

Dr. Mojca Kovač Šebart
Dr. Janez Krek
Janez Vogrinc

O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki

Povezetek: Besedilo na teoretski in empirični ravni odpira vprašanja vzgojne zasnove v slovenski javni osnovni šoli. V prvem delu reflektira teoretska vprašanja vzgojne zasnove in tematizira osnove, iz katerih je izhajala empirična raziskava, v nadaljevanju pa prikazuje rezultate, ki smo jih pridobili na vprašanja o tem, ali je vzgojna zasnova šole sploh potrebna, kaj po mnenju učiteljev in ravnateljev na njihovi šoli ta vključuje in kaj bi po mnenju ravnateljev morala vključevati. Podatki empirične raziskave pokažejo, da je tako pri oceni, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova šole, kot pri odgovorih, kaj vključuje, v večini šol v razmislek vključenih manj dejavnikov, kot bi bilo po naši oceni potrebno za kakovostno snovanje vzgojne zasnove. Raziskava nakazuje, da šole potrebujejo strokovno podporo pri koncipiranju vzgojne zasnove in da stroka doslej na tem področju ni naredila dovolj. V prihodnje bi morala posvetiti več pozornosti vprašanjem načrtnega razmisleka o razsežnostih vzgojnega delovanja šole, vprašanjem vključevanja formalnih, predpisanih okvirov v vzgojno delovanje javne šole ter načrtovanju vzgojne zasnove v razmerju do vrednotnih dimenzij.

Ključne besede: vzgojna zasnova, javna šola, bistveno drugotno stanje, rezultati empirične raziskave, znanje, vednost, zmožnosti, spretnosti, vrednote, samoevalvacija dela šole.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-pošta: mojca.sebart@ff.uni-lj.si

Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani; e-pošta: janez.krek@guest.arnes.si

Janez Vogrinc, asistent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani; e-pošta: janez.vogrinc@guest.arnes.si

1 Uvod

V besedilu izhajamo iz teze, da mora šola kot celota (kot institucija) oblikovati vzgojno zasnovo, ki ji sledi pri realizaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev. Čeprav so pri nas formalni vrednotni in različni normativni okviri (predpisi), ki določajo delovanje javne šole, država s tem, ko ne določa več »vzgojne doktrine« na državni ravni, pedagoškim delavcem omogoča, da v javni šoli oblikujejo celostno vzgojno zasnovo po svoji strokovni presoji. Če vzgojno delovanje javne šole ni v celoti predpisano, to od šole zahteva toliko bolj reflektirano vzpostavljanje vzgojnega delovanja. Vprašanja oblikovanja vzgojne zasnove šole so bila v zadnjem desetletju že večkrat izpostavljena. Doslej še nismo imeli empiričnih podatkov o tem, kako na ta vprašanja gledajo tisti, ki so v teh procesih neposredno udeleženi: učitelji, vodstva šol, učenci, starši. V raziskavi¹, ki jo na tem mestu samo deloma predstavljamo in je bila opravljena na reprezentativnem vzorcu osnovnih šol, smo pridobili določene informacije, ki omogočajo refleksijo te problematike.

2 Vzgojno-izobraževalna zasnova: imperativ vsake šole

2.1 Pouk in njegovi cilji

Kot izhodišče za razpravo o vzgojni zasnovi javne šole privzemamo definicijo Strmčnika, ki opredeli pouk kot »/.../ sintezni pojem, ki vključuje in označuje tri enakovredne temeljne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje, vezane na delovanje poučujočega in učečega /.../« (Strmčnik 1999, str. 213).

¹ Naslov raziskave je Socialna klima na šoli – vzgojni koncept, preprečevanje nezaželenih pojavov (nasilje, droge) ter evalviranje preventivnih programov (2004–2006), financirata jo Ministrstvo za šolstvo in šport ter Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Izpostavi tudi temeljne naloge, s katerimi pouk uresničuje realizacijo celostnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Te naloge zajemajo: »telesnozdravstveno področje, intelektualno področje, socialno-moralno področje, estetsko-umetniško področje« (prav tam, str. 214). Cilji osnovne šole, ki vključujejo prej naštete naloge, so v Zakonu o osnovni šoli opredeljeni kot: »/.../ vzpodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika«, kot »razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje«, kot »oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja« (Zakon o osnovni šoli 1996, str. 109) in še bi lahko naštevali. Strmčnik še izpostavi, da je t. i. formativno izobraževanje »/.../ uresničljivo le, če sta poučevanje in učenje osredotočena na zahtevnejše globinske spoznavne in vrednotne dimenzije učne vsebine, na fundamentalno strukturo predmetov, pojavov in procesov, na bazične vzročno-posledične, namenske, funkcionalne in druge logične odnose in nasprotja, na tehnike posploševanja, na dialektično razvojnost, problemskost, transfernost, komparativnost, aplikativnost in uporabnost znanja« (Strmčnik 1999, str. 217).

V načelu tako privzemamo tezo t. i. vzgojnega pouka in interpretacijo, da mora biti pouk oblikovan tako, da bo vplival na učenčev karakter (prim. Javornik, Šebart 1991, str. 143; Kovač Šebart 2002, str. 51–56). Kot zapiše Herbart, je pri pouku »/.../ veliko potrebno že za stopnjevanje znanja do učenosti; toda še veliko teže uspe na tej podlagi utrditi značajske poteze posameznika /.../. Pri tem sicer lahko pokažemo, kako naj bi bil oblikovan pouk, da bi z največjo verjetnostjo dosegal takšen učinek; toda koliko se bomo temu cilju približali, je odvisno od individuov.« (Hertbart 1919, str. 572)

V razmislek vključujemo tudi tezo o vzgoji kot bistveno drugotnih stanjih. Bistveno drugotna stanja so »/.../ stanja, ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposredni cilj našega delovanja, dosežemo jih lahko le kot stranski, nehoteni produkt stremljenja k nekim drugim ciljem« (Salecl 1991, str. 133; prim. Elster 2000). Na primer, zaželeno je, da učenci učitelja spoštujejo, saj je kakovost učiteljevega dela odvisna tudi od tega, ali ga spoštujejo ali ne. Vendar učitelj učinka spoštovanja učencev ne more doseči neposredno, tako da bi jim rekel: spoštujte me, ali da bi nanje apeliral, naj ga v svoje dobro spoštujejo, itn. Celo če bi si učenec rekel: ja, res je, moram spoštovati učitelja, da bom uspešen v šoli, zaželenega učinka spoštovanja pri njem ne bo ... Če pa učitelj neko snov razloži tako, da učence z novim znanjem in načinom razlage preseneti, da v njih zbudi radovednost in željo, da bi o tej stvari vedeli več ... stori nekaj, kar v učencih zbudi spoštovanje do njega kot učitelja (ta učinek torej producira znanje, spretnost pri tem, kako učitelj poda snov, itn.). Podobno si učitelj lahko prisluži spoštovanje, če učenci presojujejo, da so njegova ravnanja pravična. Torej ne tako, da reče, da je pravičen, ali da reče, da si bo za to prizadeval, marveč da v očeh učencev pravično ravna. Ob tem pa teza, da bistveno drugotnih stranji ni mogoče doseči neposredno, to je tako, da si jih zastavimo kot neposredni cilj ravnanj, ne pomeni, da (formalno) ni mogoče postaviti skupnih vrednot, ki jim sledijo učitelji pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu, da vzgoje in vzgojnih ciljev ni mogoče načrtovati ipd.

