosnu i Hercegovinu, Zemaljska vlada se suočila s problemom nedostatka učiteljskog kadra, te je odlučila da u narodne osnovne škole kao učitelje postavi podoficire koji su bili pismeni i poznavali srpsko-hrvatski jezik. Ubrzo se pokazalo da najveći broj podoficira nije sposoban za rad u školama, pa se nastojalo u što skorijem vremenu osnovati učiteljske škole (Bogićević, 1965).

Kao početak institucionalizacije obrazovanja učitelja u Bosni i Hercegovini smatra se trogodišnji kurs koji je Zemaljska vlada otvorila u Sarajevu 1882. godine pod nazivom Obrazovalište za pomoćne učitelje, a uvjeti za pohađanje ovog kursa bili su da kandidat ima najmanje 16 godina i da zna čitati, pisati i računati (Bogićević, 1965). Osim tih uvjeta, kandidati su bili dužni pokazati svjedožbu o neporočnom životu iz političke oblasti. U Obrazovalište se ponekad moglo upisati i s navršениh 15 godina života, pod uvjetom da Komisija utvrdi izuzetnu nadarenost za učiteljski poziv i psihofizičku zrelost za pohađanje ovog kursa (N.N. 1894). Važno je naglasiti da se uz teoretsku nastavu posebna pažnja

posvećivala hospitolovanju pripravnika u svim razredima osnovne škole. Polaznici Obrazovališta su jednom mjesečno prisustvovali učiteljskim sjednicama, pomagali učiteljima u vođenju školske administracije i slično. Predmeti koji su se izučavali na ovom kursu bili su: pedagogija, vjeronauka, bosanski zemaljski jezik, njemački jezik, računstvo i geometrijsko oblikoslovlje, zemljopis i povijest, prirodopis, prirodoslovlje, gospodarstvo, krasnopis, prostoručno crtanje, pjevanje i gimnastika. Stalno se imao u vidu princip očiglednosti u nastavi, pa je Zemaljska vlada izdala 21.9.1884. godine uputstvo u kojem se naglašavalo da u Obrazovalištu nastava mora biti zorna i maksimalno podešena po metodičkim načelima koji vrijede za nastavu u osnovnoj školi (Papić, 1972). Nakon tri godine pohađanja ovog kursa, kandidati su polagali ispit za pomoćnog učitelja, a poslije dvogodišnje prakse su polagali ispit za stalnog učitelja (Bogičević, 1965).

Obrazovalište za pomoćne učitelje pretvoreno je u redovnu mušku Učiteljsku školu 1884. godine. Škola je imala opći naziv preparandija i radila je u staroj zgradi na Bendbaši. Šest godina poslije, premještena je u novu zgradu na obali Miljacke. Zgrada je imala 10 učionica, tri kabineta i ostale potrebne prostorije. Uz školsku zgradu nalazio se i školski vrt s pčelinjakom u kojem su se učenici poučavali poljoprivredi i pčelarstvu. U prvim godinama njenog rada nije bilo značajnijih razlika između ranijeg kursa i nove redovne škole. Program je bio prošireniji i više se značaja davalo odabiru kandidata za prijem u školu. Trajanje je i dalje bilo tri godine, sve do 1900. kada je produženo na četiri godine. U školu su se primali učenici koji su završili nižu gimnaziju, nižu realku ili trgovačku školu. Organizacija nastave, nastavni plan i program su se prilagođavali prema ostalim učiteljskim školama u Monarhiji (Papić, 1972). U prvi razred Učiteljske škole primani su učenici sa završena četiri razreda srednje škole. Uz Učiteljsku školu, 1886. godine je osnovan internat (konvikt) za učiteljske pripravnike koje je izdržavala Zemaljska vlada, uz obavezu da će određeno vrijeme služiti kao državni učitelji (Bogičević, 1965). U tabeli 4. prikazan je Nastavni plan učiteljske škole sa četverogodišnjim trajanjem.

Tabela 4. Nastavni plan Učiteljske škole (Papić, 1972).

NASTAVNI PREDMETI	GODIŠTE				UKUPNO
	I	II	III	IV	
Vjeronauka	2	2	2	2	8
Pedagogika	1	2	8	10	23
Higijena	0	0	0	2	2
Srpskohrvatski jezik	4	3	3	3	13
Njemački jezik	4	3	3	3	13
Zemljopis	2	2	2	1	7
Povijest	2	2	2	2	8
Prirodopis	3	3	0	1	7
Prirodoslovlje	1	1	3	1	6
Aritmetika	3	3	2	2	10
Geometrija	2	1	1	1	5
Gospodarstvo	2	2	2	2	8
Prostoručno crtanje	2	2	2	2	8
Pisanje	1	1	0	0	2
Gimnastika	1	1	1	1	4
Pjevanje	1	1	1	1	4
Crkveno pjevanje	1	1	1	1	4
Sviranje na violini	1	1	1	1	4
Sviranje na glasoviru i orguljama	2	2	2	2	8
Ručni rad	1	1	1	0	3
UKUPNO NEDJELJNO	36	36	37	38	147

Ovakav nastavni plan je bio na snazi sve do 1908. godine. Tada su izvršene neke izmjene koje su se ogledale u drugačijem grupisanju nastavnih predmeta. Godine 1916. je izvršena nova revizija nastavnog plana, koja kao i prethodna nije mijenjala nastavne predmete ni nedjeljni broj časova, nego je izvršeno pomjerenje predmeta iz jedne godine u drugu (Papić, 1972).

Ženske učiteljske škole

Godine 1884. u Zavodu sv. Josipa je otvorena i privatna ženska učiteljska škola. Tu školu je osnovao katolički ženski red „Kćeri Božje ljubavi“. To je, u historiji školstva Bosne i Hercegovine, prva potpuna učiteljska škola s nastavnim planom, programom i administrativno-upravnom i nastavnom praksom (Papić, 1982). Na početku zavod je bio namijenjen samo obrazovanju učiteljica iz samog reda ali su kasnije primane i učenice koje su završile više djevojačke škole. Nastavno osoblje u ovom zavodu pripadalo je spomenutom ženskom redu (Pejanović, 1953). U prvoj deceniji rada, škola je imala mali broj učenica, prosječno deset u toku školske godine. Kada su se kasnije upisivale učenice koje nisu živjele u samostanu, povećavao se i broj učenica. Kao kriteriji za upis, tražila su se završena četiri razreda niže gimnazije ili završena viša djevojačka škola sa petogodišnjim trajanjem nastave. Škola je 1912. godine zvanično dobila pravo javnosti (Papić, 1982).

Program rada privatne Ženske učiteljske škole bio je usklađen s programom rada državne Učiteljske škole. Trajanje školovanja je u početku bilo tri godine, a zatim se 1900. godine produžilo na četiri godine. Polaznice koje su namjeravale raditi u državnim osnovnim školama trebale su polagati ispit zrelosti, a ispitna komisija se sastojala od profesora Državne muške učiteljske škole i časnih sestara, nastavnica škole Zavoda sv. Josipa. Učiteljice pripravnice su polagale ispit iz pedagogije, hrvatskog i njemačkog jezika. Nakon položenog ispita, one su postajale pomoćne učiteljice u osnovnim školama. Poslije dvije godine rada, i položenog definitivnog ispita, postajale bi stalne učiteljice, kao što je bio slučaj i u državnim učiteljskim školama (Caratan i Mutić, 1982).

Zemaljska vlada je 1894. godine otvorila privatni kurs za obrazovanje muslimanskih djevojčica u dobi od 7-14 godina koji je inicirala Olga Hörman uz pristanak reis-ul-uleme. Na njemu se učilo čitanje, pisanje, račun i ženski ručni rad. Škola je imala četiri razreda, a učenice ovog kursa su se postavljale za učiteljice ženskih mekteba. Kurs je 1897. godine pretvoren u Osnovnu školu za muslimanske djevojčice (Ćurić, 1983).

Državna ženska učiteljska škola u Sarajevu je otvorena 1911. godine s istim nastavnim planom i organizacijom kakvu je imala muška učiteljska škola u Sarajevu. Pri stupanju u školu polagao se prijemni ispit. Nije se plaćala upisnina ni školarina, a sve troškove snosila je Zemaljska vlada. Škola je bila pristupačna učenicama svih vjeroispovijesti (Pejanović, 1953).

Nakon otvaranja ove dvije učiteljske škole, kreću inicijative za otvaranje muške preparandije u Mostaru koja je otvorena 1913. godine i radila samo jednu godinu. Zbog početka prvog svjetskog rata, učenici muških učiteljskih škola iz Mostara i Sarajeva su premješteni u školu u Derventi koja je nazvana Učiteljskom školom u Derventi. To je bila posljednja otvorena učiteljska škola za vrijeme austrougarske okupacije. Škola je radila u Derventi do kraja Prvog svjetskog rata po istom nastavnom planu po kojem je radila Muška učiteljska preparandija u Sarajevu. Kraj rata zatekao je dvije državne učiteljske škole (Muška učiteljska škola u Derventi i Ženska učiteljska škola u Sarajevu), dvije muslimanske učiteljske škole (Dar-ul-muallimin i ženski muslimanski učiteljski kurs) i jednu katoličku učiteljsku školu u zavodu sv. Josipa (Papić, 1972).

