

NEKATERI DEJAVNIKI PRIKRITEGA KURIKULUMA V OSNOVNI ŠOLI / Tilen Smajla / OŠ Vojke Šmuc, Izola

/ prof. dr. Jurko Vodopivec Lepičnik / Pedagoška fakulteta (UM)

V prispevku na začetku opredelimo pojem skritega oziroma prikritega kurikulumu ter njegove dejavnike. Osredotočili smo se na osnovno šolo in njene pomembne deležnike – učitelje. Iz učiteljevih dejanj je razvidno, čemu nameni več oziroma manj poudarka. Nekaterim vplivom v procesu socializacije bodisi v osnovni socialni celici bodisi kasneje med študijem ali celo na delu, se težko upremo, saj so del kulture, kateri pripadamo. Osredinimo se na dejavnike skritega kurikulumu, kot jih je opredelil Ivan Illich (1973), pionir znanstvenih razprav o prikritem kurikulumu, čeprav segajo razmišljanja o takšnem segmentu javnega in prikritega kurikulumu v 17. stoletje. V nadaljevanju smo se seznanili z vidiki prikritega kurikulumu, o nekaterih vidikih smo zapisali nekaj misli. Izložili smo implicitne teorije ter nekatere poglobljeno pogledali, saj imajo lahko odločujoč vpliv na učiteljevo delovanje in poučevanje ter odločujoče vplivajo na učenčev daljni razvoj in učenje ter umestitev v prevladujočo kulturo. O tem piše Michael W. Apple (1992, 1993, 1995), zato njegova dela priporočamo v branje vsakomur, ki želi poglobiti znanje o odnosih moči in hegemonistični kulturi. V nemško govorečem prostoru je bilo o skitem kurikulumu veliko zapisanega, nekaj misli izbranih avtorjev (Sander (2004), Popp (2004), Larcher (2004), Meyer (2007), Kurth (2002) navajamo in povzemamo ter o njih reflektiramo tudi v prispevku. Izpostavili bi dejavnike prikritega kurikulumu kot implicitne teorije, empatijo in organizacijsko kulturo, o slednjem pišejo tudi priznani domači avtorji (Lepičnik Vodopivec (2004), Erčulj (2004), Bida (2012), Cencič in Pergar Kuščer (2012), Bregar Golobič (2012), Bahovec (2012), Kroflič (1997), če omenimo samo pomembnejše), pa tudi tuji (Mac Naughton (2003), Curtis (1998), Hargreaves in Fullan v Erčulj (2004), Hohmann in Weikart (2005) in drugi). Avtorji kot na primer Piaget (1995), Vygostky (1929), Erikson (1950), Freud (1917, 1923), Bandura (1977) in drugi so ravno tako obravnavani v našem prispevku, pri pregledu ozadja implicitnih teorij in njihovega učinka pri pouku ter delovanja na učitelje. Prispevek smo zaključili z mislimi o organizacijski kulturi, ki bi ji pravzaprav morali posvetiti celotni prispevek, saj vsebuje elemente, ki so pomembni za počutje in s tem povezano delovanje učiteljev in posledično učencev.

Ključne besede: prikriti kurikulum, javni kurikulum, kultura šole, implicitne teorije, empatija, organizacijska kultura

UVOD – O PRIKRITEM KURIKULUMU

V javnem šolstvu morajo biti zakoni, zakonski akti, pravilniki, smernice in podobno, torej javni kurikulum, javno sledljivi, zato so vsi dokumenti dostopni za širšo javnost. Znano je, da papir prenese vse, zato je pomembno tudi tisto, kar ni zapisano, je pa kljub temu berljivo med vrsticami. Naše zanimanje za tako imenovani skriti ali prikriti kurikulum utemeljujemo s pozornostjo, ki jo v znanstveni sferi zaznamo zaradi sočasnosti dveh poimenovanj, in sicer »skriti« ter »prikriti« kurikulum. V strokovni literaturi najdemo različne definicije prikritega kurikulumu, ki jim je skupno, da se prikriti kurikulum nanaša na nenačrtovana ravnanja, ki niso nikjer zapisana, a na učence vseskozi delujejo (Batistič Zorec 2004: 129). Pod tem razumemo predstave, prepričanja, norme, kulture obnašanja in vedenja. Nekateri avtorji prikriti kurikulum povezujejo s posrednimi sporočili odraslih, ki odsevajo njihova stališča in predsodke ter se na nezavedni ravni zrcalijo v ravnanju z otroki (O'Hagan in Smith 1993, v: Batistič Zorec 2004: 129).

O »prikritem« ali »skitem« kurikulu se je začelo znanstveno razpravljati šele v 70-ih

letih prejšnjega stoletja, ko je v ospredje razprav stopila vzgojno-izobraževalna institucija s svojim vzgojnim posredovanjem države, zavesti, kulture in ravnanja (Wakounig 2004: 6). Na tem mestu ne moremo obiti teoretika Ivana Illicha, ki je s svojim delom Deschooling Society (1973) pravzaprav začel razprave o dejanskem smislu in funkciji izobraževanja. Po Illichu je v ozadju šol težnja po kontroli delovanja družbe, kar se kaže v nenapisanih pravilih, navajanju k pasivnem konzumiranju in nekritičnemu sprejemanju družbenega reda. Šola po Illichu v prvi vrsti navaja k poslušnosti, z namenom, da zagotovi usvajanje in prenos nadrejenih družbenih ciljev in vrednot. V številčno intenzivnih organizacijah, kot so osnovne šole, je pomembno, da se osebne koristi podredijo koristim skupine, torej da pride do neke vrste okultacije individualnih ciljev in ambicij ter se cilje šole (vizijo) ponotranji kot nujo v procesu institucionalizacije šolanja. Šola je uspešna, ko posamezniki brez zadržkov prevzamejo zapovedi in navodila, ki urejajo medsebojne odnose in usmerjajo socialno ravnanje (Illich 1973).