Ker so tako definirani problematiki, ki je zagovarjala t. i. izobraževalni koncept šole, pogosto pripisovali odsotnost vzgoje oz. trdili, da gre tu za koncept šole brez vzgoje in vrednot, velja poudariti, da zapisano nikakor ne pomeni, da vzgoje in vzgojnih učinkov v šoli ni mogoče misliti in načrtovati. Problem namreč ni enoznačen: česar ne gre spregledati in na kar opozarja Elstrova teza o bistveno drugotnih stanjih, je predvsem dejstvo, da na določenih področjih preprosto ni mogoče predpostaviti univerzalnih kavzalnih zvez. Toda to *ne pomeni* – če se osredotočimo na področje vzgojnega delovanja v šoli – odrekovanja razmisleku o ravnanjih in predvidenih učinkih na ravni snovanja načelnih, sistemskih rešitev, vzpostavljanja in udejanjanja zaželenega nabora vrednot, vzpostavljanja formalnih okvirov delovanja, ki naj bi proizvedli zaželene učinke ipd. Pomeni pa, da je treba tezo o vzgoji kot bistveno drugotnem stanju *všteti* v prizadevanja na ravni snovanja in izvajanja vzgojne zasnove šole. Razumevanje vzgoje kot BDS v tem pomenu ne vodi stran od vzgojnih prizadevanj, pač pa nasprotno, šele vzpostavlja podlago za načrtovanje produktivnega vzgojnega delovanja, ki ne bo slonelo na zgrešenih predpostavkah o neposrednih vzročno-posledičnih zvezah med partikularnimi ravnanji in učinki, ki naj bi jih ta proizvedla. Problem seveda ni v tem, da takšna ravnanja ne bi imela vzgojnih učinkov, pač pa nasprotno, v tem, da vzgojne učinke nedvomno *imajo*, toda pogosto takšne, ki jih nismo predvideli.

Sledimo torej interpretaciji, ki jasno izpostavi, da učiteljem mora biti to, za kar naj si (v šoli) prizadevajo: ».../ predloženo kot zemljevid ali, kjer je le mogoče, kot načrt dobro urejenega mesta« (Herbart 1919, 2. del, str. 19–20; povzeto po Protner 2001, str. 38–39).

2.2 Ali imajo šole za oblikovanje vzgojne zasnove ustrezne strokovne opore?

Sledječ doslej izpostavljeni logiki lahko opozorimo, da je že v drugi polovici devetdesetih let, ko je nastajal kurikulum devetletne osnovne šole, Kroflič zapisal, da je ».../ odgovor na vprašanje, ali je mogoča šola brez vzgojno-izobraževalnega koncepta /.../, nedvoumen: če koncept šole ni jasno in natančno načrtovan, še ne pomeni, da šola kot institucija ne sledi sebi imanentnim ciljem, ki nadomestijo konceptualno praznino« (Kroflič 1997, str. 278–279). Avtor je tudi opozoril na dejstvo, da model šolske zakonodaje, ki gradi na učnociljni in procesni naravnosti učnih načrtov, logično sledi tudi določenemu prelomnemu obdobju, ko se je koncept formalnega vzgojnega okvira tudi zaradi demokratičnih družbenih sprememb spremenil: začel je temeljiti na skupnih vrednotah, ki nikogar ne izključujejo zaradi njegovega prepričanja, a z jasno težnjo pokazati na pluralnost vrednot v družbi in vzpostavljanju strpnega odnosa do te pluralnosti. Določeni so predmetnik in učni načrti, ki opredeljujejo splošne in operativne cilje ter standarde znanja in primere vsebin, s katerimi lahko učitelji te učne cilje in standarde znanja dosežejo. Za današnjo rabo pa je pomembno, da so navodila za pripravo učnih načrtov jasno izpostavila tudi to, da je v njih treba opredeliti splošne vzgojno-izobraževalne cilje, ki zadevajo vse komponente posameznikovega razvoja, in da so tako učni načrti tudi sestavljeni. Nedvomno je že tu izpostavljena formativna in vzgojna funkcija šole.

Res pa je, da imajo učiteljeva prizadevanja pri celostnem načrtovanju, realizaciji in evalvaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev na voljo manj konkretnih opor kot pri operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljih na ravni učnih dosežkov (procesi in rezultati), ki so podlaga za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja (prim. Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 10. 12. 1996). Tudi učbeniki in delovni zvezki ter spremljajoče gradivo za učitelje učiteljem predvsem olajšujejo načrtovanje doseganja teh ciljev.

Podobno vprašanje: ali imajo šole in učitelji ustrezne teoretske in dovolj konkretne opore, ko gre za načrtovanje vzgojne zasnove in doseganje vzgojnih ciljev, je mogoče postaviti tudi v razmerju do vrednotnega konteksta, v katerem javna šola deluje v demokratični, vrednotno pluralni ureditvi, ki pa ima jasno določene skupne vrednote (več o tem Kovač Šebart 2002; Bela knjiga ..., 1995). Vprašanja vzgoje in vzgojne zasnove morajo šole umestiti v vrednotni kontekst, ki že sam na sebi ni preprost, saj je vanj vgrajena notranja napetost med skupnimi vrednotami in vprašanjem tolerance do partikularnih vrednot in prepričanj. Dejstvo je tudi, da vsaka šola deluje v nekem konkretnem okolju, ki s svojimi specifičnostmi vpliva na problematike, ki jih je treba reševati z vzgojno zasnovo. Ali so šole dovolj suverene pri tem, kako v vzgojno zasnovo šole načrtno in dogovorno vključevati vrednotno dimenzijo?

Ob tem opozarjamo, da smo v empirični raziskavi vzgojne zasnove v slovenski javni osnovni šoli privzeli, da učitelji in šole imajo (in morajo imeti) strokovno avtonomijo, da bi lahko kakovostno načrtovali in izvajali vzgojno-izobraževalni proces in celostno realizirali vzgojno-izobraževalne cilje, ter da je izbira poti za njihovo realizacijo v domeni učiteljev. Vprašanje, ki ga odpiramo, pa je, ali imajo šole in učitelji ustrezno strokovno oporo in ali so za spremembe, ki jih glede tega prinašajo učinkiljno naravnani učni načrti, že zadostno strokovno podkovani.

2.3 Vzgojna zasnova in nujnost samoevalvacije: kompleksnost ciljev, neodpravljljivost zunajšolskih dejavnikov

Ob tem smo mnenja, da ni mogoče reflektirati in kakovostno načrtovati celostnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev, če šola kot institucija in učitelji ne ugotavljajo in zagotavljajo kakovosti svojega vzgojno-izobraževalnega delovanja (prim. MacBeath 1999). Takšna samoevalvacija mora predstavljati integralni del postavitve vzgojno-izobraževalne zasnove. MacBeath, priznan strokovnjak za samoevalvacijo dela šol, opozarja, da tradicionalni, kot pravi, »input-output black-box approach« pri tovrstnem delu ni ustrezen (prim. MacBeath 2003). Če želimo evalvirati vpliv, ki ga ima delo v šoli na zagotavljanje celote postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev (v najširšem pomenu jih zaradi analize vežemo na učenčevo znanje, zmožnosti in vrednote), kjer se pri realizaciji prepleta vpliv učne vsebine, pouka, razredne in šolske klime, zunajšolskih dejavnikov ipd., ni mogoče preprosto izmeriti vhodnih in izhodnih rezultatov ter izračunati dodane vrednosti, ki jo je prispevala šola. Avtor zato izpostavi, da je v tem primeru bolj usmeriti pozornost in evalvacijo *na proces* ter na raven *ravnanj*

ter tako evalvirati delovanje šole. Izpostavi, da je treba imeti pri načrtovanju, realizaciji in evalvaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih mora dosegati šola, vseskozi v mislih več med seboj povezanih ravni: védenje (knowing), občutenje (feeling) in ravnanje (doing), ki jih tudi ni mogoče imeti za ločene entitete, ki bi sledile druga drugi in bi se njihov pomen hierarhično večal.

V nadaljevanju tako predstavljamo shemo (povzeto in prilagojeno po MacBeathu), po kateri naj bi šola načrtovala, delovala in dosegala cilje na treh ravneh: 1. védenja, 2. občutenja in 3. ravnanj. Če na kratko pogledamo shemo: *védenje*, denimo, v tej matrici implicira kompleksni pojem znanja, ki vključuje horizontalo, vertikalno in povezanost elementov na obeh oseh, podobna logika velja tudi za drugi dve dimenziji: *občutenja* in *ravnanj*. Védenje tako seže od poznavanja dejstev do razumevanja; tudi spretnosti in zmožnosti zahtevajo znanje in MacBeath pri tem opozarja na *vednost* o tem, kako so spretnosti in zmožnosti vrednotene; poznavanje vrednot (znanje o vrednotah) vključuje tudi vrednotenje, kar pomeni: vednost o tem, katere vrednote so pomembne, kako, za koga itn. Dimenzijo *občutenja* razumemo kot opozorilo, da si šola in učitelj morata prizadevati za to, da se učenec identificira z usvojenim znanjem in spretnostmi (skills), in da vrednote – ponotranja! Dimenzija *ravnanj* pa je tista, kjer se znanje, zmožnosti (competencies) in vrednote udejanjajo ter skozi to tudi usvajajo – in kjer se rezultati najbolj verodostojno izkažejo (denimo prek samoevalvacije šole).