Odabir učenika za učiteljske škole

O načinima selekcije učenika kandidata za učiteljske škole, pisao je tadašnji učitelj Mirko Jurkić 1911. godine. On naglašava da je traženi kriterij za prijem u učiteljske škole bio minimalan jer su učenici završavali učiteljske škole premladi- „*ne do bom, nego uzgojem i sposobnošću*“ (Jurkić, 1911: 112). On dalje ističe kako najbolji i nadareni učenici ne žele upisati učiteljske škole, već njih upisuju učenici s nešto slabijim postignućima. Razlog tome je što bolji učenici završavaju srednje škole pa idu u bolje plaćene službe ili nastavljaju obrazovanje u višim školama (Jurkić, 1911).

„Privlači li se gjak kroz razrede niže srednje škole i izlazi li na kraj jedva sa popravnim ispitima i on sam a i njegovi staratelji nastoje da se što prije sa kakvom takvom školom otisne u bilo koje zvanje. A preparandija je najsigurnije pribježište jer ko u nju zagje mora je i svršiti. Sve i kad ne bi mogao ili htio, proturat će ga školska vlast jer se gotovo svugdje narodne prosvjete bore sa nestašicom kompetenata za učiteljska mjesta. Boje imat rgjave učitelje nego nikakve. Kod primanja nema izbora jer treba učitelja“ (Jurkić, 1912: 113).

To dokazuje da nisu postojali neki strogi kriteriji za odabir učenika za ovo izuzetno zahtjevno zanimanje a glavni razlog za to je bio nedovoljan broj učitelja. Ipak, svako ko je želio stupiti u učiteljske škole, morao je polagati prijemni ispit sve do 1912/1913. školske godine, kada je Zemaljska Vlada odredila da se obustavi održavanje prijemnih ispita za sve srednje škole, te da je dovoljna svjedodžba kojom se dokazuje da su učenici završili osnovne škole (Izvjestaj Zemaljske vlade, 1912) što je kriterije za upis još snizilo.

Učiteljske škole koje su otvorene za vrijeme Austro-Ugarske okupacije su u svom sastavu imale osnovne škole koje su služile za izvođenje praktične nastave. Pored praktičnog rada u toku školske godine, bila je obavezna, na kraju školovanja, jednomjesečna praksa u osnovnoj školi. Vrlo često su se organizirale i kraće ekskurzije i izleti kako bi se učenici upoznali s prirodom i proizvodnjom. Duže ekskurzije, iz odgojnih razloga, nisu bile tako česte. Škole su posjedovale opremljene kabinete za izvođenje nastave. U sastavu učiteljskih škola postojali su i školski vrtovi gdje je vršena obuka iz pojedinih grana poljoprivrede (Papić, 1972).

Tokom okupacije, Zemaljska vlada je dodjeljivala stipendije siromašnim i dobrim učenicima koji su se upisivali u srednje i visoke škole. Zahvaljujući ovakvom vidu pomoći, i učenici iz manjih i nerazvijenih dijelova države su imali priliku da se obrazuju. Te stipendije su uvjetovane moralno - političkim vladanjem stipendista. Tu je važno spomenuti i postojanje đačkih domova (konvikta) za učenike srednjih škola, gdje spadaju i učiteljske škole. Učenici Učiteljske škole, bili su, u odnosu na druge srednjoškolce povlašteni, jer su primali veći broj stipendija, nisu plaćali upisninu ni školarinu, te su dobivali knjige besplatno (Papić, 1972).

Disciplinski propisi u učiteljskim školama

Papić (1987) govori o disciplinskim propisima u prvim učiteljskim školama i naglašava da je polaznicima učiteljske škole bilo izričito zabranjeno da se bave politikom, a nerado je gledano i na bilo kakvo nacionalno opredjeljivanje. Zabrana bavljenja politikom odnosila se na politiku koja ne bi bila u skladu s političkim intencijama postojeće vlasti.

U učiteljskoj školi se pratilo i vrlo strogo ocjenjivalo učeničko vladanje, marljivost i uspjeh u učenju. Kako Papić (1972) navodi, ocjene su bile sljedeće:

A) za vladanje: uzorno (1), vrlo pohvalno (2), pohvalno (3), bez prijekora (4) i nije bez prijekora (5);

B) za marljivost: neumorna (1), ustrajna (2), popusna (3), slaba (4), nedovoljna (5);

C) za uspjeh u učenju: izvrstan (1), vrlo dobar (2), dobar (3), dovoljan (4) i nedovoljan (5).

U učiteljskim školama koje su postojale u periodu Austro-Ugarske, postojala su određena disciplinska pravila koja su se odnosila na ponašanje učenika u školi i izvan nje. Ta pravila su se odnosila na vjerske dužnosti učenika, ponašanje i odnos s nastavnicima, odnose sa

drugovima, čuvanje školske zgrade i druge školske opreme, pohađanje nastave i izostajanje sa časova, ponašanje za vrijeme nastave, na izradu domaćih zadataka, čitanje knjiga i novina i sl. Izvan škole učenicima je bilo zabranjeno nositi oružje, štapove, grudati se, zabavljati se sa djevojkama, hodati po sijelima, okupljati se po noći, pušiti, posjećivati igranke, zabave, koncerte i pozorište, posjećivati građanska društva i rasprave, biti član nekih društava, nositi znakove narodne ili političke pripadnosti, itd (Pejanović, 1953).

Kao i u Finskoj, i u Bosni i Hercegovini učiteljima je bilo zabranjeno konzumirati alkohol. U jednom Izvještaju Zemaljske vlade iz 1912 godine, stoji da je Ugarski ministar prosvjete Ziči protiv alkohola, te da je uputio svim školskim nadzornicima raspis u kojem naređuje da se u svim školama u državi učenici jednom u godini obavještavaju o štetnim posljedicama od alkohola. Školski nadzornici su bili dužni svake godine slati izvještaj o koracima u borbi protiv alkoholizma. Pa je tako školski nadzornik Rafael Mestić 1912. godine napisao izvještaj o odgoju mladih protiv alkohola koji truje omladinu. U gimnazijama i preparandijama su osnovana društva za suzbijanje alkoholizma među učenicima (N.N., 1912).

Papić (1972) ističe da je „unutrašnji“ život učenika koji su pohađali učiteljske škole, bio razvijeniji nego kod ostalih srednjoškolaca. Naime, učenici učiteljskih škola su uvijek bili na okupu, jer ih je većina živjela u spomenutim konviktima. Nastavno osoblje je održavalo češće vanškolske kontakte s učenicima. U kulturno-zabavnom životu učenika dominirali su razni oblici literarnog sadržaja, među kojima Papić posebno ističe književna sijela na kojima su se čitali učenički literarni sastavi i vodile diskusije o knjigama i časopisima.

Zvanje - učitelj

Prvi službeni podatak o kriterijima ko može biti učitelj, nalazi se u Uredbi o osnivanju gradskih osnovnih škola gdje je istaknuto da je učiteljska služba dostupna svima, bez obzira na vjerska opredjeljenja, sa uvjetom da su sposobni biti učitelji i da imaju dobro moralno i političko vladanje. U pogledu stručnih kvalifikacija, zahtjevi su na početku bili skromni (Papić, 1972).

Da bi osoba mogla raditi kao učitelj ili učiteljica, bila je obavezna završena učiteljska škola i položen posebni stručni ispit. Godine 1887. objavljena je naredba Zemaljske vlade o stručnom učiteljskom ispitu. Ispit je nazvan „definitivom“. U navedenom dokumentu imenovana je

ispitna komisija i propisan program ispita koji se sastojao od pismenog i usmenog dijela. Pismeni dio se sastojao iz jedne teme iz maternjeg jezika, pismenog rada iz nastavnih predmeta i matematike. Usmeni dio obuhvatao je svu nastavnu materiju koja se predavala u osnovnoj školi. Osim toga, kandidat je imao obavezu da radi u jednom razredu osnovne škole. Pravo na stručni ispit sticalo se poslije dvije godine rada u osnovnoj školi. Ova naredba je ostala na snazi sve do 1912. godine kada je zamijenjena novim propisom o ovom ispitu. Značajnijih razlika između ove dvije naredbe nije bilo. Prije položenog ispita, učitelji su imali zvanje namjesnih učitelja (Šušnjara, 2014).

U ovom periodu, društveni ugled učitelja bio je na jako niskom nivou. To se najviše ogledalo u niskim materijalnim naknadama za učitelje, uvjetima u kojima su učitelji živjeli ali i u ophođenju društva prema ljudima koji su se bavili ovom profesijom. Učitelji su za vrijeme Austrougarske okupacije bili jako loše materijalno nagrađivani. Platu su učitelji na selu primali u novcu a ogrjev i stanarinu u naturi, dok su u gradu primali sve u novcu. U školama koje je izdržavala općina plaće učitelja su bile manje. Zbog loših uvjeta života, učitelji su često protestirali (Papić, 1966).