Katere pa so te vrednote v šoli, ki bi jih morali ponotranjiti vsi vpleteni, ti meha-

nizmi, ki so vedno prisotni in delujejo na zavedni in nezavedni ravni? Pred očmi imamo pomemben dejavnik, brez katerega šola ne bi mogla biti to, kar je, in sicer učitelja¹. Za učiteljevo napredovanje je pomembno sprejemanje tistih pogojev, podrejanje tistim ritualom, sprejemanje tistih ocen, struktur, obveznosti in kompetenc, ki zahtevajo podrejanje določenim delovnim pogojem. Kljub krilatici, da je učiteljevo delo avtonomno, v resnici ni niti avtonomno niti neodvisno, saj je povezano s konstantnim delovanjem prikritega kurikulumu (Wakounig 2004: 7). Pri opazovanju kolegov pri discipliniranju učencev ne moremo mimo pogledov Illicha iz 70-ih in 80-ih let prejšnjega stoletja, ko se je na šolo pričelo gledati skozi prizmo osamosvojitve in opolnomočenja posameznika. Družba je s svojimi pojavnimi oblikami, dinamiko ter skritim in manj skritim programom aktivno udeležena pri ohranjanju »statusa quo«, hkrati pa pričakuje opolnomočene posameznike, javno se izreka za družbo znanja, po drugi strani in sočasno pa deluje v smeri nenehnega brzdanja in urjenja posameznika tako dolgo, dokler

¹ Pojem učitelj uporabljamo tako za ženski kot za moški del pedagoških delavcev.

ta ne postane dovteten za sprejemanje in opravljanje določenih storitev, po možnosti nizke dodane vrednosti.

Koliko, če sploh, sta si javni in »prikriti« kurikuluma v nasprotju?

Vsaka šola ima svoj uradni kurikulum in »prikriti« kurikulum. Odnos med obema je lahko zelo ambivalenten, lahko pa nenehno gladko prehajata drug v drugega. Nekateri raziskovalci trdijo, da je »prikriti« kurikulum pravzaprav tista šolska resničnost, ki je v vsakdanji šolski dinamiki najbolj uveljavljena in duši »javni« kurikulum (Zinnecker 1975, v: Wakounig 2004: 8). Javni kurikulum je torej tisto, kar je uzakonjeno in sprejeto na državni ravni kot uradni vzgojno-izobraževalni program, ki je povezan z določeno didaktiko in metodiko ter vrsto utemeljenih ciljev. To država uredi tako, da učiteljem zagotavlja vsakoletna izobraževanja in situ, ki potekajo po določenih vzorcih in po predpisanih katalogih znanja, objavljenih v javno priznanih katalogih seminarjev s prepoznavnimi logotipi. Na ta način uporabnik takoj ve, kaj lahko pričakuje in kakšnim ciljem sledijo vsebine.

Ko po svetu potujemo odprtih oči, ne opazimo veliko razlik med kulturami glede zunanje pojavnosti prikritega kurikuluma, saj vidimo povsod podobne podobe, strukture, procese, artefakte in rituale. Opažamo torej naslednje podobnosti (Wakounig 2004: 9):

- umetna socialna situacija (učenci sedijo skupaj, eden poleg drugega, eden za drugim, po štiri skupaj, po dva skupaj in podobno);
- privilegirana vloga učitelja, ki se kot edini odrasli lahko prosto giblje in odloča;
- ritualizirana komunikacija med učiteljem in učenci: učitelj lahko vpije, vodi pogovor, pohvali, kriči, molči in podobno;
- vseprisotno ocenjevanje in preverjanje: vsak gib in dejanje je lahko stvar ocene;
- iste teme pogovorov;
- napeto vzdušje, prisotnost nadzora.

Kot je zapisal Meyer (2007): »Schools and teachers make a difference« – za učenčev uspeh v šoli ni vseeno, katero šolo obiskuje

in kateri učitelj ga poučuje, saj učitelj poučuje s tem, kar pove, in s tem, kdor je.

PROBLEM IN NAMEN PRISPEVKA

V prispevku se ukvarjamo s pojavnimi oblikami skritega oziroma prikritega kurikuluma na splošno, predstavimo dosedanje raziskave in njihove izsledke na nadnacionalnem in nacionalnem nivoju.

Namen prispevka je približati dejavnike prikritega kurikuluma praktikom v želji, da jih ozavestijo in prepoznajo pedagoško sled v sebi, ki jih pri delu vodi ter mogoče priredijo ali popravijo njeno pot v smislu izboljšav dela z učenci.

METODE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Prispevek temelji na deskriptivni metodi pedagoškega raziskovanja. Zastavili smo si naslednji vprašanja:

1. Katere implicitne teorije se skrivajo v ozadju skritega kurikuluma, da »se dela tako, kot se dela«?
2. Kateri vidiki skritega kurikuluma vplivajo na učitelja pri delu z učenci?

SKRITI KURIKULUM IN IMPLICITNE TEORIJE

Obstaja veliko vidikov skritega kurikuluma, na primer odnosi moči, o slednjem piše Apple (1992, 1993, 1995, 2006), odnosi hegemonistične kulture v odnosu do drugih, »obrobni« kultur, o čemer pišeta Apple in Buras ter ostali (Apple in Buras 2006), »macdonaldizacija« šole in procesov v njej, o čemer piše Larchner (2004), Bauer Jelinek (2003) piše o marketizaciji in izrednih razmerah v šoli v smislu obsedenosti z evalvacijami, samorefleksijo, kakovostjo fasadnega managementa. O univerzalnem jeziku trga, kakovosti, normativnih pojavih piše Stronach (2000: 30), o prikriti sporočilnosti šolske arhitekture v Sloveniji pišejo Bregar Golobič (2012), Bahovec (2012), Bida (2012), Cencič in Pergar Kuščer (2012), v Nemčiji pa Sudec (2012) in drugi, o pripisovanju in etiketiranju ter o tem, »za kar se je vredno bojevati v naši šoli« pišejo Hargreaves (1979, 147–149, v: Popp 2004: 61) in Fullan in Hargreaves (2000, v: Erčulj 2004: 85), o moralni in siceršnji vzgoji piše Kroflič (1997), o ozaveščanju in spreminjanju skritega kurikuluma in psihičnih značilnosti komunikacije pa piše Rupnik Vec (2004).

Implicitne teorije

V tem delu se osredinimo na implicitne teorije, ki vplivajo na delovanje učiteljev. Od leta 1995 naprej v pedagoškem procesu opazimo premik od tipično behavioristično-pozitivističnih pristopov k poststrukturalističnim-strukturalističnim, feminističnim pristopom, ki sicer ohranjajo določena načela behaviorizma in pozitivizma. Teoretiški skritega kurikuluma poudarjajo, da sta procesa poučevanja in učenja skrajno zapletena družbena procesa, pri katerih ne gre le za posredovanje, učenje in pridobivanje znanja, temveč tudi za vrsto stranskih učinkov, na primer za oblast in podrejanje, za podvrženost nadzoru in za sam nadzor, za ideološko integracijo in opozicijo, za izključevanje in izobčenost, za sankcije in upornost, za simpatijo in antipatijo, za naklonjenost in ravnodušnost, za ljubezen in sovraštvo, za etiketiranje in predsodke, za indoktrinacijo in protest, za selekcijo in odvzemanje volje, za privilegiranje in diskriminacijo in še za veliko drugih antagonizmov (Sander 2004: 15).