	<i>Razumevanje</i>	<i>Zmožnosti</i> (competencies)	<i>Vrednote</i>
<i>Védenje</i> (knowing)	<i>Usvajanje</i> znanja tako, da vodi k razumevanju.	<i>Védenje</i> o tem, katere spretnosti (skills) in zmožnosti (competencies) različni ljudje <i>vrednotijo</i> v različnih kontekstih.	<i>Spoznavanje</i> , katere vrednote so bolj ali manj pomembne za lastno dobrobit (blaginjo) drugih.
<i>Občutenje</i> (feeling)	<i>Občutenje</i> , da je znanje zate pomembno.	Imeti <i>zaupanje</i> v lastne spretnosti in vera, da jih je mogoče uporabiti.	<i>Ponotranjanje</i> in prisvajanje vrednot
<i>Ravnanje</i> (doing – ravnanje, delovanje)	<i>Uporabljanje</i> znanja za njegovo udejanjanje in sprejemanje odločitev.	<i>Prakticiranje</i> in preizkušanje zmožnosti v dejanskih okoliščinah.	<i>Udejanjanje in sledenje</i> vrednotam tudi v zahtevnih družbenih okoliščinah.

Shema 1: Doseganje ciljev na treh ravneh: 1. védenja, 2. občutenja in 3. ravnanj. John MacBeath (2003)

Po logiki vertikale sedaj pogledjmo usvajanje vrednot. Vrednote mora učenec razumeti, in shema opozarja, da usvajanje vrednot (tudi) na ravni vedenja ni vrednotno nevtrarno, saj mora učenec spoznavati, katere vrednote so pomembne in katere manj pomembne za njegovo dobrobit in dobrobit drugih (glej shemo). Nadalje, šola občutenje vrednot razvija tako, da učenci »ponotranjajo« poznane in vrednotno diferencirane vrednote, »da postanejo njim lastne« (ibid.). In kar je morda najpomembnejše za načrtovanje, realizacijo in samoevalvacijo celostnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev: šola mora učence na področju vrednot vzgajati tudi z ravnanji. Vrednote morajo udejanjati, obenem pa je prav z ravnanji učencev mogoče tudi ugotavljati, katere vrednote so ponotranjili, privzeli za svoje. Raven ravnanj izpostavlja, da je namen ponotranjanja v tem, da bodo učenci udejanjali vrednote tako, da bodo »/.../ zvesti vrednotam tudi v zahtevnih družbenih okoliščinah« (ibid.).

Ob zapisanem pa je treba upoštevati tudi dejavnike onstran razreda in šole, kar v prikazano shemo nismo vpisali tako, da bi bilo eksplicitno razvidno. V ta namen bi bilo treba pripraviti dve povezani shemi, od katerih bi ena ponazarjala cilje šole in sporočila, ki jih učencu posreduje šola, druga pa bi predstavljala zunajšolski kontekst (družino, družbo, kulturo ...), kjer prav tako, čeprav manj namerno (naključno, neformalno), poteka usvajanje znanja, spretnosti in vrednot, ki interpretira, dopolnjuje, podpira ali spodnaša tisto, kar učenec pridobiva v javni šoli.

Razcep na vednost, vrednote in ravnanja posameznika, ki ga prikazuje shema, nas opozarja, da je pri načrtovanju celostne realizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev pomembno reflektirati razmik, lahko nastaja med tem, kar govorimo, in tem, kako delujemo. Ob tem pa ne moremo mimo umeščanja problematike v konkretno družbeno realnost. Če realnost deluje drugače, kot bi morala v skladu z nekim načelom, ciljem ali vrednoto, je potrebno to reflektirati, ne pa se pred tem umikati. Vpogled v »dvojnost« sheme tudi onemogoča »kratkost« interpretacij, ki jih lahko totalitarne zahteve naslavljaajo na šolo (z zahtevo, da naj bi šola »totalno« obvladala težave, katerih razlogi so zunaj nje), hkrati pa opozarjajo, da ta institucija z vztrajanjem na določenih vrednotah in ravnanjih lahko proizvede tem zahtevam subverzivne učinke (četudi posredno) in odpre prostor vzpostavljanja avtonomnih ravnanj posameznika.

V nadaljevanju bomo, izhajajoč iz sedaj zapisanega in kot poskus strokovne pomoči pri iskanju rešitev za načrtovanje, realizacijo in samoevalvacijo celostne realizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev, obravnavali okvir za postavitev tistih razsežnosti, ki naj jih (pogojno rečeno) vključuje vzgojno-izobraževalna zasnova šole (v nadaljevanju: vzgojna zasnova). O okviru govorimo zato, ker ga morajo šole zapolniti s svojimi vsebinami in ker menimo, da bi enotna vzgojno-izobraževalna doktrina na ravni države strokovno avtonomijo šol in učiteljev omejevala in vodila v razmere, od katerih smo se strokovno želeli odmakniti. S tem pa ne trdimo, da šole ne potrebujejo pomoči pri razmisleku o tem, kaj vse naj vključuje vzgojna zasnova/načrt šole, da bo mogoče celostno realizirati vzgojno-izobraževalne cilje.

2.4 Kaj naj vključuje vzgojna zasnova šole?

Podlage, na katere šole pri oblikovanju vzgojne zasnove ne smejo pozabiti, so najprej formalne narave.

Kaj (na kratko) obsega *formalni (predpisani) okvir* vzgojnega delovanja v javnih šolah, katerega status opredeljuje tudi dejstvo, da je določen znaj šole? V času izvajanja že omenjene empirične raziskave je bil jasno določen formalni okvir za neposredna vzgojna ravnanja pedagoških delavcev in vzgojno delovanje šole – npr. *skupne vrednote*, zapisane v ustavi in šolski zakonodaji (med drugim načelo enakih možnosti, načelo odsotnosti indoktrinacije pri pouku, pravičnosti, vrednoti, kot sta npr. strpnost in solidarnost, ipd.). Zapisani so bili *splošni cilji pouka* pri vsakem predmetu, ki naj bi zagotavljali celosten osebnostni razvoj in s tem formativno komponento pouka. Formalni okvir je predpisal tudi v pravilnikih opredeljene *pravice in dolžnosti učencev* v osnovni šoli ter *skupne procesne standarde* pri formalnem postopku izrekanja vzgojnih ukrepov. Ti so med drugim omogočali *avtonomno* oblikovanje *pravil bivanja* v instituciji (hišni red) in oblikovanje takšnih oblik organiziranja učencev, ki omogočajo njihovo *aktivno udeležbo* (participacijo) pri reševanju skupnih vprašanj (razredna in šolska skupnost, šolski parlament).

V zvezi s tem privzemamo, da je oblikovanje vzgojne zasnove šole podobno kot načrtovanje učiteljeve individualne učne priprave razpeto med direktivna določila na ravni države in avtonomno pristojnostjo šole ter učitelja. Vzgojno delovanje učiteljev pri pouku je torej razpeto med formalnim (tj. normativno predpisanim) in neformalnim pedagoškim ravnanjem. Privzemamo tudi, da je oblikovanje vzgojne zasnove (šole in učitelja) strokovno zahtevno, da je v nekem smislu celo bolj zapleteno od individualne učne priprave, kjer je v ospredju razmislek o tem, kako posredovati učencem določeno snov, čeprav seveda od le-te ni ločeno, ter da »zahteva poznavanje logike delovanja ključnih vzgojnih dejavnikov v instituciji ter soočanje z nekaterimi perečimi aktualnimi težavami, ki vdirajo v vsakodnevno življenje šole (nasilje, izostajanje od pouka)« (Kroflič 2002, str. 71).