Značajna osoba koja je pisala o učiteljima i davala im najvažnije mjesto u nastavi i obrazovanju bio je hrvatski pedagog Davorin Trstenjak. O učiteljskim plaćama i njihovom položaju u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini saznajemo iz njegovog članka:

„Nijedan stalež u svijetu ne bori se toliko, da mu se dade zasluženi hljebac, koliko učiteljski; jer se nijedan ne cijeni tako slabo koliko učiteljski. A otkle ta slaba cijena? U svijetu se čovjek cijeni po tom kolika mu je plaća, a u učitelja je slaba plaća, pa mu je u materijalističkom svijetu slaba i cijena. Mnogi se čovjek za životinje više starao nego za obrazovanje svoje djece. Tomu se nije čuditi, jer su bile takve prilike. A budući da se odgoj djece slabo umio cijiniti, to djecu nijesu odgajale prave glave, nego robovi, služinčad i ljudi najniže vrste. Taj posao, ta patnja, to natezanje sa djecom, nije ni lako ni časno, pa zato nastaje ona: Na koga bogovi zamrziše, toga postaviše učiteljem“ (Trstenjak, 1900: 4).

Ovdje je važno spomenuti da su učiteljice bile u još težem položaju nego učitelji. One su imale jednake dužnosti i obaveze kao njihove kolege, ali nisu ravnopravno nagrađivane. Često je isticano da ne postoji zanimanje koje je toliko teško kao što je zvanje učiteljice. Tu se ne radi o njenim sposobnostima ili marljivosti, već u nagradi koju je dobijala od društva i države u kojoj je živjela. Učiteljice su bile izložene brojnim kritikama društva. Jedna od neprilika

teškog života učiteljice, bili su i uvjeti života. Sobe u kojima su učiteljice živjele opisane su kao „*haps*“⁴ koji se sastojao od jednog kreveta i klupe umjesto stola (Bosanac, 1912).

Problemom života učiteljica u periodu Austro-Ugarske bavila se Šušnjara (2013) koja kaže da su ženska i muška učiteljska lica morala da imaju iste kvalifikacije i da vrše iste dužnosti ali njihova prava nisu bila izjednačena. Ona u svom radu ističe još jednu nepriliku života učiteljica a to je da učiteljice koje su od 1. 4. 1908. godine naredbom Zemaljske vlade imale naziv "gospođa učiteljica" nisu imale lokalnog dodatka. Naredbom Zemaljske vlade od 11.1.1908. godine učiteljicama je bilo zabranjeno da se udaju. Ako bi se učiteljica udala značilo je prema odredbama Zakona, da se odriče službe. Tada bi dobila otpremninu, a vrata škole bi joj se zauvijek zatvorila. Učiteljica se da bi ostala u službi, mogla udati samo za učitelja. Napredniji učitelji su protiv ovakvog zakona dizali svoj glas no on je ostao na snazi sve do 1918. godine.

Zbog niskog nagrađivanja učitelja, učitelji su često organizirali proteste. Osnivanjem učiteljskih organizacija i pokretanjem vlastitog glasila „*Učiteljska zora*“, sve snažnije se ispoljavalo nezadovoljstvo učitelja materijalnim položajem (Papić, 1972).

Ipak, iako su učitelji živjeli u lošim uvjetima i imali minimalna primanja, važno je spomenuti da su učitelji bili uključeni u sve oblike kulturnog i prosvjetnog rada. Učitelji su bili i liječnici i književnici i agronomi, pisali su poeziju i prozu, bavili se privredom i politikom. U ovome su se posebno isticali učitelji i učiteljice: Josip Milaković, Edhem Mulabdić, Ivan Klarić, Jagoda Truhelka, Jovan Dučić, Ljuboje Dlustuš, Hamdija Mulić, Hamdija Kreševljaković, Jelena Belović Bernadžikowska i Silvija Strahimir Kranjčević (Papić, 1966).

⁴ Turska riječ za zatvor, tamnicu.

4.2.3. Obrazovanje učitelja u periodu između dva svjetska rata

Završetkom Prvog svjetskog rata u novoj državi Kraljevini SHS bila je vrlo neujednačena mreža učiteljskih škola. Postojeće razlike nisu bile samo u broju škola nego i u mnogim nastavno-organizacionim pitanjima. Ujednačavanje tih razlika teklo je sporo. Iako je veliki procent djece bio neobuhvaćen osnovnom školom nije postojala velika briga za učiteljske škole. Postojala je zapravo potpuna dezorijentacija u školskoj politici. Tako su jedne učiteljske škole zatvarane druge otvarane, negdje se proširivao a negdje ograničavao upis u učiteljske škole (Bevanda, 2001).

Važna godina bila je 1929. jer je tada na snagu stupio Zakon o učiteljskim školama. Njime je utvrđeno da učiteljske škole mogu biti muške, ženske ili mješovite, te da nastava u njima mora biti jednaka za sve učenike u cijeloj zemlji. Državne učiteljske škole u Mostaru, Sarajevu i Derventi radile su sve do Zakona o učiteljskim školama iz 1929. godine po zatečenim austrougarskim zakonima i propisima. Do tada ništa bitnije nije promijenjeno u radu ovih škola. Donošenjem ovog zakona došlo je i do određenih promjena u ciljevima i strukturi obrazovanja učitelja. Tada je utvrđeno da škola traje pet godina za razliku od dotadašnje četiri godine. Zakonom nije bio utvrđen nastavni plan, koji se kroz historiju više puta mijenjao i dopunjavao. Sadržaji, način rada, osnovne koncepcije, organizacija i standardi bili su jednaki kao i prije (Papić, 1987).

Školske 1934/1935. godine fuzionirale su se sarajevska muška i ženska učiteljska škola pa se formirao novi prosvjetni zavod – Državna mješovita učiteljska škola u Sarajevu. Tako je od školske 1935/1936. godine u Sarajevu radila samo jedna učiteljska škola (Pejanović, 1953).

U periodu između dva svjetska rata, većina učenika je željela upisati gimnaziju, pa su za učiteljske škole glavni izvor kandidata predstavljale građanske škole. To su bili učenici koji su građansku školu završavali s dobrim ili odličnim uspjehom. Učenici građanske škole sa završenim IV. razredom su morali polagati "diferencijalne ispite" za upis u učiteljske škole. Učenici sa završenom nižom gimnazijom nisu morali polagati prijemni ispit za upis u učiteljske škole. Učenici građanskih škola su pretežno bila djeca sa sela ili iz siromašnijih gradskih obitelji (Pejanović, 1953).

Nakon toga, zbog društvenih prilika koje su se mijenjale i uvjeti za upis učenika u učiteljske škole stalno su bili podložni promjenama. Broj učenika je određivalo Ministarstvo prosvjete prema potrebama države. U prvom i u drugom razredu nije moglo biti ni u jednom odjeljenju

više od 40, a u ostalim razredima više od 30 učenika. Važno je spomenuti 1933/1934. i 1934/1935. školske godine jer je tada bio zabranjen upis ženskoj djeci u učiteljske škole. Kao razlog se navodilo da je u učiteljskom pozivu mnogo više žena nego muškaraca. Čak nekoliko puta u vremenskom periodu između dva svjetska rata je proglašavan strah od prevelikog broja svršenih učitelja, odnosno učiteljica. Zato se ograničavao upis u učiteljske škole a time se piramida školske mreže navise sužavala. Od školske 1935/1936. godine ponovno se upisuju i učenice u učiteljske škole. Upis u učiteljske škole je ograničavan i 1940. godine. Već sljedeće školske godine 1940/1941. organiziran je jednogodišnji pedagoški kurs na koji su se upisivali maturanti gimnazija (Papić, 1984).

U ovom periodu, društveni ugled učitelja nije se znatno promijenio u odnosu na period Austro-Ugarske. Od idejno-političke orijentacije i stranačke pripadnosti kandidata ovisilo je i hoće li svršeni učenik učiteljske škole uopće biti primljen na posao i hoće li ostati na poslu ako mu kasnije otkriju idejno-političku orijentaciju, odnosno stranačku pripadnost. U učiteljskim školama su mnogi prihvaćali napredna shvaćanja i ideološka opredjeljenja. To su često plaćali nevoljama, pa čak i gubitkom posla. U Kraljevini SHS je tako bilo 2000 nezaposlenih učitelja (Papić, 1987).

Osim toga, u pogledu etike učiteljske profesije, u ovom periodu se poseban naglasak stavljao na odijevanje učiteljica. Naglašavalo se da one moraju oblačiti pristojnu odjeću koja odgovara ozbiljnosti položaja i odgovornosti koju imaju (Blagojević, 1996).

4.2.4. Obrazovanje učitelja u periodu od 1941. do 1970. godine

Na početku Drugog svjetskog rata, 1941. godine u Bosni i Hercegovini su postojale tri učiteljske škole i to u Sarajevu, osnovanu 1886. godine, u Mostaru, škola iz 1913. godine i u Banjoj Luci koja je počela s radom 1926. godine. Ove tri škole radile su u školskoj godini od juna do oktobra 1945. godine, a u toku iduće školske godine otvorene su još dvije nove učiteljske škole - u Tuzli i u Travniku (Papić, 1981).

Učiteljstvo je zbog naravi svog posla među prvima osjetilo sve teškoće Drugog svjetskog rata. Nova prosvjetna politika lomila se na učiteljima. Četverogodišnji rat je učitelje i njihove obitelji dovodio u iznimno teške situacije. Tako je samo mali broj učitelja za vrijeme rata ostao na istom mjestu, a većina ih se kretala po zemlji ovisno od okolnosti. Dosta učitelja je

odmah početkom rata premješteno ili otpušteno iz službe. Tijekom rata su učitelji bili i borci i organizatori naroda u borbi, ali su obavljali i svoju prosvjetnu, kulturnu, odgojno-obrazovnu ulogu u narodu (Papić, 1981).