Šolske oblasti se od leta 1995 (prim. Krek 1995) trudijo doseči spremembo poučevalnih paradigem in s tem preseči stare vzorce v poučevalnem procesu. To lahko naredimo tako, da uvajamo nove teorije oziroma da ponovno uvajamo nekatera dognanja iz prejšnjih časovnih obdobj; tudi vračanje k behaviorizmu in strukturalizmu ni tuje šolskim oblastem. Šolske oblasti želijo učitelje pripraviti do tega, da se opredelijo za uporabo določene teorije, seveda ne katerekoli teorije, temveč s strani šolskih oblasti podprte teorije. Vseeno so učitelji v končni fazi tisti, ki se morajo odločiti za spremembo v svojem delovanju. Odločiti se, da se ne bomo odločili, je tudi veljavna odločitev, saj se sicer podzavestno odločimo za »status quo« (Sleeter, Grant 1999: 224, v: Mac Naughton 2003: 2).

Vprašati se moramo, kaj pravzaprav želimo in kako naše odločitve in dejanja pozitivno ali negativno vplivajo na učence. Potrebno je kritično ovrednotiti učiteljevo delo, za kar pa je potrebno imeti dovolj teoretičnega znanja.

Kritičen posameznik naj bi si po Mac Naughtonovi (2003: 3) postavil naslednja vprašanja:

- Kako je prišlo do tega, da počnem zadeve na način, kakor jih počnem?
- Kako je prišlo do tega, da je moje razumevanje sveta takšno, kakršno je?
- Kdo ima od tega, kakšen pogled imam na življenje in kako ga razumem, dejansko korist?
- Koga moje delo, ki ga opravljam na takšen ali drugačen način, zapostavlja?
- A je še kakšen drugi način, ki ga lahko pri delu uporabim, in koliko jih je?
- Kateri od prej omenjenih potencialnih načinov dela bi lahko vodil k bolj pravičnemu in poštenemu delovanju in razumevanju življenja?

Praksa v učilnici kaže na potrebo po večji konsistentnosti v delovanju, torej stremi k temu, da se delovanje v smislu sledenja javno zapisanim ciljem pokrije s skritim kurikulumom, da se javno manifestirano pokrije z osebnostnimi lastnostmi, v smislu »practice what you preach«². Za kvalitetno vodenje pouka je potrebno spoznati teorije vzgoje, ki usmerjajo naše delovanje in razumevanje pedagoškega procesa. Vsak učitelj nezavedno deluje po neki ponotranjeni teoriji, menimo pa, da je le-te potrebno osmisliti in jih po potrebi prilagoditi. Bodoči učitelji so v času izobraževanja deležni določene indoktrinacije, saj visokošolski kurikulumi nimajo le javno veljavnega dela, temveč tudi prikriti del, ki ga nekateri (Sander 2004: 23) označujejo kot slabo organiziran, neizražen ali spodletel načrt posredovanja. Sander to vidi kot neke vrste rezultat součinkovanja konfliktov med formalnimi in neformalnimi vidiki v procesu univerzitetnega izobraževanja bodočih učiteljev (Sander 2004: 23). Tudi univerzitetni predavatelji niso imuni na delovanje teorij, zato jih nenehno in na nezavedni ali tudi zavedni ravni prenašajo na študente, bodoče učitelje. Te potem pri delu posledično usmerjajo določene paradigme in teorije, kot so na primer: behaviorizem, pozitivizem, interpretivizem, strukturalizem in poststrukturalizem (Mac Naughton 2003: 9), maturacionizem in druge teorije. Njihovega vpliva se težko otresemo, če jih ne ozaveštimo in artikuliramo. Ko enkrat ponotranjimo eno ali drugo teorijo, jo težka hitro spremenimo.

Maturacionizem

Maturacionisti so na čelu z Arnoldom Gisellom zagovarjali teorijo, da se ljudje

premikajo k vedno večji odraslosti v smislu vedenja in vèdenja preko genetsko predprogramiranih struktur (Mac Naughton 2003: 15). Crain (1985: 21) je o Gisellu napisal sledečo misel, ki je tudi bistvo teorije:

»Gesell je bil prepričan, da ima vsak posamezni značaj in stil rasti drugačna pričakovanja od kulture in da naj bi se kultura poskusila prilagoditi vsaki otrokovi posebnosti« (Crain 1985: 21).

Gesella omenjamo zaradi povezave z nekaterimi drugimi pomembnimi predstavniki struje nove raziskovalne tradicije z začetka 20. stoletja, ki je vključevala Piageta, Skinnerja in Eriksona. Omenjeni so utemeljitelji novega razumevanja otroka v znanosti, ki je na začetku 20. stoletja pridobivala na pomenu kot samostojna znanstvena disciplina (Mac Naughton 2003: 16). Znanstveniki se od takrat trudijo dokazati, da je le znanstveno znanje edino znanje, ki ga lahko potrdimo ali ovržemo, ostale oblike znanja, na primer miti, sanje, intuicija in podobno, so bojda zanimivosti, ki v znanstvenem smislu ne držijo vode (Hughes 2001: 33, v: Mac Naughton, 2004: 17). Z napisanim se delno strinjamo, čeprav bi si upali trditi, da ne moremo kar »a priori« zavriniti prispevka mitov, intuicije in ostalih dejavnikov pri osvetljevanju otrokovega notranjega sveta. Thompson (2001: 30, v: Mac Naughton 2004: 17) z naslednjo mislijo zajame srčiko teorije maturacionizma:

»Izkušnje v zgodnjem obdobju lahko bodisi pospešijo bodisi zavrejo razvoj prirojenih potencialov pri otrocih, zato je dobro zavedati se dejstva, da okolje v prej omenjenem obdobju oblikuje priložnosti in izzive, s katerimi se srečujejo otroci« (Thompson 2001: 30).