Skladno z zapisanim smo kot izhodišče za oblikovanje vzgojne zasnove šole v grobem opredelili njen okvir, ki mora po naši presoji vključevati naslednje razsežnosti:

1. formalna pravila in norme, ki jih določajo:
 - a) skupne vrednote,
 - b) načela vzgoje in izobraževanja,
 - c) zakonsko zaukazane zahteve po odsotnosti indoktrinacije pri pouku, zahteve kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti,
 - č) v pravilnikih predpisane pravice in dolžnosti, pravila, kršitve in sankcije, ki zadevajo javno šolo,
 - d) iz njih izpeljana šolska pravila;
2. konceptualizacijo učitelja kot avtoritete, na katero vplivajo:
 - a) moč osebnosti (ki ni neodvisna od znanja, pravičnosti ravnanj, odnosa do učencev),

- b) učna snov, ki jo mora učitelj obvladati,
- c) uporabljene učne oblike in metode dela v razredu;²
- 3. šolsko kulturo, ki posredno vzpostavlja tudi odnose v razredu, na katero vplivajo na primer:
 - a) udejanjanje formalnega okvira norm in pravil v šoli,
 - b) način vodenja šole,
 - c) dogajanje med odmori, kosili ... v času, ko pouk ne poteka, a so učenci v šoli ipd.,
 - č) ponudba zunajšolskih dejavnosti.

Šola kajpada ni izolirana in na to, kakšno težo imajo pedagoška ravnanja v šoli, vplivajo tudi starši in družba nasploh. Zato mora okvir vzgojne zasnove vključevati še:

- 4. sodelovanje med šolo in starši,
- 5. sodelovanje s širšo skupnostjo,
- 6. prikriti kurikulum (razliko med uradnim in udejanjenim socialnim redom).

Treba je upoštevati, da se na vsaki šoli srečujemo z učenci, ki zahtevajo poseben razmislek o vzgojno-izobraževalnih ravnanjih. Sem sodi tudi problematika otrok s posebnimi potrebami. V načrtovanju vzgojne zasnove vsekakor ne smemo mimo takih učencev, zato je načrtovanje specifičnih vzgojno-izobraževalnih strategij treba upoštevati kot integralni del vzgojne zasnove. Ti učenci še kako zadevajo šolo kot celoto in niso zgolj v domeni razreda, ravnatelja in svetovalnega delavca. Zato ni mogoče mimo še ene razsežnosti zasnove, ki jo poimenujemo:

- 7. specifične vzgojne strategije.

Zaradi pomanjkanja prostora smo predstavili le okvir, ki bi šolam lahko rabil kot vodilo za načrtovanje, realizacijo in samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega delovanja v šoli, saj podrobnejša obdelava vsake od dimenzij na tem mestu ni mogoča.

Morda izpostavimo še to, da vsaka od predstavljenih razsežnosti zahteva na ravni šole temeljito analizo in skupni dogovor učiteljev: glede razumevanja vsake od njih, doslednega spoštovanja dogovorov in tudi ravnanj, ki temu sledijo. Takšni skupni dogovori na ravni šole, ki vključujejo vse učitelje, ne smejo biti na noben način izsiljeni. Izsiliti jih ne smeta niti vodstvo šole niti posamezne skupine učiteljev. Biti morajo izid temeljitega in odprtega razmisleka in vsebovati tisto, o čemer je mogoče doseči strokovni konsenz. Če velika večina učiteljev doseže strokovni dogovor glede določenih vzgojnih ravnanj, določen/i učitelj/i pa se z vsebino dogovora strokovno ne strinja/jo in bi želel/i ohraniti svoj način pedagoškega dela, ki ga strokovno utemelji/jo, ima/jo do tega pravico. Vsak

² »Če so modeli učenja in metode poučevanja in učenja ter metodike usmerjeni k iskanju prijemov, ki omogočijo naslednje prijemališče v steni predmeta, potem so tisto pravo, če so zgolj prazno favoriziranje pristopa zaradi pristopa, potem niso dosti prida in v steni ne koristijo nikomur.« (Gaber 2000, str. 136)

posamezni učitelj ima strokovno avtonomijo. To je treba varovati pri tem, ko šola poskuša doseči skupni dogovor o vzgojnih ravnanjih. Učitelj pa ohrani strokovno avtonomijo tudi v primeru, ko šola ima določen skupni dogovor o vzgojnih ravnanjih. Eden od razlogov, zakaj je načelo strokovne avtonomije potrebno, je tudi v tem, da učitelj lahko učinkovito vzgojno deluje le v razmerju do tistih ravnanj, za katera sam verjame, da so strokovno ustrezna. V vsakem primeru pa je korist, ki jo prinašajo ustrezno vodena strokovna razprava in iskanje rešitev ter skupnih dogovorov, ki opredelijo okvire vzgojnih ravnanj, ki so po presoji večine strokovno utemeljena, tudi v tem, da vsakemu učitelju omogočajo bolj poglobljeno in reflektirano razmišljanje o svojih vzgojnih ravnanjih.

3 Opis empirične raziskave

V nadaljevanju besedila prikazujemo in na podlagi doslej zapisanega analiziramo predvsem podatke, ki odgovarjajo na naslednja vprašanja, postavljena v raziskavi: ali je vzgojna zasnova šole sploh potrebna, kaj po mnenju učiteljev in ravnateljev vključuje vzgojna zasnova njihove šole in kaj bi po mnenju ravnateljev morala vključevati.

3.1 Temeljna raziskovalna metoda in postopki zbiranja podatkov

Empirična raziskava je zasnovana na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Zbiranje podatkov je potekalo v maju 2006. V raziskavi smo za zbiranje podatkov uporabili vprašalnik *vzgojni koncept*. Vprašalnike smo poslali na 92 šol. Šole smo izbrali glede na to, v katerem krogu so šle v devetletko, na podlagi regionalnega kriterija in njihove velikosti. V vsaki šoli je raziskava zajela največ štiri oddelke (učitelja, učence in starše), in sicer dva oddelka 7. razreda in dva oddelka 8. razreda. Vprašalnike pa so izpolnili tudi razredniki 9. razredov in ravnatelj/ica šole.

Ker bomo v pričujočem prispevku predstavili le del rezultatov, ki smo jih zbrali z vprašalnikom o vzgojnem konceptu, in sicer odgovore na vprašanja, ki smo jih zastavili učiteljem in ravnateljem, bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili le omenjeni vprašalnik in opisali vzorec anketiranih učiteljev in ravnateljev.

3.2 Opis vprašalnika za vzgojno zasnovo

Vprašalnik za ravnatelje in učitelje (tudi za starše in učence, ki v pričujočem besedilu niso predmet obravnave) o vzgojnem konceptu je sestavljen iz dveh ocenjevalnih lestvic (o dejavnikih, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto in na katere lahko učitelji neposredno vplivajo in ocenjevalne lestvice o šolski klimi), iz lestvice stališč Likertovega tipa (o tem, kakšnega učitelja učenci praviloma spoštujejo) in iz sklopa vprašanj, ki se nanašajo na vzgojno zasnovo oz. vzgojni

koncept šole (kaj vključuje oz. naj bi vključevala vzgojna zasnova šole, kdo je sodeloval pri njenem oblikovanju, seznanjenost staršev, učencev in učiteljev z njo, mnenje o Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev, mnenje o vzgojnih ukrepih, ki jih za posamezne prekrške predvideva Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev ...). Vprašalniki za ravnatelje in učitelje se v posameznih točkah tudi razlikujejo in vključujejo še nekatere druge ocenjevalne lestvice ali sklope vprašanj.

3.3 Opis vzorca za vprašalnik Vzgojni koncept

Vprašalnik o vzgojni zasnovi je izpolnilo 59 ravnateljev/ic, od tega 63,0 % žensk in 37,0 % moških. Njihova povprečna starost je 49,58 leta (standardni odklon je 7,42 leta). Povprečna delovna doba ravnateljev je 26,26 leta (standardni odklon je 7,60 leta), povprečni čas ravnateljavanja pa 10,85 leta (standardni odklon je 7,43 leta). Dobra polovica anketiranih ravnateljev/ic ima univerzitetno izobrazbo (52,5 %), dobra četrtina (27,1 %) ravnateljev/ic pa ima višješolsko izobrazbo. 15,3 % anketiranih ravnateljev/ic je dokončalo specializacijo, magisterij ali doktorat, dva ravnatelja/ici (3,4 %) imata končano visoko strokovno šolo, en ravnatelj (1,7 %) pa ima srednješolsko izobrazbo.