Nakon završetka Drugog svjetskog rata bio je prisutan problem nedovoljnog broja učitelja. Jedan dio učitelja koji je prije rata radio, nije bio spreman da se suoči s novim izazovima i promjenama koje su se desile (Šušnjara, 2015). Početkom 1944. godine naglo se počela širiti mreža osnovnih škola. U tom periodu, obzirom na ratna dešavanja, oskudijevalo se u svemu što je neophodno za rad škole. Ipak, pitanje nedovoljnog učiteljskog kadra je bilo najteže riješiti. Bilo je potrebno što kraćim putem, odnosno obrazovanjem, dolaziti do učitelja. Tako je došlo do osnivanja učiteljskih kurseva. Prvi je otvoren u Sanskom Mostu početkom maja 1944. godine. Većina kandidata došla je na tečaj sa školskom predspripremom niže gimnazije. Nastavnički kadar su sačinjavali obrazovani politički radnici. Na tim kursovima su se mogla usvajati pedagoška i općeobrazovna znanja koja su se ranije stjecala u starijim razredima srednje škole. Na nekim kursovima su se održavala i praktična predavanja u osnovnim školama koje su služile kao vježbovnice. Na kursovima se uglavnom učilo putem usmenih predavanja, jer nije bilo dovoljno udžbenika i priručnika. Uspjeh prvog učiteljskog kursa je značio dosta za dalje školovanje učiteljskog kadra. Po ugledu na taj kurs, do kraja rata su otvorena još četiri učiteljska kursa u Bosanskoj krajini kao i učiteljski kursevi u Trebinju i Tuzli. Tako je osposobljeno oko 300 učitelja, a veliki broj njih je kasnije školovanje nastavio u srednjim školama i fakultetima (Papić, 1981).

Prvih godina nakon završetka rata, školovanje učitelja je bilo jedno od ključnih pitanja prosvjete. U toku prve decenije nakon rata, obrazovanje učitelja se vršilo na dva načina: kroz mali broj redovnih učiteljskih škola i kroz oblike skraćenog obrazovanja na učiteljskim kursovima. Popularisanje učiteljskog poziva i značaja političke uloge učitelja u socijalističkom preobražaju zemlje nalazilo se često na stranicama štampe i radio-emisijama, kako bi se što veći broj mladih ljudi odlučio za ovaj poziv (Papić, 1981).

Nastava u učiteljskim školama je počela po nastavnim planovima koji su važili u učiteljskim školama iz perioda Austro-Ugarske. U nastavnim programima su učinjene veće promjene. One su se odnosile na pedagošku grupu predmeta, kao i na predmete društvenih nauka. Najveća poteškoća bio je nedostatak udžbenika. Diktiranje nastavnog gradiva na časovima je bila najslabija strana nastave. U učiteljske škole su se upisivali učenici koji su završili četiri razreda niže gimnazije. Gradska djeca su se radije odlučivala za druge škole, a s druge strane

se tražio maksimalan upis u učiteljske škole. Zbog toga se prvi propis o učiteljskim školama u Bosni i Hercegovini odnosio na pitanje masovnijeg upisa u ove škole. Donesena je odluka da se učenici starijih razreda gimnazije mogu upisivati u odgovarajuće razrede učiteljskih škola bez polaganja bilo kakvog ispita. Učiteljske škole su trajale četiri godine do 1946. godine kada je njihovo trajanje skraćeno za jednu godinu (Papić, 1981).

Godine 1947. otvorene su dvije učiteljske škole, u Bihaću i Derventi. Učiteljska škola u Ljubuškom otvorena je 1948. godine, a godinu dana kasnije otvorene su još dvije učiteljske škole u Livnu i u Bijeljini. Otvaranje škola u manjim gradovima imalo je dvostruku korist. Prvo, u škole su se upisivala djeca iz područja u kojima nije bilo srednjih škola. Drugo, kako su se učiteljske škole počele osnivati u krajevima naseljenim pretežno seoskim stanovništvom, tako dolazi i do povećanja broja učitelja iz seoskih krajeva (Papić, 1981).

Poslije rata željelo se za jedinstvenu osnovnu školu stvoriti jedinstvenu učiteljsku školu. Logično je zato bilo učiteljske škole organizaciono i programski postepeno približavati tom cilju. Iz perioda razvitka učiteljskih škola poslije Drugog svjetskog rata izdvaja se po značaju pitanje organiziranja pedagoške prakse. Pedagoška praksa je obuhvaćala organizirano upoznavanje s aktivnostima u školi: nastavu, slobodne aktivnosti, kulturnu i javnu djelatnost, rad s roditeljima i drugo. Cilj pedagoške prakse bio je osposobiti buduće učitelje za samostalan pedagoški rad u struci. Putem seminara su se učenici učiteljskih škola uvodili u samostalno poučavanje pojedinih pitanja i tako su razvijali svijest o potrebi rada na samoobrazovanju. Seminari poslije rata nisu bili nešto sasvim novo jer seminara je u učiteljskim školama bilo i prije drugog svjetskog rata (Papić, 1981).

Školovanje u učiteljskim školama trajalo je do 1954. godine četiri godine, a zatim je produženo na pet godina. Ovo je uticalo i na prijem kandidata u učiteljske škole jer je odziv učenika zbog toga dosta oslabio. Neke škole su tako morale primati i učenike s dovoljnim uspjehom u ranijem školovanju. Velika pažnja se poklanjala radu u vježbaonici i kulturno-prosvjetnom radu među kandidatima (Papić, 1981).

Značajna promjena desila se 29.4.1946. godine kada je u Sarajevu otvorena Viša pedagoška škola (Šušnjara, 2016). Program Više pedagoške škole u Sarajevu trajao je dvije godine, ali je 1950. godine donesena Uredba o jednogodišnjim pedagoškim školama zbog nedostatka učiteljskog kadra u državi. Ubrzo su otvorene i jednogodišnje više pedagoške škole u Mostaru i Banja Luci. Međutim, uvidjelo se da je jedna godina suviše kratko vrijeme za školovanje učitelja, pa je 1952. godine trajanje ovih škola produženo na dvije godine (Papić,

1981). Šušnjara (2016) navodi kako je period od 1945. - 1950. bio obilježen nerazvijenom pedagoškom teorijom kao i istraživanjima u obrazovanju.

Već od sredine 50-ih godina raspravljalo se da li učiteljske škole treba da postoje kao srednje škole ili bi se trebalo školovanje učitelja odvijati na pedagoškim akademijama. Ta se ideja pojavila u pripremama II. kongresa učitelja 1955. godine, ali se od nje tada i odustalo (Papić, 1981) Sredinom 1960. godine Savjet za prosvjetu Bosne i Hercegovine izradio je interni elaborat pod nazivom *Neki problemi školovanja nastavnčkih kadrova za osnovne škole*.

U ovom elaboratu se raspravljalo i o problemima učiteljskih škola i konstatiralo se kako se predviđa školovanje učitelja na pedagoškim akademijama (Kuljić, 1987).

Godine 1969. je Viša pedagoška škola transformirana u Pedagošku akademiju na kojoj su se mogli obrazovati nastavnici predškolskog obrazovanja, učitelji osnovnih škola, nastavnici srpsko-hrvatskog jezika i južnoslavenske književnosti, nastavnici fizike, matematike i hemije (Smajkić, 2004).

4.2.5. Obrazovanje učitelja u periodu od 1971. do 1999. godine

Učiteljska škola u Sarajevu, koja je od 1963. godine imala naziv Učiteljska škola „Nuriya Pozderac“, prestala je raditi 31.08.1972. godine. Nakon pauze od 22 godine, Učiteljska škola u Sarajevu je ponovo počela sa radom 1994. godine, u teškim ratnim uvjetima.⁵

Do 1975. godine, Univerzitet u Sarajevu je bio jedini univerzitet u Bosni i Hercegovini i osnovni pokretač razvoja visokog obrazovanja i nauke u državi i imao je značajan doprinos otvaranja Univerziteta u Banja Luci 1975. godine, Univerziteta u Tuzli 1976. godine i Univerziteta u Mostaru 1977. godine, na kojima su se obrazovali i učitelji.⁶

Godine koje su dale svojevrsan pečat bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu općenito jeste ratni period 1992. do 1995. godine. Tokom agresije na Bosnu i Hercegovinu i opsade Sarajeva (05.04.1992 - 29.02.1996.) Univerzitetu su nanesene velike ljudske i materijalne štete kroz stradanja, raseljavanje i odliv nastavnog kadra, fizičku devastaciju zgrada i opreme Univerziteta. Do tog perioda, obrazovanje učitelja se nije pretjerano razlikovalo od prethodnog razdoblja koje smo opisali. Agresija na Bosnu i Hercegovinu izazvala je krupne

⁵Preuzeto sa: <http://www.obala.edu.ba/index.php/o-skoli/historijat-skole>

⁶Preuzeto sa: <https://www.unsa.ba/o-univerzitetu/organizacija/historija>

negativne posljedice na cijeli odgojno-obrazovni sistem, a tako i na školovanje budućih učitelja. U Bosni i Hercegovini, zakon je zahtijevao visoko obrazovanje od učitelja kao kvalifikaciju za posao od 1990. godine, ali je ovaj zahtjev postignut tek nakon 1996. godine. Školske 1992./1993. godine pedagoške akademije su trebale početi rad s novim planom i programom, ali zbog ratnih okolnosti to se nije desilo. Neposredno poslije rata ova pitanja ponovo su se aktualizirala (Smajkić, 2004).