Behavioristi (npr. Ivan Pavlov, John Watson, B. F. Skinner, če omenimo le ključne) po drugi strani trdijo, da učenja ne omejujejo prirojene psihološke ali biološke strukture (Mac Naughton, 2003: 24). John Watson je v svojem ključnem delu Behaviorism zapisal:

»Dajte mi ducat zdravih, lepo oblikovanih otrok in moje specifično okolje, da

jih vzgojim, pa vam zagotavljam, da lahko kateregakoli izberem in iz njega naredim strokovnjaka po moji izbiri [...] ne glede na njegove talente, nagnjenja, tendence, sposobnosti, notranji nagon ali raso prednikov« (Watson 1924: 104, v: Mac Naughton 2003: 24)

Behaviorizem

Behavioristi so bili prepričani, da se je možno prilagoditi prevladujoči kulturi in da lahko pohvala, pozitivno nagrajevanje ali posebna vloga nekoga pri pouku spodbudi pozitivno obnašanje in učencu pomaga pri učenju (Mac Naughton 2003: 26). Ta prepričanja so globoko zakoreninjena v miselnosti slovenskih učiteljev, saj se podobne strategije še vedno uporabljajo v predšolski vzgoji in v prvem triletju osnovne šole (obdobje od 1. do 3. razreda), in sicer v obliki raznih oblačkov, sonc, čebelic, črnih pik, minusov, plusov in tako naprej. Če želimo preseči neko teorijo in njene implikacije, je najprej potrebno, da se s slednjo seznanimo, zato spodaj navajamo nekaj še danes razširjenih značilnosti behaviorizma:

- svojo prihodnost lahko določimo sami, ne glede na naš izvor in socialno okolje, v katerem smo bili rojeni;
- naše fizično in socialno okolje vpliva na naše učenje;
- ljudje se pri različnih starostih učijo na enak način;
- pozitivne podkrepitev, kot je na primer pohvala, lahko motivirajo učenje;
- učenje je lahko nadzorovano;
- s pravo podporo se lahko naučimo česar koli.

Strinjanje ali nestrinjanje z zgoraj zapisanim je osebna odločitev vsakega posameznika. Ko pa principe prenesemo v pedagoški proces in jih ozaveštimo, nas lahko nekateri utesnjujejo, saj od učiteljev predvidevajo velik vložek v nadzor in usmerjanje dejavnosti. Z nekaterimi behaviorističnimi principi se lahko celo strinjamo, saj so se v pedagoški praksi dokazali kot učinkoviti (npr. pozitivna podkrepitev, prava podpora ob pravem času, vpliv fizičnega in socialnega okolja).

Socialna teorija

Socialna teorija, ki jo zaradi dejanskega izvora iz tradicije strogega behaviorizma v smislu dražljaj-odziv (»stimulus-response«) razumemo kot drugi pol ali nadgradnja

² Delaj sam, kar učiš druge. (prevod T. Smajla)

behaviorizma, se usmeri v raziskovanje vlog v socialnih odnosih in v njihovo izoblikovanje (po Bandura, v: Crain 1995: 232). Albert Bandura je priznan kot temeljni mislec in teoretik socialne teorije. Socialni teoretiki so bili v nasprotju s klasičnimi behavioristi prepričani, da je posameznik aktivni mediator, ki deluje v okolju v skladu z določenimi pričakovanji in možnostmi, a z vpogledom oziroma znanjem o možnih posledicah svojega obnašanja, še preden se slednje zgodi (Salkind 1982: 168, v: Mac Naughton 2003: 33). Socialna teorija s takšno interpretacijo predvideva vpogled v možne posledice obnašanja posameznika, torej polaga veliko upanje v nadzor obnašanja. To je za socialno teorijo ključnega pomena v pedagoškem procesu, saj omogoči boljše zapomnitev učnih vsebin. Socialna teorija je v svojem bistvu še vedno behaviorizem, saj temelji na prepričanju, da se otroci učijo z opazovanjem in oponašanjem drugih v okolju (Salkind 1982: 168, v: Mac Naughton 2003: 33). Odrasli, v pedagoškem procesu so to učitelji, vzgojitelji in ostali, naj bi bili pozitiven vzgled »dobrega« obnašanja. S tem se seveda pritisk na pedagoško osebje enormno poveča, saj se od njih pričakuje »zgodno« in »primerno« obnašanje tudi v prostem času in povsod.

Socialna teorija daje veliko težo tudi razvoju spolnih vlog, ki se po mnenju teoretikov izoblikujejo z imitiranjem odraslih, v družini z imitiranjem obeh staršev. Ravno tu je pogost problem, saj je v družbi veliko enostarševskih družin in drugih oblik sobivanja. V enostarševskih družinah, pogosto so to matere z otrokom ali otroki, ima otrok torej le en vzorec obnašanja, kar ni ugodno.

Konstruktivizem

Naslednja pomembna teorija je konstruktivizem, omenili ga bomo skupaj s psihodinamično teorijo in nevroznanostjo. Omenjena teorija je kljub svoji starosti še vedno zelo prisotna, njeni poglavitni predstavniki, Piaget, Vygotsky in Bruner pa pogosto citirani avtorji. Vodilna ideja konstruktivizma je, da je znanje skonstruirano, torej sestavljeno, saj učeči novo znanje gradijo na starem znanju s pomočjo aktivnega reševanja problemov (Mac Naughton 2003: 43). Piaget je trdil, da posameznik ni le pasiven organizem, ampak je aktivno soudeležen pri svojem razvoju (prim. Piaget

1930, v Curtis 1998: 26). Aktivno reševanje problemov je Piaget poimenoval tudi »learning by doing«, torej učenje s pomočjo raznih aktivnosti, v interakciji z okoljem (Curtis 1998: 26). Na tak način učeči asimilirajo novo znanje, ki utrdi že obstoječe znanje, oziroma prilagodijo novo znanje s tem, da staro znanje na nek način izzovejo, vanj podvomijo (prim. Miller 1993, v: Mac Naughton 2003: 42). V tem procesu gre po Piagetu torej vsak posameznik skozi štiri faze inteligence: senzomotorično (0–2 leti starosti), predoperacionalno (2–6 let starosti), konkretno operacionalno (6–11 let starosti) in formalno operacionalno (od 11 let starosti) (Piaget 1930, v Curtis 1998: 26). S potekom omenjenih faz bi moral vsak vzgojitelj biti vsaj seznanjen, saj bi se s tem marsikateri napaki v vzgoji izognili in bi ustrezno znižali pričakovanja glede otrokovega učenja in kognitivnega razvoja.