Na vprašalnike o vzgojnem konceptu je odgovorilo 175 učiteljev/ic, od tega 81,7 % žensk in 18,3 % moških. Približno tretjina anketiranih učiteljev/ic (31,7 %) je bila v šolskem letu 2005/06 razrednik/čarka učencem 7. razreda, skoraj enak delež učiteljev/ic (31,1 %) je bil razrednik/čarka učencem 8. razreda, dobra tretjina anketiranih učiteljev/ic (37,1 %) pa je bila razrednik 9. razredu osnovne šole. Povprečna starost anketiranih učiteljev/ic je 42,45 leta (standardni odklon je 7,66 leta), v povprečju imajo 18,75 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 8,73 leta). Slaba polovica anketiranih učiteljev/ic ima dokončano višjo šolo (46,7 %), le malo nižji pa je delež učiteljev/ic z univerzitetno izobrazbo (41,9 %). Vprašalnik so vrnili štirje anketiranci (2,4 %), ki imajo dokončano srednjo šolo, in 12 anketirancev (7,2 %) z visoko strokovno šolo. 3 anketirani učitelji/cev (1,8 %) imajo končano specializacijo, magisterij ali doktorat.

3.4 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebem računalniku. Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus).

4 Vzgojna zasnova šole: mnenja učiteljev in ravnateljev

4.1 Ali po mnenju učiteljev in ravnateljev vsaka šola potrebuje svojo vzgojno zasnovo?

Podatki iz raziskave kažejo, da se šole zavedajo potrebe po oblikovanju vzgojne zasnove: 81,1 % učiteljev in 88,1 % ravnateljev meni, da bi vsaka šola morala oblikovati svojo vzgojno zasnovo, ki naj bi ji sledili vsi pedagoški delavci pri svojem delu. Samo 5,7 % učiteljev meni, da to ni potrebno, med ravnatelji pa nihče. Približno desetina učiteljev (9,7 %) in ravnateljev (11,9 %) meni, da je potreba po oblikovanju vzgojne zasnove, ki naj bi ji pri svojem delu sledili vsi pedagoški delavci, odvisna od posamezne šole.³ Velika večina učiteljev in ravnateljev meni tudi to, da bi država morala oblikovati smernice, na podlagi katerih bi lahko na vsaki šoli oblikovali svojo vzgojno zasnovo: tako meni 74,1 % učiteljev in 71,2 % ravnateljev.⁴

Iz odgovorov je tudi razvidno, da 68,6 % učiteljev in 70,7 % ravnateljev odgovarja, da imajo na šoli vzgojno zasnovo, ki ji pri svojem vzgojnem delovanju praviloma sledijo pedagoški delavci. 29,3 % ravnateljev odgovarja, da je nimajo, učitelji pa tako odgovarjajo v deležu 23,1 %, 8,3 % pa jih odgovarja, da ne ve, ali šola ima oblikovano vzgojno zasnovo.

Na šolah se očitno zavedajo, da (njihova) šola kot celota potrebuje vzgojno zasnovo, zavedajo se tudi tega, da pri oblikovanju vzgojne zasnove potrebujejo strokovno pomoč. Ali je mogoče visok odstotek odgovorov, da bi morala država postaviti smernice za oblikovanje vzgojne zasnove, interpretirati kot posledico tega, da želijo šole formalno zaščito prek vzgojnih smernic, ki bi v Sloveniji znova vzpostavljale okvir za enotno vzgojno doktrino, ali pa so večinski odgovori posledica tega, da na šolah čutijo strokovni manko na tem področju in ga želijo kompenzirati s strokovnimi smernicami na ravni države? Morda je mogoče postaviti tudi tezo, da drugo vodi k prvemu: če namreč drži predpostavka, da imajo učitelji premalo strokovne opore na tem področju, je to lahko podlaga za »strokovno negotovost« in eden od načinov razreševanja te negotovosti je v pričakovanjih po izdelani enotni doktrini na ravni države. Vprašanje se je sicer nanašalo na smernice, »na podlagi katerih bi lahko na vsaki šoli oblikovali svojo vzgojno zasnovo«, zato pozitiven odgovor na ponujeno tezo ne pomeni, da izražanje potrebe po smernicah implicira tudi strinjanje, da so postavljene tako, da šolam odvzamejo strokovno avtonomijo pri oblikovanju vzgojne zasnove. V načelu bi bile takšne smernice lahko bodisi strokovno priporočilo, ki ga šola lahko upošteva ali ne, bodisi bi bile za šole zavezujoče. Slednje bi dodatno omejilo strokovno avtonomijo šol. Sedanja formalna pravila, ki so v domeni države in postavljajo pravni okvir, znotraj katerega šola

³ Med odgovori učiteljev in ravnateljev so se pojavile statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 9,746$, $g = 3$, $p = 0,021$).

⁴ Razlike med odgovori učiteljev in ravnateljev niso statistično pomembne ($\chi^2 = 0,799$, $g = 2$, $p = 0,671$).

lahko oblikuje svojo vzgojno zasnovo, bi dopolnjevale še zavezujoče vzgojne smernice.⁵

Vsekakor ne kaže pozabiti, da je vzgojna zasnova nekaj, kar sodi v strokovno avtonomijo šol in učiteljev in da je treba resno razmisliti, kam bi nas znova pripeljalo formalno in državno določanje vzgojne doktrine šol. Zdi se, da vzgojna uniformnost šolam ni blizu; kot kažejo podatki raziskave, ki jih na tem mestu ne bomo predstavljali, so šole precej kritične že do formalno postavljenih pravil, ki predstavljajo okvir dovoljenega v vzgojnih prizadevanjih. Če bi izhajali iz teh odgovorov, se z veliko verjetnostjo postavlja teza, da bi šole še z večjo kritičnostjo sprejele preskriptivni poseg in predpisovanje vzgojne doktrine, četudi se zdi, da včasih kar kličejo po njej. Na to je opozoril Kroflič na posvetu Ravnatelj in šolska avtonomija in izpostavil, da naj bi si v šolah od pravilnika o pravicah in dolžnostih obetali nekakšno nadomestilo za državni vzgojni koncept javne šole (prim. Kroflič 2002, str. 72). To je na določeni ravni tudi razumljivo: tradicija šolskega dela je take uradne vzgojne koncepte poznala (druga zgodba je, da so se ob njih v zgodovini porajala ista vprašanja, kot se pojavljajo danes, čeprav se nam danes zdi, da ni tako).

4.2 *Kaj vključuje vzgojna zasnova posamezne šole in kaj bi morala vključevati?*

Z vprašanjem – »Kaj vključuje in kaj bi morala vključevati vzgojna zasnova šole?« – smo poskušali pridobiti vpogled v mnenja učiteljev in ravnateljev o tem, kaj naj bi po njihovi strokovni presoji vključevala oz. kaj vključuje vzgojna zasnova. Vprašanje je ponujalo dvanajst postavk (predstavljamo jih v nadaljevanju v preglednici) in še možnost odgovora »drugo«, saj privzemamo, da smo s prej opisanim okvirjem razsežnosti vzgojne zasnove in na tej podlagi v vprašalniku izpeljanih postavkah lahko na kaj pomembnega pozabili. Učitelji so odgovarjali samo na vprašanje, kaj vključuje vzgojna zasnova njihove šole, ravnatelji pa najprej še to, kaj bi po njihovem mnenju vzgojna zasnova na šolah morala vključevati. Pri obeh serijah postavk so lahko anketiranci obkrožili več mogočih odgovorov.

⁵ V raziskavi nismo vprašali po tem, katere institucije bi bile najprimernejše za pomoč pri oblikovanju konkretne vzgojne zasnove šole. Odgovor na tako vprašanje bi tudi lahko pokazal, ali je v ospredju želja šol po enotnih strokovnih smernicah, ki naj bi jih predpisala država in po katerih bi vzpostavljali enotno vzgojno doktrino, ali pa gre le za legitimna opozorila, da je morda stroka odpovedala in da šole ne bi smele na konkretni ravni ostajati same pri spoprijemu s to zahtevno problematiko.