Do 1992. godine, većina učitelja u Bosni i Hercegovini je imalo završen dvogodišnji studij na pedagoškim akademijama. U tom periodu, obrazovanje učitelja se više fokusiralo na sadržaje učenja nego na metode poučavanja. Pedagogija, psihologija, didaktika, te metode poučavanja i metodologija nastave su bile zanemarene u nastavnim programima pedagoških akademija. Novi učitelji su bili obavezni da stažiraju godinu dana, prije polaganja stručnog ispita za neovisan pedagoški rad (CPU, 2010).

Ponovnim otvaranjem Učiteljske škole 1994. godine, dolazi do vertikalnog povezivanja petogodišnjeg obrazovanja u srednjoj školi i dvogodišnjeg na pedagoškim akademijama. Jedan od osnovnih zahtjeva koji je bilo neophodno uvažiti u vezi sa sadržajnim dimenzijama programa učiteljske škole i pedagoške akademije jeste da obrazovni programi moraju biti tako koncipirani da uvijek ostane prostora za inoviranje (Smajkić, 2004).

Od 1995. godine dolazi do značajnog porasta visokoškolskih ustanova za obrazovanje učitelja i nastavnika u Bosni i Hercegovini. Fragmentiranost obrazovnog sistema, zajedno sa naglim porastom broja institucija koje obrazuju nastavno osoblje negativno utiče na ukupan kvalitet obrazovnog procesa učitelja i nastavnika, zbog nedostatka profesora, loše opremljenosti, nepostojanja zajedničkih standarda, te nedostatka finansijskih sredstava (CPU, 2010).

4.2.6. Obrazovanje učitelja u 21. stoljeću

Osnovni način sticanja kvalifikacija za učiteljsku profesiju u Bosni i Hercegovini u 21. stoljeću jeste pohađanje učiteljskih fakultetskih programa. Učitelji razredne nastave se u pravilu obrazuju na Pedagoškom fakultetu smjeru Razredna nastava (CPU, 2015). Tako je akademske 1999./2000. godine upisana prva generacija studenata Pedagoške akademije u četverogodišnjem trajanju. Pedagoška akademija je transformirana u Pedagoški fakultet 27.4.2009. godine.⁷

Važno je naglasiti da je Bosna i Hercegovina potpisala Bolonjsku deklaraciju u septembru 2003. godine i prema pravilima Bolonje uvela jedinstveni bodovni sistem ocjenjivanja. Većina fakulteta su započele s implementacijom principa Bolonjske deklaracije do akademske 2005/2006. Godine (European Training Foundation, 2009). Pa tako, dodiplomski studij na Pedagoškom fakultetu traje četiri godine i nosi 240 ECTS bodova. Na postdiplomski studij za sticanje naučnog stepena magistra s ciljem uvođenja kandidata u metode naučnoistraživačkog rada, traje jednu godinu odnosno iznosi 60 ECTS bodova. Nastava na oba ciklusa poseban naglasak stavlja na metodike nastavnog rada (maternjeg jezika, matematike, prirode i društva, muzičke, likovne i tjelesne kulture). Osim toga, nastava je usmjerena i na naučno-istraživački rad, a studenti su obavezni imati i profesionalnu (pedagošku i metodičku) praksu u osnovnim školama. Nastava se izvodi i na trećem ciklusu studija koji vodi do akademskog zvanja doktora i traje najmanje 3 godine i vrednuje se sa 180 ECTS bodova (Pravilnik Pedagoškog fakulteta u Sarajevu).

Nastavni plan četverogodišnjeg studija razredne nastave sadrži obavezne (opće i stručne) predmete, izborne predmete i profesionalnu pedagošku i metodičku praksu. Prema važećem planu i programu iz 2011/2012. godine, na smjeru Razredna nastava proučavaju se tzv. osnovni školski predmeti (maternji jezik, matematika, strani jezik), odabrana poglavlja iz prirodnih, društvenih i humanističkih nauka (za potrebe školskog predmeta Poznavanje prirode i društva), umjetnosti (likovna, muzička), te tjelesno-zdravstvena tematika. Svaki od predmeta ima prateću metodiku i praksu koja se proteže na barem četiri semestra (treća i četvrta godina studija).

Na učiteljskim fakultetima u Bosni i Hercegovini ne postoji ujednačena procedura selekcije studenata. Na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu postoji prijemni ispit uz intervju, čiji su

⁷ Preuzeto sa fakultetske stranice: <http://www.pf.unsa.ba/>

eliminatorsni elementi: pismeni test iz bosanskog, hrvatskog, srpskog jezika i književnosti, eventualne indikacije o teškoćama koje ometaju studij i bavljenje nastavničkom profesijom, govorne smetnje, daltonizam, nezadovoljavajući broj bodova na kvalifikacionom ispitu (Nastavni plan i program dodiplomskog i diplomskog studija, akademska 2011/12, Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu).

Početni stadij karijere učitelja u bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu redovito je obilježen statusom pripravnika ili volontera u nekoj od školskih institucija. Pripravnički staž podrazumijeva da nakon diplomiranja na prvom ili drugom ciklusu (često i uz paralelno pohađanje studija na drugom ciklusu), učitelj-početnik stiče iskustvo u nekoj od škola u trajanju od 6 mjeseci do godine dana. Funkcija pripravničkog staža jeste da pruži lakšu tranziciju od studija prema tržištu rada, tako što će diplomiranom učitelju ponuditi period praktičnog usavršavanja, pod mentorstvom iskusnijeg učitelja i u realnom školskom okruženju (CPU, 2015). Zakonodavstvo Kantona Sarajevo predviđa: trajanje pripravničkog staža (6 – 12 mjeseci), definira pripravnički staž kao jedan od nužnih preduslova za polaganje stručnog ispita, koji je u zapošljavanju nastavnika eliminatoran na većini konkursa, obavezuje školu da delegira mentora pripravniku, izda rješenje po završenom pripravničkom stažu, te da snosi troškove polaganja stručnog ispita (Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo, 2017).

5. Sličnosti i razlike u koncepcijama obrazovanja učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini

U ovom radu je predstavljen historijski prikaz obrazovanja učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini. Nakon sagledanog stanja, može se izvesti nekoliko osnovnih zaključaka i paralela, na osnovu sličnosti i razlika koje postoje između ova dva koncepta obrazovanja učitelja i promjena koje su ih uvjetovale.

Na početku je važno naglasiti da je prije svega vidljivo da se radi o dva potpuno različita društvena konteksta i dvije različite kulture. Učiteljska profesija je jedna od najstarijih profesija u ljudskoj historiji ali ne uživa tako visok ugled poput nekih drugih profesija. Finska je jedna od zemalja koja je nakon ratnih razaranja i lošeg poslijeratnog stanja uvidjela važnost obrazovanja kao rješenje za poboljšanje lošeg ekonomskog statusa, pa se okrenula obrazovanju učitelja smatrajući da će na taj način izaći iz krize i loših uvjeta života. Iz svega prikazanog, možemo vidjeti da to nije slučaj i s Bosnom i Hercegovinom, koja je kroz historiju više puta bila izložena ratovima i sukobima, ali se nije tako često, kao Finska, okretala obrazovanju kao rješenju problema koje je imala.

Kada su u pitanju institucije na kojima su se obrazovali učitelji, možemo pronaći određene sličnosti. Prvi učitelji u obje države bili su vjerski službenici, te su se učitelji na samim počecima obrazovali na kraćim programima poput kurseva i seminara. U najranijim razdobljima u obje države, učitelji se uglavnom nisu puno pripremali za svoje zanimanje. Pismeni pojedinci, prenosili su učenicima znanja koja su posjedovali. Kod primanja učitelja u službu, pazilo se na njihovo vladanje, poštovanje vlasti i odanost religiji. S vremenom, došlo se do zaključka da bi se učitelje trebalo institucionalno pripremati za njihovo zanimanje koje je postajalo sve složenije i nije moglo odgovoriti na zahtjeve država. Međutim, velika razlika se primjećuje kada dolazi do institucionalizacije obrazovanja učitelja.

Od otvaranja prvog učiteljskog fakulteta u Jyväskylä 1863. godine, učitelji se u Finskoj obrazuju kroz visokoškolske programe. U tom periodu u Bosni i Hercegovini još nisu postojale učiteljske škole, a učitelji se počinju obrazovati na fakultetima čitavo stoljeće poslije, kada je 1969. godine Viša pedagoška škola transformirana u akademiju. Danas, u obje države učitelji se obrazuju na visokoškolskim institucijama i to prema Bolonjskom načinu studiranja. To znači da se danas u obje ove države primjenjuje kreditni sistem kao oblik i način vrednovanja napretka studenata koji žele postati učitelji. Razlika je u trajanju studija. U

Finskoj, dodiplomski studiji traje tri godine, a postdiplomski dvije. U Bosni i Hercegovini, dodiplomski studiji na Pedagoškim fakultetima traje četiri godine, a postdiplomski jednu godinu, nakon čega se stiče zvanje magistra. Kada se govori o kvalifikacijama za posao učitelja, u Bosni i Hercegovini zahtjevi nisu ujednačeni u svim dijelovima države. U nekim dijelovima države, za zvanje učitelja je dovoljan prvi ciklus studija (240 ECTS bodova), dok se u drugim dijelovima države zahtijeva magisteriji (Protner i sur., 2014). U Finskoj, za zvanje učitelja je potrebno zvanje magistra.