Vygotsky je bil prepričan, da otroku ne moremo vsiliti učenja, ker je bil mnenja, da obstajajo neke notranje psihološke strukture, ki vodijo naše učenje (Vygotsky 1929: 421, v: Mac Naughton 2003: 42). Glede tega je bil istega mnenja kot Piaget, bil pa je tudi mnenja, da zunanje okolje, še posebej socialni krog, ključno vpliva na učenje. Na tem mestu je poudaril ravno jezikovni pouk in pouk preko jezika kot ključno sredstvo učenja (Mac Naughton 2003: 43). Izziv učencem pri učenju, kar je Vygotsky poimenoval »zone of proximal development« (ZPD), kar v prevodu ustreza razliki med sposobnostjo otroka, je, da doseže rezultate z in brez pomoči usposobljenega odraslega (Mac Naughton 2003: 43). Ravno vloga odraslega v procesu otrokovega učenja in razvijanja njegovih kognitivnih sposobnosti je po Brunerju, tretjemu poglavitnemu predstavniku konstruktivistične struje behaviorizma, ključ do uspešnega učenja. Odrasli naj bi s prilagajanjem otrokovemu trenutnem nivoju kognitivnega delovanja omogočil večanje možnosti vzpostavitve boljšega odnosa med otrokom in izkušnjami ter ga pripravil do preseganja omejitev (Mac Naughton 2003: 45). Bruner je sicer trdil, da je učenje smiselno in ne slučajnostno, kajti učenec nenehno stremi k razumevanju sveta s pomočjo treh strategij, in sicer enaktivne, ikonične in simbolične (Bruner 1966, v: Curtis 1998: 28–29). Za

Brunerja je bistvena vloga učitelja, ki naj bi učencu pomagal pridobiti zmožnosti, znanje in koncepte posamezne kulture (Curtis 1998: 29).

Psihodinamična teorija

Psihodinamični teoretiki, na primer Sigmund Freud, John Bowlby in Erik Erikson so v nasprotju z zgoraj omenjenimi teorijami dajali poudarek čustvom v procesu učenja in preiskovali, v kolikšni meri se prepletajo dejavniki razmišljanja z dejavniki čustvovanja (po Mac Naughton 2003: 53). Čustvovanje po Millerju (1993, v: Mac Naughton 2003: 53) neposredno vpliva na naše mišljenje in posledično na naše učenje, na okoliščine, v katerih se učimo, in na to, kdo se v danih okoliščinah najbolje uči. Sledi, da je najbolje ustvariti takšne pogoje učenja, ki bodo zagotovili najboljše zapomnitev, torej spodbudne in pozitivno naravnane. Potrebno je pa seveda ostati realni in se zavedati ovir ter jih sproti umikati (na primer neprimerni vedenjski vzorci, kletvice in verbalno nasilje do sošolcev in učiteljev in podobno). Če bi se ravnali po psihodinamični teoriji, bi morali učitelji slediti naslednjim smernicam (Mac Naughton 2003: 54):

- olajšati otroku prehod od doma v šolo;
- biti zaupanja vredni;
- dopustiti otroku nekaj samostojnosti;
- podpreti otrokovo raziskovanje;
- dovoliti samoizražanje;
- pohvaliti otrokove dosežke.

Naše mnenje je, da učitelji počnejo vse zgoraj naštetu, bržkone pa občasno prevladuje en dejavnik nad drugim. Seveda moramo biti previdni pri doziranju samostojnosti in hvale, saj samo hvala in prepuščanje samostojnosti in samoiniciativnosti prezgodaj v procesu odraščanja lahko privede do vedenjskih motenj, kar se pogosto kaže v narcisoidnosti in egoizmu otrok v obdobju, ko naj bi otroci to fazo že prerasli.

Erikson je svojo pozornost usmeril v vlogo družbe pri oblikovanju osebnosti in v našo zmožnost oblikovanja lastne identitete (Erikson 1950, v: Mac Naughton 2003: 54). V bistvu je bil Erikson bolj psihosocialni teoretik, saj je poudarjal pomembnost socialnih interakcij pri naši zmožnosti reševanja niza osmih psihosocialnih kriz, ki naj bi bile zanj bistvene za psihološki razvoj in oblikovanje osebnosti posameznika. Gre za

krize tipa zaupanja oziroma nezaupanja drugim; avtonomija oziroma sramovanje in dvom; iniciativa oziroma krivda; lastna aktivnost oziroma inferiornost. Vsaka faza izhaja iz prejšnje in vpliva na naslednjo in na to, kar se bo zgodilo po tem (Mac Naughton 2003: 54).

Iz šolske prakse vemo, da so otroci naravnani pozitivno, torej da svoje notranje konflikte rešijo na pozitiven način, na tak način se tudi najkvalitetnejše učijo. K temu cilju stremimo tudi učitelji, ko se navkljub visoko intenzivni dinamiki v oddelkih trudimo ohraniti pozitivno držo in najti spodbudno besedo tudi v primerih, ko je spodbudno besedo res težko najti.

Nevroznanost

Boljše razumevanje procesa učenja in delovanja možganov nam je v zadnjem času omogočila nevroznanost, ki raziskuje delovanje človekovega živčnega sistema, predvsem kako se ustvarjajo povezave med nevroni in kaj na to lahko vpliva ter kakšen vpliv na učenje imajo takšne povezave ali njihova odsotnost. Nevroznanstveniki so dokazali, da obstaja interakcija med naravo in vzgojo v smislu izgrajevanja možganskih povezav in njihove kvalitete; da je prvih nekaj let otrokovega življenja obdobje visoko intenzivne rasti možganov in njihovega razvoja; da zgodnje izkušnje – tu vključujemo vzgojne in čustvene dogodke – stimulirajo možgansko dejavnost ter lahko pozitivno in negativno vplivajo na način, kako naši možgani razvijajo njihove nevronske povezave; najbolj bistvena pa je ugotovitev, da lahko nevronske povezave, ki se ustvarijo v zgodnejših letih življenja, vplivajo na kasnejši razvoj področij, na primer naše zmožnosti za učenje, nadzor čustev in na zdravje organizma (Mac Naughton 2003: 60). S tem so se strinjali tudi v skupini World Bank Group (2002), ko so med drugim ugotovili, da je ključ do zdravega razvoja možganov v pravi stimulaciji ob pravem času. Zdrav kognitivni in čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu se kasneje povrne kot oprijemljiva ekonomska prednost (World Bank Group 2002).