	<i>Ravnateljji</i>				<i>Učitelji</i>	
	Kaj naj bi vključevala	R	Kaj vključuje	R	Kaj vključuje	R
Okvir pravic in dolžnosti ter vzgojnih ukrepov, ki jih predpisuje Pravilnik	50,9 %	6	84,2 %	2	76,9 %	2
Hišni red, ki ste ga oblikovali na šoli	68,4 %	3	94,7 %	1	99,1 %	1
Skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju	78,9 %	1	78,9 %	3	66,7 %	3
Dogovor učiteljskega zbora o doslednem izrekanju vzgojnih ukrepov	35,1 %	10	39,5 %	5,5	47,9 %	4,5
Dogovor oddelčnega učiteljskega zbora o enotnem vzgojnem delovanju v posameznem oddelku	21,1 %	12	21,1 %	10,5	14,5 %	10
Dogovor med učitelji in učenci o dopustnem vedenju v vsakem oddelku	40,4 %	8	31,6 %	8	24,8 %	9
Področja, ki jih na šoli še posebej razvijate in ki ji dajejo identiteto	22,8 %	11	21,1 %	10,5	12,8 %	11
Specifične vzgojne strategije za posebne skupine učencev	38,6 %	9	28,9 %	9	27,4 %	7
Dogovor o enotnem vzgojnem delovanju učiteljev in staršev	47,4 %	7	18,4 %	12	9,4 %	12
Dogovor o skupnih vrednotah, ki veljajo za vse učence in učitelje	64,9 %	4	34,2 %	7	26,5 %	8
Poudarek na strpnosti in demokratičnih odnosih v šoli	75,4 %	2	52,6 %	4	47,9 %	4,5
Dogovor o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja	52,6 %	5	39,5 %	5,5	41,0 %	6

Preglednica 1: Odgovori ravnateljev o tem, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova šole in kaj vključuje vzgojna zasnova njihove šole, ter odgovori učiteljev na vprašanje, kaj vključuje vzgojna zasnova njihove šole

4.2.1 Pravilnik je pomemben del vzgojne zasnove

Več kot tri četrtine učiteljev (76,9 %) in še več ravnateljev (84,2 %) je odgovorilo, da vzgojna zasnova njihove šole vključuje *okvir pravic in dolžnosti ter vzgojnih ukrepov, ki jih predpisuje Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev*.

Ker Pravilnik določa tudi to, da šola oblikuje hišni red in da je ta v šolah pomemben dejavnik vzpostavljanja šolskih pravil, ni presenetljivo, da skoraj vsi učitelji (99,1 %) ter 94,7 % ravnateljev odgovarja, da je *hišni red* del vzgojne zasnove njihove šole.

Dve tretjini (66,7 %) učiteljev in skoraj štiri petine ravnateljev (78,9 %) odgovarjajo, da vzgojna zasnova njihove šole vsebuje *skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju*. Ti deleži sicer pokažejo, da v večini šol – po mnenju dveh tretjin učiteljev in štirih petin ravnateljev – skupni dogovori o vzgojnem delovanju so del šolske vzgojne zasnove.

Vendar so te tri postavke tudi edine, ki jih najmanj dve tretjini ali več učiteljev in ravnateljev navaja kot tisto od navedenih postavk, ki jih vzgojna zasnova njihove šole že vključuje. Še več, več kot 50-odstotni delež pozitivnih odgovorov in še to samo pri ravnateljih je dobila postavka: vzgojna zasnova šole vključuje *poudarek na strpnosti in demokratičnih odnosih na šoli* (52,6 % ravnateljev in 47,9 % učiteljev).

Ravnatelji v odgovorih, kaj *bi morala* vključevati vzgojna zasnova šole, na prva tri mesta postavljajo: *skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju* (78,9 %); *poudarek na strpnosti in demokratičnih odnosih* (75,4 %), *hišni red* (68,4 %), nad 50 % delež pa imajo še: *dogovor o skupnih vrednotah, ki veljajo za učence in učitelje* (64,9 %), *dogovor o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja* (52,6 %) in *okvir pravic in dolžnosti ter vzgojnih ukrepov, ki jih predpisuje Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev* (50,9 %).

Zaradi dolžine vprašalnika učiteljem nismo postavili vprašanja, kaj bi po njihovem mnenju morala vključevati vzgojna zasnova šole, kar se je pokazalo pri interpretaciji podatkov za slabost. Odgovori učiteljev bi lahko pokazali bodisi to, da so glede tega, kaj bi morala vključevati vzgojna zasnova šole, učitelji in ravnatelji usklajeni, ali pa bi se izkazalo, da kakšni od postavk učitelji izkazujejo večji pomen in kljub temu ni realizirana v vzgojni zasnovi njihove šole – ali pa ni realizirana morda zato, ker ji učitelji izkazujejo manjši pomen kot ravnatelji.

4.2.2 Ali naj na šoli kot celoti in v okvirih oddelka obstajajo dogovori o vzgoji?

85,5 % učiteljev in 78,9 % ravnateljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora oddelčnega učiteljskega zbora o enotnem vzgojnem delovanju*. Morda se ključ za interpretacijo skriva v vprašanju, ki bi bilo korektnije postavljeno: če bi bilo namesto »enotno« vzgojno delovanje zapisano »skupno« vzgojno delovanje ali dogovor o vzgojnem delovanju učiteljev v oddelku. Vendar pa odgovori 75,2 % učiteljev in 68,4 % ravnateljev, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora med učitelji in učenci o dopustnem vedenju v vsakem oddelku*, in odgovori skoraj treh petin ravnateljev (59,6 %), ki menijo, da ni potrebno, da bi

ga vzgojna zasnova sploh vključevala, opozarjajo, da deleži odgovorov na prejšnjo postavko najverjetneje niso le posledica formulacije postavke.

Če izhajamo iz teze, da so za uspešno vzgojo potrebni skupni dogovori o vzgojnem delovanju na ravni šole in da je dosledno vzgojno ravnanje in ukrepanje, ki vključuje tudi doslednost pri izrekanju sankcij za morebitne kršitve, temelj pravičnosti, ki pa vpliva tudi na avtoriteto učitelja in institucije, potem ti odgovori (skoraj dve tretjini ravnateljev je mnenja, da skupni dogovor o *doslednosti* pri izrekanju vzgojnih ukrepov na ravni šole ni potreben, pa tudi ocene, ali v resnici tak dogovor na šoli obstaja ali ne, niti pri učiteljih niti pri ravnateljih niso bistveno drugačne), morda nakazujejo, da bodisi ni opravljen strokovni razmislek o tej problematiki, ki bi opozoril, da je tudi to pot k oblikovanju vzgojne zasnove šole, bodisi je vsak učitelj prepuščen samemu sebi (ali v imenu strokovne avtonomije ali zato, ker je tako dogovarjanje strokovno zahtevno in naporno in nikakor ne »prime«, če je zgolj zaukazano ali če se velika večina strokovnih delavcev z njim ne strinja in ga že zato ne privzame kot način svojega delovanja).

4.2.3 Ni enotnosti glede nekaterih pomembnih delov vzgojne zasnove – stroka bi morala ponuditi več ...

78,9 % ravnateljev in 87,2 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *področij, ki jih določena šola še posebej razvija* in ki dajejo šoli identiteto (npr. tuji jeziki, šport, glasba ...). Ali bi to morala vključevati? 77,2 % ravnateljev meni, da ne. Več kot dve tretjini anketirancev (71,1 % ravnateljev in 72,6 % učiteljev) odgovarjata, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *posebnih vzgojnih strategij* za učence. Le 38,6 % ravnateljev je mnenja, da bi jih morala vključevati, a večina, 61,4 % ravnateljev odgovarja nasprotno. Več kot štiri petine (81,6 % ravnateljev in 90,6 % učiteljev) odgovarja tudi to, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje dogovora o *enotnem vzgojnem delovanju med učitelji in starši*. V odgovorih ravnateljev, ali bi tak dogovor med učitelji in starši morala vsebovati, jih tudi večina (52,6 %) meni, da ne. 60,5 % ravnateljev in 59,0 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in o doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja*. Ob tem, da (le) 39,5 % ravnateljev ocenjuje, da ga vzgojna zasnova njihove šole vsebuje, jih je le dobra polovica (52,6 %) mnenja, da bi tak dogovor sploh morala vsebovati.