U pogledu sadržaja koji su se izučavali i koji se izučavaju u okviru institucija za obrazovanje učitelja, moguće je identificirati pet programskih sadržaja koji su se vremenom mijenjali i oblikovali i slični su i za Finsku i za Bosnu i Hercegovinu. To su:

1. Općeobrazovni predmeti
2. Stručna predmetna područja
3. Pedagoško-psihološki predmeti
4. Interdisciplinarna i izborna područja
5. Profesionalna praksa

Navedena programska područja su se kroz historiju u obje države javljala u mnogo različitih kombinacija, različitih redoslijeda i fonda sati za realizaciju. Ono što je zajedničko je da su i u Finskoj, i u Bosni i Hercegovini, svih pet područja oduvijek zastupljeni u programima za obrazovanje učitelja.

Posebno treba istaći profesionalnu praksu, jer joj se i u Finskoj i u Bosni i Hercegovini pridaje važnost. Praktični rad studenata učiteljskih fakulteta u školama vježbaonicama je još jedan faktor koji doprinosi kvaliteti Finskih učitelja. Ipak, i u Bosni i Hercegovini je oduvijek postojala praksa kojom su se budući učitelji u okviru obrazovanja usavršavali. Sve vrste prakse, pedagoške i didaktičko-metodičke, prisutne su u obrazovanju učitelja u ovim zemljama. Škole vježbaonice su kao mjesta u kojima se obavljala praksa učitelja postojale od početka institucionalizacije obrazovanja učitelja u ovim zemljama. Razlika u organizaciji stručne prakse, danas leži u činjenici da se u Bosni i Hercegovini praksa radi u kontinuitetu treći i četvrti semestar, dok se u Finskoj praksa provodi kontinuirano, tokom cijelog školovanja. Također, Centar za politike i upravljanje (2016) ističe da bi se praksa studenata nastavnčkih i učiteljskih fakulteta u Bosni i Hercegovini trebala podići na viši nivo, te da su

škole u kojima studenti obavljaju praksu u zakonu predviđene terminom „eksperimentalnih škola“, međutim, taj koncept, koji u Finskoj daje sjajne rezultate, u bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu nikada nije doveden do kraja.

Još jedna sličnost u obrazovanju učitelja u ove dvije države jeste što se u svim opisanim razdobljima, na kraju školovanja polagao određeni stručni ili diplomski ispit. Takva praksa se sačuvala i do današnjih dana, u obje zemlje.

Značajne razlike primjećuju se u pogledu selekcije i odabira kandidata za pohađanje programa obrazovanja učitelja. U Bosni i Hercegovini od samih početaka pa do danas su postojali i postoje određeni kriteriji za prijem kandidata. Međutim, oni nisu bili vjerodostojni jer je u Bosni i Hercegovini dugo bio prisutan problem nedovoljnog učiteljskog kadra, pa su se uglavnom svi prijavljeni kandidati mogli obrazovati za zvanje učitelja. Drugo, na programe za obrazovanje učitelja često se upisuju oni kandidati koji nisu mogli upisati neke druge fakultete (Smajkić, 2004). Zbog toga, polaznici učiteljskih fakulteta u Bosni i Hercegovini često nisu dovoljno motivirani za učiteljski poziv, a prijemni ispiti nisu adekvatni pokazatelji spremnosti kandidata. S druge strane, u Finskoj su od najranijih početaka obrazovanja učitelja već od prijave na studij kandidati morali pokazati visoku razinu motiviranosti za posao učitelja, te baratati golemim znanjem koje će kasnije prenositi na mlađe generacije. Selekcija studenata za učiteljsku profesiju u Finskoj je jedna od češće diskutiranih tema među stručnjacima. To pokazuje i podatak da su istraživanja o prijemnim ispitima za učiteljske studije postala značajna grana istraživanja u Finskoj u području odgoja i obrazovanja. Fakultet obrazovanja na Univerzitetu u Jyväskylä je održao tri velika nacionalna seminara o ovoj temi (Valli & Johnson 2007).

Kada je riječ o selekciji kandidata za učiteljsku profesiju u Bosni i Hercegovini, Centar za politike i upravljanje već je zagovarao provođenje mjere selekcijskih procesa i upisne politike u svojoj analizi „Osnovno obrazovanje u BiH: kvalitet, kreativnost, inovativnost“ (CPU, 2010). Kao jedna od preporuka za poboljšanje generalnog kvaliteta osnovnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini, navedeno je da je neophodno: uspostavljanje rigoroznijeg sistema selekcije nastavnog osoblja, koji uključuje kvalitetniju selekciju budućih studenata pedagoških akademija, kao i kvalitetan, strukturiran i transparentan proces selekcije novog nastavnog osoblja. Na primjeru Finske možemo vidjeti da visoko funkcionirajući, uspješni školski sistemi imaju učinkovitije mehanizme za odabir kandidata za učiteljske studije.

Uspješni sistemi prepoznaju i smatraju da loša selekcija može rezultirati i do četrdeset godina lošeg poučavanja (Barber i Mourshed, 2007).

Procesi selekcije kandidata doprinose društvenom ugledu učitelja. Tako se i obrazovanju učitelja u Finskoj posvećuje iznimna pozornost. U Finskoj su učitelji oduvijek bili jako cijenjeni i poštovani u društvu. Pored procesa selekcije, tome su svakako doprinijela i visoka materijalna primanja učitelja. Time se mladi ljudi privlače za odabir učiteljske profesije i zbog toga je u Finskoj prisutan trend velikog broja prijavljenih kandidata na učiteljske fakultete. Jednom kada poučavanje postane ugledna profesija, više talentiranih ljudi će postati učitelji te će podići status profesije na viši nivo. Na osnovu toga, atraktivnost učiteljskog posla u Bosni i Hercegovini mogla bi se povećati kad bi ljudi koji se odluče za taj posao, znali da će biti ekonomski sigurni i na taj način motivirani da ga obavljaju na najbolji način.

Učitelji u Bosni i Hercegovini nisu nikada imali visok položaj u društvu. Naprotiv, često su bili izlagani brojnim nepravdama i lošim uvjetima života. Slikovito, u Finskoj je Uno Cygnaeus (1810-1888) naglašavao da su učitelji „*Božiji radnici i stručne osobe*“, dok je na području Hrvatske i Bosne i Hercegovine Davorin Trstenjak (1900) isticao da „*koga Bogovi zamrziše, toga postaviše učiteljem.*“ Radi se o približno istom vremenskom razdoblju, a dva potpuno različita stajališta.

Danas se situacija promijenila, posebno u Bosni i Hercegovini kada učitelji i učiteljice imaju prava koja proizilaze iz njihove profesije. Ipak, ni danas učitelji u Bosni i Hercegovini nisu tako cijenjeni kao što je to slučaj u Finskoj i ne uživaju tako visok društveni ugled. Finsko nam iskustvo pokazuje da je važnije osigurati da se rad učitelja temelji na ugledu struke i poštovanju u društvu kako bi oni mogli postići svoj cilj i učiniti poučavanje svojim životnim pozivom (Sahlberg, 2012).

Društvo je postalo slobodnije i liberalnije pa se zbog toga i etika učiteljske profesije u obje države kroz historiju znatno promijenila. U radu je prikazano kako se od prvih institucija za obuke učitelja, u obje države, kvaliteta rada i ponašanje učitelja, a posebno učiteljica, kontrolirala izvana. U obje države, postojala su određena pravila o tome kako se učitelji i učiteljice trebaju odijevati, ponašati, gdje se smiju kretati i s kime smiju izlaziti, pa čak i s kim smiju stupati u bračne odnose. Vremenom i modernizacijom društva, ta pravila se na neki način gube, te se aktivnosti i ponašanje učitelja kontroliraju očekivanjima društva. U obje države, danas je učiteljska profesija povezana s etičnošću, ali je moralnost definirana u profesiji kao unutarnja odgovornost koja je vidljiva u učiteljevim djelima.

Na kraju je važno naglasiti da su neke od uspješnih praksi u Finskoj kada je u pitanju obrazovanje učitelja: razvoj strogih, istraživački utemeljenih programa obrazovanja učitelja koji pripremaju učitelje u sadržajima, pedagogiji i teoriji poučavanja kao i osposobljavanje za samostalno provođenje istraživanja i stvaranje kreativnih pedagoških rješenja u poučavanju; značajna financijska potpora obrazovanju učitelja, profesionalnom razvoju, prihvatljivim plaćama te dobrim radnim uvjetima; stvaranje ugledne profesije u kojoj učitelji imaju značajan autoritet i autonomiju, uključujući odgovornost za stvaranje kurikuluma i vrednovanje učenika koje ih potiče na stalnu analizu i poboljšavanje prakse.