V procesu sodelujejo tudi starši, kar je pogosto ovira otrokovemu razvoju. Otroci se učijo najprej s posnemanjem, s tako imenovanimi zrcalnimi nevroni (Bregant 2013), najprej gre seveda za starše oziroma skrbnike, saj so ti prve osebe v njihovem najožjem soci-

alnem okolju. Ravno starši so tisti, ki morajo poskrbeti, da se določeni v človekovem genomu zapisani geni aktivirajo, tako da poskrbijo, da njihovi otroci živijo v ljubeči človeški skupnosti, kjer je veliko pozivne spodbude (prim. tudi Catherwood 1999, v: Mac Naughton, 2003: 63). Stresne situacije spodbudijo tvorbo kortizola, hormona stresa, ki ima za posledico pomanjšanje možganskih celic in poslabšanje povezav nevronov (Dockett 2000, v: Mac Naughton 2003: 63). Po Bregantovi (2013) so ključni dejavniki za učenje zdrav živčni sistem, druga ljubeča oseba, stimulatívno okolje, izkušnje. Starši bi torej morali otrokom omogočiti veliko izkušenj, padce, plazenje, skakanje, plezanje, bolečino, kajti odsotnost takšnih in podobnih izkušenj lahko povzroči kognitivni izpad, ker možgani ne dobijo dovolj stimulansov, posledično pa se kognitivne sposobnosti lahko celo zmanjšajo (Rajović 2013). Povedano tudi drugače: še vedno je koristno, da otrok s pomočjo sistema »trial and error«, torej s poskušanjem in napakami, pridobi lastno izkušnjo in s tem novo sinaptično povezavo ter novo znanje. Otroški možgani informacije procesirajo v celotah, otroci jih osmislijo najbolje, ko je odsotna prisila in ko jim je dejansko prepuščen način procesiranja.

Želeli smo se omejiti na zgoraj omenjene teorije in jih osmisлити, zato ker imamo občutek, da so precej zasidrane med pedagoškimi delavci. V najnovšem času pa na naše delovanje in mišljenje vlivajo še struje socialnega konstruktivizma, postmodernizma, feminizma oziroma feminističnega poststrukturalizma, kritičnega rasne teorije ter postkolonializma, vendar o slednjih v tem prispevku ne bomo razpravljali. Te struje zagovarjajo tezo, da posameznik spreminja okolje in kulturo, hkrati pa poteka obraten proces spreminjanja. Skozi našo sposobnost spreminjanja vplivamo na izboljšanje otrokovega učenja (Mac Naughton 2003: 70). Z zgoraj zapisanim menimo, da smo zadovoljili radovednost kritičnega praktika in ozavestili implicitne teorije, ki delujejo iz ozadja prikritega kurikuluma.

RAZMIŠLJANJE O NOVODOBNI ŠOLI: NEKATERI DEJAVNIKI SKRITEGA KURIKULUMA

Individualizacija pouka

Če vse zgoraj napisano ponotranjimo in prenesemo v pouk, ugotovimo, da je po-

trebno pouk prilagajati, ga individualizirati, potrebno je iskati stike z učenci, biti do njih kar se da empatični ter se truditi, da nas sprejmejo v njihov vrednostni svet. V to smer grejo utečene prakse v slovenskih šolah ter tudi tako imenovana dodatna strokovna pomoč (DSP) in individualizirani program (IP), ki ga v šolah izvajajo bodisi zunanji strokovni sodelavci (iz svetovalnih centrov, zavodov in podobno) bodisi strokovno izobraženi delavci, zaposleni v šolah. V zadnjem času v jasnosti vlada prepričanje, da je številko otrok, ki so deležni dodatne strokovne pomoči in individualiziranih programov, vedno bolj narašča – danes jih je že nekako 20 odstotkov (Rajović 2013). Upravičeno se lahko vprašamo, če vsi ti otroci resnično potrebujejo toliko strokovne pomoči ali bi mogoče zadostoval topel pogovor s starši in malo več njihove pozornosti?

V novodobni šoli je posameznik hočeš nočeš v središču pozornosti – v to nas je prisilil razvoj demokracije po zahodnoevropskem modelu individualizma. Slednji je starše prikrajšal za njihovo prvotno vlogo vzgojitelja lastnih otrok, ki ga posledično parkirajo v šoli, kjer ga prevzamejo v oskrbo pedagoški delavci. Osnovna dejavnost pedagoških delavcev je poučevanje in ne le vzgajanje. Učitelji se čutimo v precepu, starši pa se zaradi intenzivnega življenjskega sloga in obilice dela ter obveznosti ne uspejo dovolj posvetiti vzgoji lastnih otroka. Učitelji smo tu, da jim pomagamo, vendar nam morajo to dopustiti in nam zaupati.

Ko se učitelji pogosto sprašujejo, katera strategija bi delovala v primerih hiperaktivnih, agresivnih, vedenjsko intenzivnih otrok, velikokrat ugotovijo, da je rešitev preprosta, a težavna. Gre namreč za sposobnost vživljanja v sogovornika, za sposobnost empatije, tega pa bodoči učitelj v procesu univerzitetnega študija ne pridobi. V tem pogledu se strinjamo s Sanderjem, ki ugotavlja, da se resnično izobraževanje za naloge učiteljskega poklica z vso resnostjo prične šele po končanem študiju, kot proces »learning on the job« (učenje na delovnem mestu) in kot samoinstrukcija (Sander 2004: 33).

Empatija

Pedagoški delavci se vedno znova znajdejo pred izzivom, v kakšni meri se je smiselno

empatično poglobiti v ta ali oni primer. Empatija je poleg stališč, prepričanj in vrednot ter vlog, ki so posameznikom v procesu vzgoje zaupane, pomemben del osebnostne strukture posameznika in je odločilen element skritega kurikuluma (Lepičnik Vodopivec 2004: 142). Empatija kot zmožnost življenja v doživljanje drugih sega v 19. stoletje, kar je po mnenju Brataničeve in Lamovčeve novodobna razlaga termina empatija, ki je sicer starejšega izvora (prim. Lepičnik Vodopivec 2004: 142); drugi teoretiki (Raboteg-Šarič 1995, v: Lepičnik Vodopivec 2004: 143) pa opredelijo empatijo kot kognitivno sposobnost razumevanja notranjega stanja drugih.