Dejstva, da so več kot tri četrtine ravnateljev mnenja, da ni potrebno, da bi vzgojna zasnova vključevala področja, ki jih nekatere šole še posebej razvijajo in ki dajejo šoli identiteto (npr. tuji jeziki, šport, glasba ...), si ne moremo razlagati tako, da se šole ne bi zavedale pomembnosti te komponente svojega dela in da ne bi zagotavljale te ponudbe učencem. Nemara pa se pokaže, da dodatna ponudba šole (tujih jezikov, športa, glasbe ...) in na to vezana identiteta šole v konceptualnih razmislekih ni povezana s koncipiranjem vzgojne zasnove.

Tudi podatek, da učitelji in ravnatelji⁶ posebnih pedagoških strategij

⁶ Pri ravnateljih, ki so odgovarjali tudi na vprašanje, kaj bi vzgojna zasnova morala vsebovati, odgovori resda pokažejo nekaj več zavedanja, da bi posebne vzgojne strategije morale soditi v vzgojno zasnovo, vendar jih kljub temu večina, 61,4 %, odgovarja, da to ni potrebno.

večinoma ne dojemajo tako, da bi jih videli kot del celotne vzgojne zasnove, razkriva najprej »teoretski manko« – lahko ugibamo, da niti študijski programi, po katerih se usposabljaajo prihodnji pedagoški delavci, niti različni programi stalnega strokovnega spopolnjevanja te komponente vzgojnega delovanja v teoriji ne vključujejo ustrezno v poučevanje, kako zasnovati vzgojno podobo šole. Pri tem moramo biti previdni: ti odgovori sami na sebi ne povedo, da v šolah posebnih vzgojnih strategij ne uporabljajo, vendar pa imajo morda položaj nekakšne »izjeme«, nečesa, kar ni načrtno vključeno v vzgojne strategije, marveč je dojeto kot vzgojno delovanje v posebnih razmerah, ki se kaže kot velik problem – spoprijem z njim pa ne zadeva šole kot celote.

Morda podobna logika (čeprav so deleži vključenosti v primerjavi s specifičnimi vzgojnimi strategijami nekoliko višji) deloma velja za odgovore na izjavo *dogovor o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in o doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja*. Ravnatelji v deležu, ki seže le malo prek polovice (52,6 %), izražajo mnenje, da bi vzgojna zasnova to morala vključevati (kot rečeno, teh podatkov o mnenju učiteljev nimamo). Kolikor pri učiteljih predpostavljamo željo, da pri urejanju te problematike ne bi ostajali prepuščeni sami sebi, bi bilo mogoče podatke iz vprašalnika ravnateljev vendarle interpretirati v smeri: če bi bilo v šolah utrjeno prepričanje, da je v zvezi z nasilnimi oblikami vedenja na šoli treba imeti dogovor in da se je nanje treba dosledno odzivati, bi bil delež ravnateljev, ki menijo, da bi izpostavljeno razsežnost vzgojna zasnova morala upoštevati oz. vključevati, precej višji. Tak dogovor je po našem mnenju potreben ne glede na to, če se v neki šoli trenutno nasilno vedenje ne kaže kot problem.

V celoti vseh ponujenih odgovorov ti odgovori najbolj pokažejo konceptualno (teoretsko) negotovost šol pri tem, kaj je oziroma naj bi bilo del vzgojne zasnove javne šole – za kar pa mora odgovornost prevzeti predvsem stroka.

Doseči dogovor med učitelji in starši o »enotnem« vzgojnem delovanju bi bil za javno šolo neustrezen cilj, zato bi bilo tej formulaciji mogoče očitati, da je tako ne bi smeli vpisati v vprašalnik. Javna šola vključuje vse otroke, ne glede na različna prepričanja – tudi pogledi na vzgojo so pri starših različni. Zato težava, kot se morda lahko zdi, ni preprosto v tem, da bi učitelji ne želeli dosegati takšnih dogovorov s starši, marveč lahko najprej izhaja iz razumevanja termina »enotno« kot nečesa nemogočega ali nedopustnega v zasnovi vzgoje, seveda pa tudi iz dejstva, ki se ga učitelji bržčas še kako zavedajo: da so razlike v mnenjih o vzgojnih pristopih med starši in učitelji – in med samimi starši. Kljub temu odgovori ravnateljev, pri katerih jih je skoraj polovica (47,4 %) mnenja, da bi vzgojna zasnova morala vsebovati »dogovor o enotnem vzgojnem delovanju med učitelji in starši« (da tak dogovor vključuje vzgojna zasnova njihove šole, jih odgovarja 18,4 % ravnateljev in 9,4 % učiteljev), pokažejo, da so na precejšnjem številu šol ravnatelji zaznali, da je to področje, v katerega je pri prizadevanjih za kakovostno vzgojo treba vlagati več, da pa je to prej ali slej problematika, ki je zahtevna in terja veliko strokovnega znanja in energije pri dogovorih. Morda bi lahko v tem odgovoru zaznali tudi strahove učiteljev in ravnateljev, da bi tovrstno dogovarjanje odpiralo pot pritiskom staršev in poseganju v strokovno avtonomijo učiteljev? Podatke (kljub predstavljenim zadržkom in problemom, ki jih odpirajo)

pa vendarle lahko razumemo kot opozorilo, da se je te problematike treba lotevati s previdnostjo. A kolikor je uspešnost vzgojnega delovanja učiteljev in kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa pogojena tudi z odnosom, ki ga imajo starši do šole, do učiteljev in do dela in sodelovanja njihovih otrok v šoli, tega segmenta seveda ne kaže spregledati pri snovanju vzgojnega delovanja šole.

4.2.4 Vrednote kot Pandorina skrinjica?

65,8 % ravnateljev in 73,5 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora o skupnih vrednotah*, ki veljajo za vse učence in učitelje; skoraj enak delež 64,9 % ravnateljev pa odgovarja, da bi tak dogovor *morala* vsebovati. 47,4 % ravnateljev in 52,1 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje poudarka na *strpnosti in demokratičnih odnosih* v šoli. Nekoliko več (64,9 %) ravnateljev, kot jih odgovarja, da ga vzgojna zasnova njihove šole vključuje, je mnenja, da bi vzgojna zasnova *morala* vključevati ta poudarek.

Najprej nam odgovori sporočajo, da šole pri razmislekih o vzgojni problematiki ne reflektirajo *formalno (predpisanega) okvira* za vzgojno delovanje v javnih šolah – kamor seveda spadajo tudi *skupne vrednote*, zapisane v ustavi in šolski zakonodaji (med drugim načelo enakih možnosti, načelo odsotnosti indoktrinacije pri pouku, pravičnosti, vrednote, kot so strpnost in solidarnost ipd.).

Te vrednote, ki izhajajo iz Ustave, zakonodaje in podzakonskih aktov, ki se vsebinsko opirajo na rešitve v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, so nekaj, kar je za šole obvezujoče in tako predstavlja okvir za vzgojna ravnanja. To je namreč tisto, kar ni prepuščeno strokovni avtonomiji, temveč je eksplicitno in formalno določeno. Morda bi se dalo zgoraj zapisano trditev omiliti s predpostavko, da so ravnatelji in učitelji vprašanje razumeli kot opravljeni razmislek o tem, kaj splošno zapisane vrednote pomenijo pri konkretnih ravnanjih v vzgojni praksi in kako naj učitelji skladno z njimi ravnajo. Vsekakor pa odgovori kažejo na to, da reflektiranju te problematike ni namenjene dovolj pozornosti. Bržčas pa je odgovornost treba v precejšnji meri pripisati stroki: je doslej dovolj opozarjala in ustrezno obravnavala ta moment pri iskanju odgovorov na to, kako v šoli vzgojno-izobraževalno delovati? Ali je bolj kot spoprijem z vprašanji ponujala razprave o tem, da eni vzpostavljajo šolo brez vrednot, drugim pa gre za vrednote? Kaže morda še na to, da se učitelji v naši preteklosti niso usposabljali za spoprijem z vzgojno problematiko, ki jo terjajo pluralnost, kritičnost in objektivnost ter zahteva po odsotnosti indoktrinacije v javni šoli – in da te dediščine tudi v sedanjosti še nismo povsem odpravili, teoretsko obvladali in pustili za seboj. Če je historično razloge mogoče iskati tako v modelu šolske zakonodaje, ki je bila usmerjena v proces in je predpisovala tako vsebino kot didaktično izvedbo pouka, kot v dolgi vladavini zdaj ene ali druge partikularne ideologije v šolah, pa je danes, ko je ureditev (še) pravnoformalno drugačna, odgovornost za mogočo neustrezno zastopanost spoprijema z vzgojno problematiko, ki jo zahteva pluralnost, kritičnost in objektivnost in zahteva po odsotnosti indoktrinacije v javni šoli, kot se kaže prek analize vzgojne zasnove, treba pripisati predvsem stroki.