Na osnovu sagledanog stanja i komparativne analize, može se zaključiti da postoji velik broj sličnosti u obrazovanju učitelja u Finskoj i u Bosni i Hercegovini. Ipak, postoje i određene razlike koje su specifične za svaku zemlju posebno jer su određene kulturama zemalja koje su analizirane. Iz toga proizilazi da se modeli i programi obrazovanja učitelja temelje na tradiciji i historiji razvoja školskih sistema. Kako god, primjeri dobre prakse iz Finske se mogu prilagoditi i primijeniti u Bosni i Hercegovini. Na osnovu toga, u nastavku su prikazani prijedlozi i mogućnosti za poboljšanje stanja u Bosni i Hercegovini:

- Uspostavljanje jasnijih kriterija i sistema selekcije budućih studenata pedagoških fakulteta. Prijemni ispiti bi trebali ispitivati predispozicije (npr. motivaciju) kandidata za obavljanje učiteljske profesije.
- Usklađivanje upisne politike sa potrebama tržišta rada.
- Inoviranje i modernizacija programa za inicijalno obrazovanje učitelja. Sadržaji bi trebali biti raznoliki i takvi da mogu odgovoriti na savremene potrebe školske prakse.
- Drugačija organizacija praktične nastave na fakultetima koji obrazuju učiteljski kadar. Potrebno je više sati praktičnog rada u realnim školskim uvjetima.
- Uskladiti i kombinirati predmetne studije sa pedagoškim i didaktičko-metodičkim u što većoj mjeri.
- Osiguravanje boljih socijalnih i materijalnih uvjeta rada učitelja što bi doprinijelo atraktivnosti učiteljskog poziva.
- Osvijestiti važnost uloge učitelja u društvu.
- Stvaranje poticajne radne okoline za učitelje.
- Ujednačavanje organizacije obrazovanja učitelja u svim dijelovima države.
- Ujednačavanje kvalifikacija koje su potrebne za zvanje učitelja u svim dijelovima države.
- Osigurati mogućnost cjeloživotnog učenja i usavršavanja učitelja.

6. ZAKLJUČAK

U ovom radu prikazan je osvrt na iskustva iz prošlosti i sadašnjosti iz područja obrazovanja učitelja u dvije države: Finskoj i Bosni i Hercegovini. Kvalitativnom analizom podataka, te na osnovu komparativnog promatranja mogu se uočiti određene sličnosti i razlike između ove dvije zemlje kada se radi o tematici obrazovanja učitelja. Na taj način se došlo do određenih analogija koje mogu biti korisne za inoviranje i osuvremenjivanje koncepta obrazovanja učitelja u Bosni i Hercegovini.

Obrazovanje učitelja i sticanje stručnih kompetencija ima veliki značaj za svaku državu. U radu su prikazane najznačajnije promjene u obrazovanju učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini koje su se kroz historiju desile. Iz svega prikazanog, vidljivo je da se društvenim promjenama učitelji stavljaju pred nove zadatke i dobijaju nove uloge. To znači da se i njihovo obrazovanje treba mijenjati u skladu sa promjenama u društvu kako bi budući učitelji dobili potrebne kompetencije za svoj poziv. U obje države, vremenom, sloboda djelovanja učitelja se proširuje, ali u isto vrijeme i njihove kompetencije rastu.

Najveće sličnosti u koncepcijama obrazovanja učitelja u Finskoj i Bosni i Hercegovini uočene su u periodu prije institucionalizacije obrazovanja učitelja, odnosno do polovine 19. stoljeća, kada su učitelji u obje zemlje bili vjerski službenici i obrazovali se unutar vjerskih institucija. Institucionalizacija obrazovanja učitelja u obje države započinje u približno istom vremenu – u drugoj polovici 19. stoljeća i tada se primjećuje značajna razlika jer se u Finskoj počinju otvarati fakulteti za obrazovanje učitelja, a u Bosni i Hercegovini učiteljske škole. Značajne sličnosti se primjećuju i kada se radi o sadržajima i programu obrazovanja učitelja. Međutim, razlika je uočena u praksi studenata koji se obrazuju za učiteljsku profesiju. U obje države, određena praksa postoji, ali se ona razlikuje u organizaciji. U Finskoj se puno više pažnje posvećuje praktičnom usavršavanju budućih učitelja u realnim školskim uvjetima.

Najznačajnije razlike koje su uočene kada se radi o obrazovanju učitelja u ove dvije zemlje ogledaju se u društvenom ugledu učitelja i u selekciji kandidata za obrazovanje učitelja. Ove razlike su uočljive od najranijih početaka obrazovanja učitelja u obje zemlje. Obrazovanje učitelja u Finskoj je pažljivo standardizirano. Konkurencija za ulazak na ove programe za obrazovanje učitelja je veoma teška: samo „najbolji i najpametniji“ budu primljeni. Zbog toga se poučavanje smatra cijenjenom profesijom, u rangu s medicinom, pravom ili inženjersvom.

Naime, kako bi obrazovanje bilo uspješno, potrebno je imati kvalitetan učiteljski kadar u čije obrazovanje Finci ulažu mnogo napora. Ti napori se najviše ogledaju u strogim selekcijskim procesima. Osobe koje se odluče za učiteljsku profesiju prolaze niz rigoroznih testiranja na prijemnim ispitima kako bi se odabrali najbolji kandidati za taj posao. To je sigurnost učiteljskim fakultetima da će dobiti kvalitetne studente, a školama da će dobiti kvalitetne i obrazovane učitelje koji vole svoj posao. Ovi faktori, zajedno sa ostalim faktorima kao što su npr. visine učiteljskih plaća i uvjeti u kojima obavljaju posao, čine obrazovanje učitelja u Finskoj uspješnom i učiteljsku profesiju uglednom. U Bosni i Hercegovini je stanje suprotno, i iz tih razlika i iskustava iz Finske se mogu izvući preporuke za poboljšanje stanja u Bosni i Hercegovini.

Veliki i zanemareni izazov bosanskohercegovačkog obrazovanja jeste obrazovanje učitelja. Budućim učiteljima bi trebalo ponuditi bolje inicijalno obrazovanje i više praktičnih vještina već od studija, a već zaposlenim učiteljima ponuditi bolje uvjete rada. Lekcije iz visoko uspješnih školskih sistema, kao što je finski, sugeriraju na promišljanje o poučavanju kao profesiji i o tome kakva je uloga škole i obrazovanja u našem društvu.

Iz svega navedenog, može se donijeti zaključak da je učiteljska profesija izuzetno odgovorna i zahtjevna, te predstavlja osnovu budućnosti jednog društva. Položaj učitelja danas je drukčiji nego u ranijim razdobljima. Ipak, učiteljski poziv se često u bosanskohercegovačkom društvu nalazi na margini društvenih dešavanja. Učitelji su mentori. Oni nadahnjuju mlade i stare, vode ih svojim primjerom. Oni su snaga i podrška djeci. Učitelji i učiteljice imaju snažan uticaj na razvoj svakog djeteta. Zato je biti učitelj puno više od običnog zanimanja. To je poziv. Učitelj svojim primjerom oblikuje ponašanja mladih. Posao učitelja je jako zahtijevan, i on može uspješno odgovoriti na sve izazove samo ako se i sam odgaja i ako ga odlikuje spremnost da se usavršava i obrazuje. Jer, kako Truhelka ističe, *ne može odgajati onaj koji sam nije odgojen!*

7. POPIS ILUSTRACIJA I TABLICA

1. POPIS TABELA

Tabela 1.	Selekcija kandidata za učiteljski fakultet u Torniu.....	29
Tabela 2.	Struktura studijskog programa za učitelje razredne nastave.....	34
Tabela 3.	Prijavljeni kandidati na programske studije za učitelje razredne nastave.....	37
Tabela 4.	Nastavni plan učiteljske škole iz perioda Austro-Ugarske.....	43

2. POPIS SLIKA

Slika 1.	Shematski prikaz obrazovnog sistema u Finskoj.....	11
Slika 2.	Shematski prikaz obrazovnog sistema Bosne i Hercegovine.....	18
Slika 3.	Lokacija učiteljskog fakulteta u Torniu.....	27

3. POPIS GRAFIČKIH PRIKAZA

Grafički prikaz 1.	Odnos početnih i maksimalnih plaća učitelja u Finskoj i zemljama OECD-a	38
---------------------------	---	----

8. LITERATURA

1. Andere, E. M. (2014). *Teachers' perspectives on Finnish school education: Creating learning environments*. Switzerland: Springer.
2. Andere, E. (2015). *Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective*. Education Policy Analysis Archives, 23(39).
3. Auguste, B., Kihn, P., Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top- third graduates to careers in teaching*. London: McKinsey & Company.
4. Barber, M., Mourshed, M. (2007). *The McKinsey report: How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
5. Bevanda, M. (2001). *Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini od 1918. do 1941*. Filozofski fakultet Sarajevo.
6. Bogičević, V. (1965). *Istorija razvitka osnovnih škola u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika BiH.
7. Bogičević, V. (1975). *Pismenost u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Veselin Masleša.
8. Bogosavljević, R. (2008). *Suvremene koncepcije profesionalne pripreme i obrazovanja učitelja*. Školski vjesnik. 57 (3-4), 259-285.
9. Bosanac, Z. (1912). *Tragika učiteljice*, Učiteljska Zora (4) 216-218.
10. Carnoy, M., Brodziak, I., Luschei, T., Beteille, T. & Loyalka, P. (2009). *Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement?* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
11. Caratan, M. i Mutić, B. (1982). *Provincija Božje providnosti- Kćeri Božje ljubavi 1882-1982*, Zagreb: Zbornik „Kačić“.
12. Centar za politike i upravljanje (2010). *Osnovno obrazovanje u Bosni i Hercegovini- kvalitet, kreativnost i inovativnost?* Preuzeto sa: <http://www.cpu.org.ba/media/8348/CPU-Osnovno-obrazovanje-u-Bosni-i-Hercegovini-kvalitet-kreativnost-inovativnost.pdf>
13. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: obrazovanje, zapošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*, Zagreb: Persona.