Uporaba empatije je vedno bolj zaželen dejavnik pri medsebojnem komuniciranju, ker se na ta način vključuje tudi medsebojno vplivanje. Slednje je bistveno v pedagoškem dialogu (učenc–učitelj), saj so na takšen način posredovane šolske vsebine in s tem tudi sama šola kot institucija bolj privlačne. Goleman (1997, v: Lepičnik Vodopivec 2004: 143) meni, da empatija temelji na zavedanju o lastni osebnosti in da odprtost do lastnih čustev omogoča prepoznavanje čustev in občutkov drugih, kar v originalu empaso in pathe dejansko pomenita (vplesti se v doživljanje drugih) (Bratanič 1991: 61, v: Lepičnik Vodopivec 2004: 142). Naš odnos do sogovornika je potrebno poglobiti na način, da bo možno v situaciji pomanjkanja informacij s pomočjo empatije stopiti v zavest drugih in tako priti do potrebnih informacij (po Reardon 1989, v: Lepičnik Vodopivec 2004: 143). S tem bistveno izboljšamo komunikacijsko kompetenco in si omogočimo boljše sprejemanje s strani sogovornika.

Empatični učitelji so v prednosti tudi zaradi tega, ker ob odkrivanju učenčevega bistva odkrivajo tudi občutke, torej zmorejo odkriti in prepoznati pri učencih emocionalno-motivacijske dejavnike njihovega vedenja ter izbrati oziroma prilagoditi vzgojne strategije, obenem pa znajo prilagajati komunikacijo vsakemu otroku posebej (po Lepičnik Vodopivec 2004: 143). To nas vrne k zgoraj omenjenim dejavnikom skritega kurikuluma (implicitne teorije, empatija, organizacijska kultura), kajti z nenehnim zaznavanjem, ocenjevanjem in interpretiranjem drugih in socialnih okoliščin nenehno presojava in prepo-

znavamo svoje občutke, se jih naučimo sprejemati, prepoznavamo svoja stališča in druga notranja stanja. Na ta način prepoznamo svojo implicitno teorijo ter naše vedenje in vedènje v tem pogledu primerno prilagodimo (Lepičnik Vodopivec 2004: 148).

Lepičnik Vodopivčeva je v raziskavi ugotovljala stopnjo empatičnosti anketirancev in identificirala štiri dimenzije empatije: umirjenost, občutljivost, socialno samozaupanje in nekonformizem (Lepičnik Vodopivec 2004: 146–149). Menimo, da so v osnovnošolskem izobraževanju pomembne prve tri, saj umirjenost pedagoškega delavca ob nekem izzivu bistveno prispeva k rešitvi nekega problema. Druga pomembna dimenzija, občutljivost, je v novodobni šoli lahko prednost pri reševanju konfliktnih situacij, saj uporaba lastnih občutkov po Nastran-Uletovi (2000, v: Lepičnik Vodopivec 2004: 148) zagotovi boljše povezanost s samim seboj in drugimi. To povežemo tudi s t. i. »jaz-sporočili«, ki jih poznamo iz psihologije pedagoškega dela. Tretji dejavnik empatije je socialno samozaupanje (Lepičnik Vodopivec 2004: 148), ki je tesno povezano s socialno percepcijo samega sebe in drugih ter socialne situacije. Če poenostavimo: posameznik, ki se zaveda socialnih pričakovanj drugih, lahko postane priljubljen in si pridobi zaupanje učencev, s tem pa tudi priložnost vpliva na pozitivno reševanje konfliktnih situacij.

Organizacijska kultura

Prispevek zaokrožujemo z nekaj mislimi o organizacijski kulturi, saj slednja lahko pozitivno in negativno vpliva na delovanje pedagoških delavcev ter na učenje in vedenje učencev.

Velikokrat učitelji težko dopovedo staršem, da se njihovi otroci v šolski situaciji drugače obnašajo kot doma, saj je kultura odnosov doma seveda drugačna kot v šoli. V šoli je drugačna dinamika odnosov, drugačna je hierarhija odnosov ter seveda tudi organiziranost. Učenci nekaj aktivnosti delajo na zavedni ravni, veliko več pa na nezavedni ravni. V skupini, kot je oddelek z na primer dvajsetimi učenci, pride do izraza predvsem nezavedno, saj znotraj skupine nenehno potekajo borbe za položaj znotraj skupine oziroma znotraj šole. Vodja neke šole ali druge organiza-

cije s svojim delom bistveno prispeva k oblikovanju kulture organizacije. Teoretiki na tem področju pojmujejo organizacijsko kulturo kot nekaj dokončnega, kot nekaj, kar organizacija ima, čeprav lahko vodja s časom, z vrednotami, načinom dela in vodenja kulturo spreminja (prim. Erčulj 2004: 71).

Organizacija se oblikuje s konstrukcijo prepričanj in vrednot njenih članov, zato jo pojmujejo kot kontekst, v katerem dogodki, rituali, artefakti dobijo svoj pomen (Woods 1983, v: Erčulj 2004: 71). Na oblikovanje organizacijske kulture vpliva tudi geografija šole in njeno neposredno okolje, saj je neizogibno, da vrednote okolja (staršev, skrbnikov, drugih deležnikov) trčijo ob vrednote, prepričanja članov organizacije. Omenjeno seveda ni nikjer zapisano, zato lahko sklepamo, da gre za skriti kurikulum. Med dejavniki skritega kurikuluma pri organizacijski kulturi poudarjamo skupne vzorce razmišljanja in prepričanja članov organizacije, kar vodi k neki predvidljivosti (Erčulj 2004: 72). Slednje si zaradi zagotavljanja lažjega vodenja gotovo želi vsak vodja. Vodja lahko pri prizadevanju za konformnost sodelavcev hitro zaide v bolj ali manj prikrito izvajanje pritiska na deležnike organizacije, ki so nato primorani pravilno opredeliti situacijo in bodisi žrtvovati svojo individualnost bodisi tvegati nadaljevanje pritiskov (Schein 1992: 53, v: Erčulj 2004: 72; Kuper 1999: 236, v: Erčulj 2004: 73).

V vsaki kulturi za določene pojavne oblike obstajajo določeni rituali, zato se nam tu pojavi vprašanje, ali je dejansko pomembna kultura organizacije ali njeni rituali? Opažamo, da se tehtnica nagne v prid ritualom, ki naj bi bili skupni vsem zaposlenim. Larcher (2004: 43) bi rekel »pomemben ni učitelj, pomemben je ritual«. Tu mislimo predvsem na rituale pozdravljanja, vstajanja ob prihodu obiskovalca v razred, novoletna praznovanja v kolektivu in drugo. Ti rituali so precej okosteneli in zelo prisotni v slovenskih šolah, vsaka nova oblast doda svoje poudarke in ustvarja nove rituale, recimo obvezni dve proslavi, za kar so predpisani artefakti (na primer za obvezno proslavo ob koncu pouka uradni del – himna, zastava, ritual mirne stoje in odsotnost ploskanja). Dejavnikov skritega kurikuluma je še več, vendar smo se želeli

osrediniti le na nekatere, ki lahko vplivajo na kvalitetno delo pri pouku.