Zdi se tudi, da vsaj v določenem delu šol obstaja (upravičen ali neupravičen) dvom o uspešnosti omenjenih dogovorov ali nelagodje v razmerju do dogovorov, ko gre za vrednote (čeprav skupne), ki je lahko pogojeno z odsotnostjo utrjene kulturne tradicije, ki bi promovirala dialog različno mislečih in resnično strpnost do različnosti – česar javna šola ne more obrniti na glavo.

Razdeljenost šol glede tega, da vzgojna zasnova šole vključuje ali ne vključuje poudarka na *strpnosti in demokratičnih odnosih* v šoli, deloma potrjuje prejšnje razlage. Ti podatki sicer ne odgovarjajo na vprašanje, ali in kako šole vzgajajo za strpnost in ali delujejo demokratično. Pokažejo, da na okrog polovici šol ti vrednotni dimenziji nista vključeni v razmislek o vzgojni zasnovi šole. Kar najverjetneje pomeni, da ni razmisleka o tem, kaj konkretno v vzgojnih situacijah pomeni stava na vrednoti strpnosti in demokratičnosti. Polje udejanjanja vrednot v šolskem vsakdanjiku – predvsem tistih, ki so skupne oz. univerzalne, in pogled na tisto, kar bi lahko zaradi partikularnosti (v povezavi z odsotnostjo pluralnosti, kritičnosti in objektivnosti) oz. ravnanj, ki ne izhajajo iz univerzalnih vrednot, koga izključevalo, celo nezavedno indoktriniralo (zato je treba ob tem biti še posebno občutljiv) – je težavno, in šole bi potrebovale strokovno pomoč pri tem, kako konkretno vključevati vrednotno vzgojno dimenzijo v svojo vzgojno zasnovo. To je še posebno občutljivo pri vsebinah in pogledih, ki zadevajo naša najgloblja občutenja in prepričanja. Čeprav spoprijemu s problematiko v programih fakultet, ki izobražujejo učitelje – zaradi pomanjkanja prostora – v tem besedilu ne namenjamo večje pozornosti (a to ne pomeni, da hkrati to ni ključnega pomena za konceptualizacijo problematike), verjamemo, da se je treba lotiti zahtevne analize v katerem od prihodnjih besedil.

5 Šole in vzgojna zasnova – kam usmeriti prihodnja prizadevanja?

Na vprašanje, ali vzgojna zasnova njihove šole vključuje še kaj, kar nismo izpostavili, je 97,4 % ravnateljev in 100 % učiteljev odgovorilo, da ne. Če bi za velik del šol bilo še kaj drugega pomemben del njihove vzgojne zasnove, bi se to moralo pokazati v teh odgovorih.

V besedilu predstavljeni podatki empirične raziskave pokažejo, da je tako pri oceni, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova šole, kot pri odgovorih, kaj vključuje, v večini šol v razmislek vključenih manj dejavnikov, kot bi bilo po našem mnenju potrebno za kakovostno snovanje vzgojne zasnove.

Podatki, ki so na voljo iz raziskave, bi sicer omogočali še podrobnejšo obravnavo problematike vzgojne zasnove in delovanja šol, ki bo v prihodnje seveda potrebna. Rezultati empirične študije o vključevanju ali ne vključevanju dejavnikov v vzgojno zasnovo vsekakor pokažejo, da šole potrebujejo strokovno podporo pri koncipiranju vzgojne zasnove, da stroka doslej na tem področju ni naredila dovolj in da bi v prihodnje temu morala posvetiti precej več pozornosti.

Zdi se, da je razloge za težave, s katerimi se soočajo šole in učitelji, mogoče združiti in obravnavati v treh različnih sklopih. Kot prvo lahko seveda vidimo

vprašanje načrtnega razmisleka o razsežnostih vzgojnega delovanja šole, kar je tesno povezano z vprašanjem skupnih dogovorov in teorijo, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova konkretne šole in zakaj. Na področjih, kjer je delovanje šol dokaj neodvisno, kakršno je denimo vprašanje vključevanja specifičnih vzgojnih strategij in podobno, bi bilo bržčas tudi mogoče relativno hitro spreminjati prikazano stanje.

Drugo polje vprašanj, ki ga nakazujejo odgovori, je, kako so (ali niso) v vzgojno zasnovo in delovanje vključeni vrednote, norme, pravila, pravice in dolžnosti, ker so oziroma kolikor so *formalni, predpisani okvir* delovanja javne šole. Dve tretjini ali več šol – po odgovorih učiteljev in ravnateljev šol – vključuje v vzgojno zasnovo le: pravice in dolžnosti, ki jih določa Pravilnik o pravicah in dolžnostih, hišni red in skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju. V zvezi s tem smo v raziskavi pridobili več informacij, ki jih tu zaradi omejenega prostora ne moremo predstavljati.

Tretji sklep, ki bi ga stroka lahko potegnila iz prikazanih podatkov, zadeva načrtovanje vzgojne zasnove v razmerju do vrednotnih vprašanj. Prikazani podatki pokažejo, da niti pri vrednotah, ki so v družbi nasploh sprejete kot obče veljavne, ni nedvoumno, ali in kako jih vključiti v vzgojno zasnovo – to je vsaj v določenem delu tudi posledica dejstva, da so vedno formalne oziroma predpisane, bržčas pa ne le to. Zdi se, da šole v sodobnem vrednotnem okviru, ki ga postavlja demokratična, pluralna politična ureditev, potrebujejo bolj natančne teoretske in obenem konkretne odgovore, kako v vzgojno zasnovo šole načrtno in dogovorno vključevati dimenzijo skupnih vrednot in družbenih norm. Kot že rečeno, na podlagi prikazanih podatkov je mogoče sklepati le to, da imajo šole težave pri *načrtovanju* vključevanja teh dimenzij v vzgojno zasnovo.

Če se vprašamo, zakaj je to sploh potrebno, smo že v prvem delu besedila nakazali, da je eden od mogočih argumentov tudi v tem, da si ni mogoče predstavljati kakovostnega načrtovanja, izvajanja in samoevalviranja vzgojnega delovanja, če šola najprej, rečeno s Herbartom, ne izriše zemljevida, ki mu sledi pri svojem vzgojnem delu.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Elster, J. (2000). Kislo grozdje. Študije o subverziji racionalnosti. Ljubljana: Krtina.
- Gaber, S. (2000). O času in duhu, ki hoče v šolo, ter o onem, ki noče domov – ali o šoli, polni vrednot. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 118–142.
- Herbart, J. F. (1919). *Padagogische Schriften – aus Herbarts Nachlass* (ured. Willmann, O. in Fritzsche, Th.). Leipzig: Verlag von A. W. Zickfeldt.
- Javornik, M., Kovač Šebart, M. (1991). Herbartov koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3–4, str. 138–147.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke (Zbirka Obrazi

- edukacije, 2). 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 249 str.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2002). Ravnateljeva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 66–77.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2003). A Generic View of Citizenship. Gradivo s spletne strani.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 10. 12. 1996. Nacionalni kurikularni svet. Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Ur. l. RS, št. 75/2004 (v uporabi od 1. 9. 2004).
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–223.
- Zakon o osnovni šoli (1996). V: *Šolska zakonodaja I*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 109–143.