14. Ćurić, H. (1983). *Muslimansko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
15. Damjanović, R. (2010). *Finski obrazovni sustav*. Metodčki ogledi 17 (1 – 2), 201-224.
16. Dubravac, J. (1895). *Učiteljevo srce*, Školski Vjesnik (2), 182-185.
17. Dlustuš, Lj. (1894). *Školske prilike u Bosni i Hercegovini od okupacije do danas*. Školski vjesnik. (2-3), 100-106.
18. Džaja, S. M. (2002). *Bosna i Hercegovina u austrougarskom razdoblju: (1878-1918): inteligencija između tradicije i ideologije*. Mostar: Ziral.
19. Eurydice: Description of education system: Bosnia and Herzegovina. Dostupno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bosnia-and-herzegovina_en
20. Eurydice: Description of education system: Finland. Dostupno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en
21. European Training Foundation (2009). *Bosnia and Herzegovina – ETF Country Plan 2009*
22. Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
23. Gaković, P. (1912). *Ekonomsko-finansijsko pitanje učitelja u BiH*, Učiteljska Zora (1)
24. Hadžić, S. (2015). *Prikaz Galib Šljivo, Bosna i Hercegovina 1869.-1878*. Orašje 2011, 665. *Historijska misao*, 1(1), 283-287.
25. Hannu, S. (2005). *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. *Comparative Education*, 41 (4), 455-470.
26. Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). *Teacher quality*. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
27. Hargreaves, A. (2008). *The issue: Standardisation. We need a new age of inspiration: Leadership*. UK: The Times, Education Supplement.
28. Horner, W., Dobert H., Reuter, L.R., von Kopp, B. (2015). *The education systems of Europe*. UK: Springer International Publishing.
29. Husić, M. (2017). *Ideološka dimenzija obrazovanja u Bosni i Hercegovini-paradigma koja se obnavlja*. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Tuzli*. 3(2), 162-176.
30. Ibrahimović, N. (2015). *Osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje u BiH (trenutno stanje i preporuke za reforme)*. Sarajevo: CCI.

31. Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H. (2006). *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
32. Jurkić, M. (1911). *Učiteljski podmladak*. Učiteljska Zora (1).
33. Jurkić, M. (1912). *Čovjek i škola*. Učiteljska Zora (3), 112-114
34. Kasumović, I. (1999). *Školstvo i obrazovanje u bosanskom ejaletu za vrijeme osmanske uprave*. Mostar: Islamski kulturni centar, GIK „OKO“.
35. Kalevalaseura. (n.d.). KALEVALA. Retrieved December 13, 2013, from Finnish Literature Society website: <http://www.finlit.fi/kalevala/index.php?m=163&l=2>
36. Kosović – Vranješ, V. (2015). *Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (6-7), 166-188.
37. Kuljić, R. (1989). *Zbornik radova sa simpozijuma 100 godina učiteljstva u BiH*, Sarajevo: Veselin Masleša.
38. Lukaš, M., i Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. U *SGEM2015, 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Conference Proceedings, 1 (2), Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education*. Sofia, Bulgaria: STEF92 Technology. 17-24
39. Malaty, G. (2004). *Mathematics Teacher Training in Finland*. University of Joensuu.
40. Malinen, O.P., Vaisanen, P., Savolainen, H. (2012). *Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future*. The Curriculum Journal, 23 (4). 567-584.
41. Miljković, D., Batinić, Š. (2010). *Iz povijesti Hrvatskog srednjeg školstva*, Napredak, 152 (3-4), 495-520.
42. Moon, B., Vlăsceanu, L., Barrows, C. (2003). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: Unesco– Cepes.
43. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*- Zagreb: Educa.
44. Nakić, G. (2010). *Školstvo i pedagoško naslijeđe iz razdoblja Turske vladavine Livanjskim krajem*, Suvremena pitanja (10) 3-19.
45. Naredba Zemaljske vlade za Bosnu i Hercegovinu od 8.10.1885, br. 24.806 za obrazovanište za pomoćne učitelje (1894), Školski vijesnik. Sarajevo: Arhiv BiH.

46. Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish Schools*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
47. Niemi, H. (2015). *Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach*. *Psychology, Society, & Education*, 7 (3), 279-294.
48. Ninčević, M.M. i Bošković, I.Z. (2018). *Analiza (reforme) finskog obrazovnog sustava u kontekstu kurikularne reforme u Hrvatskoj*. *Crkva u svijetu*, 53 (2), 266-294.
49. N.N. (1914). *Učiteljski ugled i autokritet u školi*, *Učiteljska Zora* (5), 260-263.
50. Nordic Council of Ministers (2009). *Comparative study of Nordic teacher-training programmes*. Copenhagen: Norden.
51. OECD (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Finland*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/edu/school/5328720.pdf>,
52. OECD (2012). *Lessons from PISA for Japan*. Strong performers and successful reformers in education. PISA: OECD Publishing
53. OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. (IV), PISA: OECD Publishing
54. Paksuniemi, M., Uusiutu, S. & Määttä, K. (2013). *What are Finnish teachers made of?: A glance at teacher education in Finland formerly and today*. New York: Nova Science Publisher's, Inc.
55. Paksuniemi, M. (2013). *The Historical Background of School System and Teacher Image in Finland*. Frankfurt: Peter Lang Edition.
56. Palekčić, M. (2008). *Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika*. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 403-423.
57. Papić, M. (1966). *Stazama prosvjete i kulture*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
58. Papić, M. (1972). *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske okupacije: 1878-1918*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
59. Papić, M. (1981). *Školstvo u Bosni i Hercegovini: (1941-1955)*. Sarajevo: Svjetlost.
60. Papić, M. (1982). *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. Godine*. Sarajevo: Veselin Masleša.
61. Papić, M. (1987). *Učitelji u kulturnoj i političkoj istoriji Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Svjetlost.

62. Pejanović, Đ. (1953). *Srednje i stručne škole u Bosni i Hercegovini od početka do 1941 godine*. Sarajevo: Svjetlost.
63. Phillips, D. A. (2008). *Finland*. New York: Chelsea House.
64. Pravilnik Pedagoškog fakulteta u Sarajevu, dostupno na : http://www.pf.unsa.ba/images/dokumenti/PDF/PRAVILA_PF_29-5-9.pdf
65. Prelodin, A. (1912). *Pravni položaj škole i učitelja*, Učiteljska Zora (2) 95-97.
66. Protner E. et al. (2014). *The Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia*, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja.
67. Risto Rinne , Joel Kivirauma & Hannu Simola (2002). *Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction*, Journal of Education Policy, 17(6), 643-658.
68. Rosić, V. (2009). *Obrazovanje učitelja i odgojitelja*. Metodčki obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 4(7-8), 19-32.
69. Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's Success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education- Research Brief
70. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske: Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga
71. Silov, M. (2003). *Pedagogija*. Velika Gorica: Persona
72. Smajkić, S. (2004). *Obrazovanje nastavnika osnovne škole u Bosni i Hercegovini:(1946-1986)*. Sarajevo: Pedagoška akademija.
73. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
74. Sučević, V. i sur. (2011). *Obrazovanje nastavnika i učitelja u Europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama*, Život i škola 25(1), 11-23.
75. Šušnjara, S. (2013). *Razvoj specijalnog školstva u Bosni i Hercegovini od 1958. do 1990. godine*. Zagreb-Sarajevo: Synopsis.
76. Šušnjara, S. (2013). *The position of teachers in Bosnia and Herzegovina during the Austro-Hungarian Monarchy*, History of education and children's literature, 8(1), 85-107.
77. Šušnjara, S. (2014). *Školovanje ženske djece u Bosni i Hercegovini u doba Austro-Ugarske (1878–1918)*. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 154(4), 453-466.

78. Šušnjara, S. (2015). *Development of school systems and pedagogy in Bosnia and Herzegovina from the period after World War II to the 1970s*. Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika, 66(2), 78.
79. Šušnjara, S. (2016). *Pedagogy of Bosnia and Herzegovina between past and future*. Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika, 67(3)
80. Trstenjak, D. (1900). *Učiteljske plaće*, Napredak, 41: 4-17.
81. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2011). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana : Faculty of Education; Kranj : The National School of Leadership and Education.
82. Valijarvi, J., Kupari, P., Linnakyla, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Tornroos, J., Arffman, I. (2003). *The Finnish success in PISA – And some reasons behind it*. Institution of Education: University of Jyvaskyla.
83. Valli, R., Johnson, P. (2007). *Entrance examinations as gatekeepers*. Scandinavian Journal of Education Research, 51 (5). 493-510.
84. Vidović, V, Domović, V. (2013). *Teachers in Europe- Main Trends, Issues and Challenges*, Croatian Journal of Education, 15 (3), 219-250.
85. Zaninović, M. (1998). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.