NAMESTO ZAKLJUČKA

Skriti kurikulum je širok spekter dejavnikov, vidikov, prepričanj, artefaktov in ostalih dejavnikov – težko bi jih strnili v nekaj strani prispevka. Ne moremo enoznačno odgovoriti na raziskovalna vprašanja, še posebej na drugo vprašanje (Kateri vidiki skritega kurikuluma vplivajo na učitelja pri delu z učenci?). Pri prvem vprašanju (Kateri implicitne teorije se skrivajo v ozadju skritega kurikuluma, da »se dela tako, kot se dela«?) imamo manj zadržkov, saj menimo, da smo v zgoraj zapisanem besedilu dobro osvetlili nekatere implicitne teorije, ki delujejo iz ozadja, zaradi katerih »delamo tako, kot delamo«. Iz lastnih izkušenj pa ocenjujemo, da na delo učitelja z učenci v veliki meri vplivajo teorije iz prve polovice 20. stoletja, kot na primer behaviorizem, pozitivizem ter psihodinamična teorija, v manjši meri pa teorije iz druge polovice 20. stoletja, kot na primer konstruktivizem in maturacionizem. Šele v zadnjih tridesetih letih prihaja bolj do izraza socialna teorija, v zadnjem obdobju pa tudi nevroznanost.

Zapisali smo, da se bomo omejili na nekatere vidike skritega kurikuluma, kar smo ocenili kot smiselno, saj je vidikov, ki vplivajo na delo učitelja pri pouku, veliko. S to temo se strokovno in znanstveno ukvarja veliko število tujih in domačih avtorjev, vsak sicer z vidika svojega specialnega področja, kar je popolnoma razumljivo glede na široko pahljačo nadpomenke skriti kurikulum, pri kateri se vsak posameznik najde v svoji subspecialnosti.

Dokler bo obstajal javni del kurikuluma, bo obstajal tudi skriti del, saj ga tvorijo in oblikujejo posamezniki, ki s svojimi osebnimi lastnostmi in prepričanji, verovanji, mnenji, stereotipi, konstruktom lastne realnosti dnevno sooblikujejo učenčevo realnost, na katero vpliva še mnogo drugih dejavnikov, v kontekstu šole na primer deležniki, kot so starši, okolje, država, lokalno in globalno.

Namen prispevka je bil osvetliti ozadja skritega kurikuluma in razkriti nekatere dejavnike skritega kurikuluma. Ponudili smo svoja videnja na probleme, zapisane

v poglavju Problem, namen in cilji, ter jih poskusili osmisliti. Ostaja pa še veliko nerazkritega pri skitem kurikulumu in veliko njegovih dejavnikov, kar ostaja za delo v prihodnje.

Literatura

- Bauer Jelinek, Ch. (2003). *Business Krieger. Überleben in Zeiten der Globalisierung*. Wien: Österreichische Verlagsgesellschaft. <http://www.getabstract.com/de/zusammenfassung/karriere-and-selbstmanagement/business-krieger/2472/> (dostop 22. 10. 2013).
- Bregant, T. (2013). Ali nam nevroznanost lahko pomaga pri učenju? (predavanje v Avditoriju, Portorož, 30. 8. 2013). http://www.sio.si/no_cache/sio/novice/novica/article/2384/ (dostop 18. 9. 2013).
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the preschool child. Learnig to learn*. London: Routledge.
- Crain, W. C. (1985). *Theories of Development: Concepts and Applications*. Engelwood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Crain, W. C. (1995). *Theories of Development: Concepts and Applications*. Engelwood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Erčulj, J. (2004). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika*, 1. 55, št. 2: 70–88.
- Erikson, E. H. (1950, 1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2002). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Illich, I. (1973). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin. <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (dostop 23. 9. 2013).
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1. 20, št. 1: 83–87.
- Krek, J. (1995) (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.
- Kurth, W. (2002). *Schule und politische Sozialisation: Der heimliche Lehrplan. Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, let.3: 183214. Heidelberg: Mattes Verlag. http://www.uni-forst.gwdg.de/~wkurth/psh/pl_rit.pdf (dostop 25. 9. 2013).
- Larcher, D. (2004). Srhljivi skriti kurikulum. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 2: 36–53.

Lepičnik Vodopivec, J. (2004). Empatija vzgojiteljic kot element skritega kurikuluma v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 1. 55, št. 2: 140–151.

Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 1. 57, št. 2: 54–67.

Lepičnik Vodopivec, J. (2007). Razlogi za izbiro poklica vzgojiteljica predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, let. 22, št. 3-4: 114–127.

MacNaughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood. Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.

Meyer, H. (2007). *Heimlicher Lehrplan und Schulwirksamkeitsforschung*. http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/14.Ergaenzung_Heimlicher_Lehrplan_und_Schulwirksamkeitsforschung.pdf (dostop 25. 9. 2013).

Popp, U. (2004). Skriti kurikulum. Teoretska ozadja ter raziskave šole in pouka. *Sodobna pedagogika*, 1. 55, št. 2: 54–68.

Rajović, R. (2013). Reprodukativno učenje – največja zabloda 21. stoletja (predavanje v Avditoriju, Portorož, 30. 8. 2013).

Rupnik Vec, T. (2004). Supervizija v vzgoji in izobraževanju – ozaveščanje in spreminjanje skritega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 1. 55, št. 2: 90–106.

Sander, Th. (2004). Študenti in učitelji v procesu univerzitetnega študija: pomen in funkcija skritega učnega načrta v izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 1. 55, št. 2: 14–35.

Stronach, I. (2000). Quality is the key, but is education the lock? Turning education around through quality procedures. V: Stronach, I., Trunk Širca, N., Dimc, N. (ur.), *Ways towards Quality in Education*. Slovenia: Open Society Institute, National Leadership School, College of Management in Koper: 27–38.

Sudec, K. (2012). Kam naj sedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture. *Sodobna pedagogika*, 1. 63, št. 1: 140–154.

World Bank Group (2002). *Why invest in ECD?* <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTCY/EXTECD/0,,contentMDK:20207747~menuPK:527098~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:344939,00.html> (dostop 10. 10. 2013).